

Kaj Palenius:

Fröbel - och vad sedan?

En studie av den finlandssvenska barnträdgårdslärarytbildningen med fokusering på undervisningsprogrammet inklusive ett förslag till utveckling av detsamma

Licentiatavhandling i pedagogik

Jyväskylä universitet
Pedagogiska fakulteten
Chydenius-Institutet

Vårterminen 2000

Jyväskylä universitet
Pedagogiska fakulteten
Chydenius-Institutet

Kaj Palenius

Fröbel - och vad sedan?

En studie av den finlandssvenska barnträdgårdsläroinbildningen med fokusering på undervisningsprogrammet inklusive ett förslag till utveckling av detsamma 195 s.

Abstrakt

Forskaren som är själv aktiv i en pedagogisk miljö, Institutionen för barnpedagogik vid Åbo Akademi, vill med denna studie bidra till utbildningens fortsatta utveckling. Studien fokuserar på utbildningens undervisningsprogram och utmynnar i ett konkret förslag till ett nytt program.

Förslaget, som kan karaktäriseras som utvecklingsarbete, bygger på vetenskaplig forskning, där inledningsvis granskningen av historiska bakgrundsfaktorer ges en relativt stor tyngd. Nutiden studeras utifrån andra premisser. Den historiska metoden ersätts av deskription och komparation, som kompletteras med empiriska undersökningar där studerandes och lärares uppfattningar om undervisningsprogrammet mäts.

Den historiska delen, som fäster uppmärksamhet vid bakomliggande ideologier som styrt utvecklingen av barndagvården och utbildningen av barnträdgårdslärare, gav vid handen att religiösa värderingar tidigare dominerat. Idag finns utrymme för och också behov av en ny värdediskussion, vilket bestyrktes av både empirin och komparationen.

Den empiriska undersökningen, som mätte uppfattningar hos 111 studerande och 10 lärare, har en kvalitativ ansats. - I princip fick programmet godkänt. Studerandena ansåg dock programmet för splittrat och efterlyste mera praktiska ämnen och daghemspraktik. Lärarna, vars uppfattningar mättes med ett mer nyanserat instrument, vill föra den ovan antydda ideologiska diskussionen.

Komparationen, dvs. relateringen till andra inhemska utbildningar sker med avseende på kriterier som initierats av forskningen inkl. forskarens egna intentioner.

Utvecklingsarbetet, dvs. förslaget till ett nytt undervisningsprogram, är en syntes av resultat från den historiska forskningen, empirin och komparationen kompletterade med forskarens egna värderingar, som kan härledas ur erfarenheterna av snart två decennier vid utbildningen.

Sökord: Fröbel, Cygnaeus, barnträdgårdsläroinbildning, läroplan, kvalitativ ansats, uppfattningar, undervisningsprogram

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Chydenius-Instituutti

Kaj Palenius

Fröbel - och vad sedan?

En studie av den finlandssvenska barnträdgårdslärarytbildningen med fokusering på undervisningsprogrammet inklusive ett förslag till utveckling av detsamma
195 .

Abstrakti

Tutkija joka itse toimii pedagogisessa ympäristössä, Åbo Akademin Varhaiskasvatustieteellisellä laitoksella, haluaa tällä tutkielmalla edistää koulutuksen kehitystä. Koulutuksen opetussuunnitelma on tutkielmassa tarkastelun kohteena. Tutkielma johtaa konkreettiseen ehdotukseen uudeksi opetussuunnitelmaksi.

Ehdotusta voidaan luonnehtia tieteelliseen tutkimukseen perustuvaan kehittämistyöksi, jossa historiallisten taustatekijöiden tarkastaminen painottuu alussa. Nykyaikaa tarkastellaan toisenlaisista lähtökohdista. Historiallinen metodi vaihtuu deskriptioksi ja komparaatioksi, joita täydennetään opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä opetussuunnitelmasta mittaavilla empirisillä tutkimuksilla.

Lasten päivähoitoon ja lastentarhanopettajien koulutukseen vaikuttavien suuntausten historiallinen tutkimus antoi ymmärtää uskonnollisten arvojen aikaisemmin hallinneen näiden kehitystä. Tänäpä on tilaa uudelle arvokeskustelulle ja myös tarvetta siitä, mikä ilmeni tehdystä sekä empirisestä että vertailevasta tutkimuksesta.

111 opiskelijan ja 10 opettajan käsityksiä mittaava laadullinen tutkimus antoi opetussuunnitelmalle hyväksytyn arvosanan.

Opiskelijoiden mielestä suunnitelma oli tosin liian pirstaleinen. Opiskelijat peräänkuulluttivat myös enemmän käytännön aineita ja harjoittelua. Opettajat, joiden käsitysten mittaamiseen käytettiin monivivahteisempaa mittaria, halusivat käydä em. arvokeskustelua.

Vertailut toisiin kotimaisiin koulutuksiin tehdän saatujen tutkimustulosten ja tutkijan omien intentioiden pohjalta.

Kehittämistyö, eli ehdotus uudeksi opetussuunnitelmaksi, on tutkijan historiallisen tutkimuksen, empirian ja vertailun pohjalta tekemä synteesi täydennettynä tutkijan omilla, kohta kahden vuosikymmenen kokemuksilla koulutuksesta.

Hakusanat: Fröbel, Cygnaeus, barnträdgårdslärarytbildning, läroplan, kvalitativ ansats, uppfattningar, undervisningsprogram

Innehåll

Förteckning över figurer

Förteckning över tabeller

PROLOG

1. Inledning	2
2. Frågeställningar och syften	6
2.1. Från då till nu	6
2.2. Uppfattningar	8
2.3. Utvecklingsplaner	10
3. Avhandlingens perspektiv	12
3.1. Från diakronisk till synkronisk forskning	12
3.2. Den kumulativa kunskapen	17

DEL 1. FRÅN DÅ TILL NU

4. Barntädgårdarnas uppkomst och utveckling	20
4.1. Från Platon till Fröbel	21
4.1.1. Fröbel och hans inspiratörer	21
4.1.2. Ett pedagogiskt system i ett samhällssystem	25
4.2. Uno Cygnaeus	27
4.2.1. Cygnaeus och hans barntädgård	28
4.2.2. Cygnaeus - ideologiernas man	31
4.3. Hanna Rothman	33
5. Den finländska barndagvården	36
5.1. Barndagvårdens funktioner	36
5.2. Pedagogiska mål	38
5.2.1. Begreppens mångfald	38
5.2.2. Förskoleundervisningens mål	43
5.3. En ideologisk diskussion	45
6. Utbildningen begynner	48
6.1. En första måldiskussion	48
6.2. Ebeneser	50
6.2.1. "För barnens väl"	51
6.2.2. "Inför den nya 50-års perioden"	52
6.3. Planer på ett svenskspråkigt seminarium	54
7. Det nya seminariet	58
7.1. De första läroplanerna	58
7.2. Ny lagstiftning	61

8. Den treåriga utbildningen	67
8.1. Utredningar	67
8.2. Studieveckor i planerna	69
9. Utbildningen akademiseras	74
9.1. De första ramplanerna	75
9.1.1. Förslaget	75
9.1.2. Reflektioner i efterhand	77
9.1.2.1. Traditioner	78
9.1.2.2. En promemoria	79
9.1.2.3. Universitetskontexten	80
9.2. Det första akademiska programmet	82
10. Institutionen för barnpedagogik	86
10.1 En organisatorisk fråga	86
10.1.1. En inriktning	87
10.1.2. Institutionen för barnpedagogik växer fram	88
10.2. Dagens undervisningsprogram	91
 DEL 2. UPPFATTNINGAR	
11. Mätningens metodik	95
11.1. Attityd, uppfattning eller åsikt?	95
11.2. Deduktion kontra induktion	97
11.3. Kodning och kategorisering	99
12. Studerandes uppfattningar	101
12.1. Ramarna för mätningen	101
12.2. Dataredovisning, analys och tolkning	102
12.2.1. Från rådata till fokuseringskategorier	103
12.2.2. Från fokuseringskategorier till verksamhetsdimensioner	108
12.2.3. En granskning av kategorier och celler	109
12.2.3.1. Helheten	110
12.2.3.2. Teoretiska ämnen	111
12.2.3.3. Praktiska ämnen	112
12.2.3.4. Praktiken	113
12.3. Behållningen av mätningen	114
13. Läraruppfattningar	116
13.1. Mätinstrumentet och dess användning	116
13.2. Dataredovisning, analys och tolkning	119
13.2.1. Övergripande ideologiskt mål	119
13.2.1. Strukturen och innehållet	123
13.3. Några reflektioner	125

DEL 3. UTVECKLINGSPLANER

14. Läroplansteori	130
15. Andra utbildningar	134
15.1. Målen i undervisningsprogrammen	136
15.2.1. Helsingfors universitet	137
15.2.2. Joensuu universitet	139
15.2.3. Jyväskylä universitet	140
15.2.4. Tammerfors universitet	141
15.2.5. Uleåborgs universitet	141
15.2.6. Åbo universitet	143
15.2. Ramprogrammen - med avseende på praktiken ...	144
15.3. Programmen i relation till klasslärarutbildningen ..	150
16. Förslag till ett nytt program	153
16.1. Strukturen	153
16.2. Studier i språk och kommunikation	156
16.3. Barnpedagogik	157
16.3.1. Grundstudier	158
16.3.1.1. Vetenskaplighet	159
16.3.1.2. Pedagogisk teori och praktik	160
16.3.2. Ämnesstudier	162
16.3.3. Fördjupade studier	163
16.4. Didaktisk ämnesteorier	166
16.5. Pedagogisk metodik	168
16.6. Studier i psykologi och specialpedagogik	170
16.6.1. Psykologin	172
16.6.2. Specialpedagogiken	173
16.7. Valfria studier	174
16.8. En summering	175

EPILOG

17. Fröbel - och vad sedan?	178
Källor	181

Bilagor

Förteckning över figurer

Figur 1.	Avhandlingens struktur	4
Figur 2.	Utredning, forskning och utvecklingsarbete	10
Figur 3.	Från behaviorism till konstruktivism	47
Figur 4.	Fakulteter och institutioner vid Åbo Akademi 31.12.1999	89
Figur 5.	Gällande undervisningsprogram	92
Figur 6.	På väg mot kunskap - olika rutter	98
Figur 7.	Den första fasen i analysen	104
Figur 8.	Från fokuseringskategorier till verksamhetsdimensioner	108
Figur 9.	Nivåmodellen	117
Figur 10.	Strategin i analysen	118
Figur 11.	Strategin vid analysen av andra utbildningar	135
Figur 12.	Utbildningens struktur i Jyväskylä	140
Figur 13.	En jämförelse mellan olika undervisningsprogram (block och sv)	144
Figur 14.	Förslaget till nytt undervisningsprogram	176

Förteckning över tabeller

Tabell 1.	Seminariets första läroplan	58
Tabell 2.	Seminariets läroplan fr.o.m. 1967	59
Tabell 3.	Seminariets läroplan fr.o.m. 1976	64
Tabell 4.	En jämförelse av undervisningsplaner	72
Tabell 5.	Ett förslag till ramplan (10.12.1993)	76
Tabell 6.	Stommen i ett nytt undervisningsprogram	76
Tabell 7.	Strukturen i det första akademiska undervisningsprogrammet	82
Tabell 8.	Det första akademiska undervisningsprogrammet	83
Tabell 9.	Det justerade undervisningsprogrammet	84
Tabell 10.	Fördjupade studier; 40 sv	85
Tabell 11.	Gällande undervisningsprogram uttryckt i block	91
Tabell 12.	Studerande, informanter och bortfall årskursvis	102
Tabell 13.	Antal positiva och negativa uppfattningar årskursvis	103
Tabell 14.	Fokuseringskategorier för årskurs 1; typiska svar och frekvenser	105
Tabell 15.	Fokuseringskategorier för årskurs 2; typiska svar och frekvenser	106
Tabell 16.	Fokuseringskategorier för årskurs 3; typiska svar och frekvenser	107
Tabell 17.	Analyserade uppfattningar enligt kategori och årskurs	109
Tabell 18.	Praktikperioderna i Jakobstad	145
Tabell 19.	Praktiken i Helsingfors	146
Tabell 20.	Praktiken i Nyslott	147
Tabell 21.	Praktiken i Jyväskylä	147

Tabell 22.	Praktiken i Tammerfors	147
Tabell 23.	Praktiken i Uleåborg	148
Tabell 24.	Praktiken i Kajana	149
Tabell 25.	Praktiken i Raumo	149
Tabell 26.	Förslaget till grundutbildningen	154
Tabell 27.	Förslaget till struktur för magisterutbildningen	155
Tabell 28.	Studier i språk och kommunikation i gällande undervisningsprogram	156
Tabell 29.	Förslaget till studier i språk och kommunikation	157
Tabell 30.	Förslaget till grundstudier i pedagogik	159
Tabell 31.	Förslaget till ämnesstudier i barnpedagogik	162
Tabell 32.	Fördjupade studier i pedagogik, inriktningsalternativet barnpedagogik, enligt gällande fordringar	164
Tabell 33.	Projektstudierna i Kajana	165
Tabell 34.	Förslaget till struktur för didaktisk ämnesteor	166
Tabell 35.	Förslaget till studier i pedagogisk metodik	168
Tabell 36.	Gällande fordringar i utvecklingspsykologi	172
Tabell 37.	Förslaget till studier i psykologi och specialpedagogik	172

PROLOG

För att få veta, är det viktigt att veta vad man vill veta.

1. Inledning

Tekniska innovationer och samhällelig utveckling tenderar att ske jämsides. Det hävdas ibland att man under det glada 1920-talet var benägen att tycka att den tekniska utvecklingen hade nått sin kulmen. Man kunde bl.a. utnyttja olika kraftkällor, kommunicera med varandra på nya sätt, konstruera finmekanisk apparatur och genomföra stora projekt på ett aldrig tidigare skådat sätt.

Utvecklingsprocessen har dock inte visat några som helst tecken på stagnation. Tvärtom verkar utvecklingstakten ha accelererat och idag kan man kanske tycka att det är endast fysikaliska lagar, juridiska överenskommelser eller någon form av katastrofer som definierar gränserna för de möjligheter som exempelvis datorerna synes erbjuda.

Samhällelig utveckling inkluderar också utbildningsinstitutionernas utveckling - ett påstående som också denna avhandling ämnar styrka. Utbildningen bör rimligtvis både svara mot samhällets krav och bidra till själva utvecklingen. Lärarutbildningen, inklusive barntädgårdsläroarbldningen, borde i princip ha ett långtgående ansvar när det gäller framför allt framtida värderingsgrunder. Dels har utbildningen klara mål gällande dagens studerande, dels förväntas studerandena, dvs. de blivande (barntädgårdslära)arna i sin tur fostra och undervisa kommande generationer.

Barntädgårdsläroarbldningen i Finland har inom ett begränsat tidsperspektiv genomgått flera förändringar.

År 1977 förstatligades barntädgårdsläroarbldningen, år 1983 förlängdes grundutbildningen till att omfatta tre år och år 1995 överfördes utbildningen till universiteten. Trots att utbildningen har starka traditioner, som borgar för en trygghetsgivande kontinuitet, förväntas den vara flexibel och sensitiv i nya situationer och svara mot förändrade betingelser. Läroplanen - eller undervisningsprogrammet - är samtidigt en indikator på vad som för närvarande prioriteras i utbildningssammanhang och ett instrument med vars hjälp man vill nå uttalade mål.

Intresset i denna avhandling är riktat till att granska frågor i anslutning till undervisningsprogrammet för barnträdgårdsläraryrket, nu Institutionen för barnpedagogik vid Åbo Akademi, i Jakobstad, som är landets enda svenskspråkiga barnträdgårdsläraryrket.

Forskaren knöts till barnträdgårdsläraryrket hösten år 1981.

Erfarenheterna på knappa tjugo år är givetvis i ett allmänhistoriskt sammanhang en relativt kort tid. Men å andra sidan utgör de ett tidsperspektiv som dels omfattar nästa hälften av den tid som den enspråkigt svenska utbildningen verkat i Jakobstad, dels präglats av ovannämnda stora utbildningsreformer. Samtidigt gäller att engagemanget, som präglats av stort intresse att utveckla utbildningen, fortsätter att äga rum utifrån en central position och i realtid. - Också denna avhandling är ett led i samma utvecklingsanda.

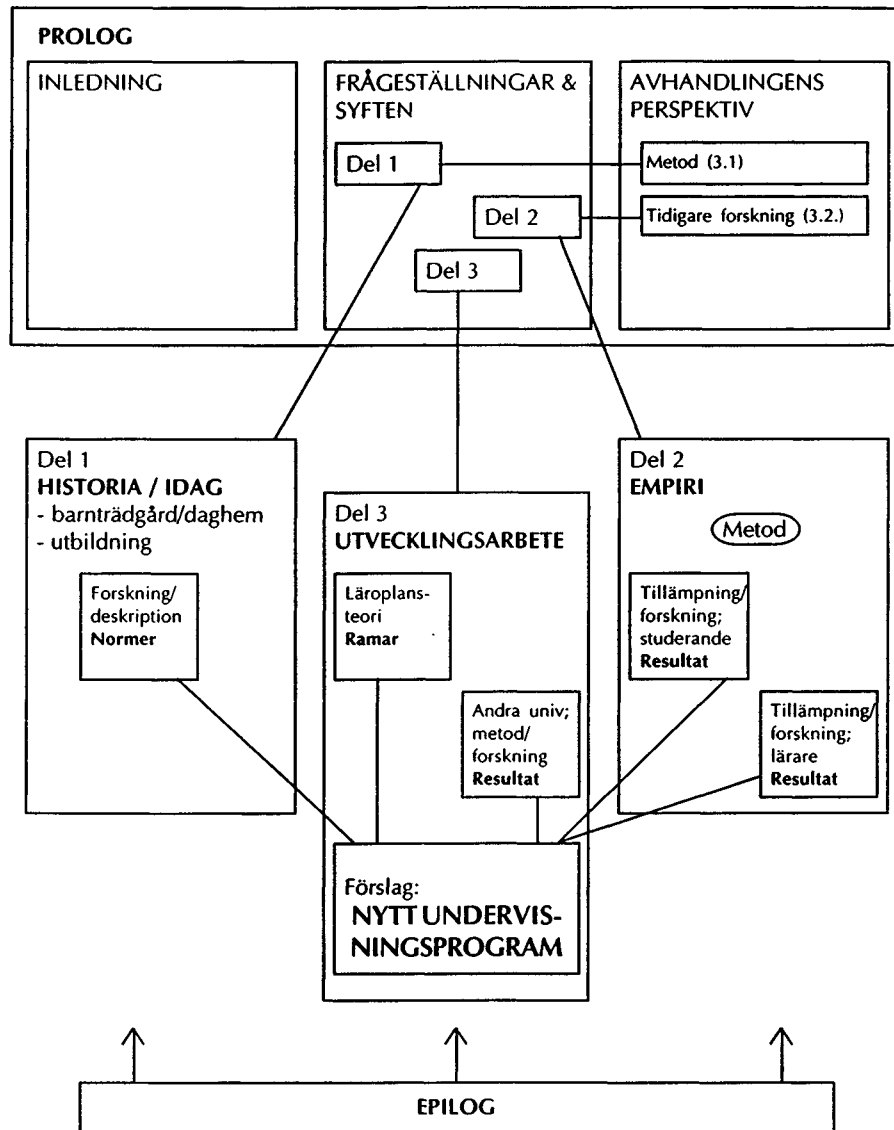
Avhandlingens frågeställningar och syften, som i mycket definierar dess disposition, diskuteras i nästa kapitel. Det oaktat är det redan nu befogat att föregripa händelserna och formulera en del allmänna principer beträffande arbetet.

En disposition byggs upp enligt olika logiska principer.

Problemet är att verkligheten, dvs. behandlade temata är så komplicerade att de inte låter sig underordnas en enkel och i alla avseenden följdriktig struktur. Man tvingas prioritera en del principer och ge avkall på andra. Forskarens val kan utläsas redan i förteckningen över innehållet. Rubrikernas antal kan dock göra det svårt att gestalta helheten, som består av en prolog och tre, till synes separata delar.

- Del 1 kan sägas vara en resa i tid. - Se kapitel 2.1.
- Del 2 utgörs av empiri med metodisk diskussion och resultatredovisning. - Se kapitel 2.2.
- Del 3 kan karaktäriseras som utvecklingsarbete. - Se kapitel 2.3.

Figur 1 avser belysa hur dessa delar är relaterade till varandra och till avhandlingens frågeställningar och syften.



Figur 1. Avhandlingens struktur

Tre frågeställningar eller syften motsvarar avhandlingens tre delar, som tillsammans skall möjliggöra en syntes, dvs. ett förslag till ett nytt undervisningsprogram. Metodiska diskussioner för dessa delar förs i respektive delar.

Undantaget är del 1, där metoddiskussionen finns redan i prologen i kapitel 3, eftersom denna diskussion gäller i princip hela avhandlingen.

Generellt gäller att historiska skeenden beskrivs i kronologisk ordning.

Det är naturligtvis helt omöjligt skriva en fullständig barnpedagogisk historia inom ramen för en dylik avhandling. Eran från Antiken till 1900-talets sista dag, som - även om arbetet blickar framåt - är gräns för den deskriptiva studien, innehåller stoff tillräckligt för hyllmetervis pedagogisk dokumentation. Det förflutna är sannolikt en källa som aldrig sinar. Nya vetenskapliga ansatser kan kontinuerligt bidra med ny kunskap.

Markanta avgränsningar är nödvändiga. Allt låter sig inte behandlas. Forskaren har också gjort sina val, som styr behandlingen. Den kronologiska principen hyllas som sagt men dock med två principiella undantag.

Till en början kan man inte separera barndagvården och utbildningen av personal för barndagvård. Dessa kan av naturliga skäl spåras till samma bakomliggande ideal och idéer. Deras utveckling i vårt land förlöper också i hög grad parallellt. Det primära intresset med denna avhandling ligger ändå inte i att forska i barndagvårdens utvecklingsskeden. Därför faller beskrivningen av barndagvården s.a.s. utanför den historiska ramen och reserveras i stället ett eget kapitel (kapitel 5). Beskrivningen av barndagvården tjänar då syftet att skapa förståelse för vilka utmaningar utbildningen står inför.

Det andra undantaget kan spåras till empirin i avhandlingen. Då resultaten genererar nya aspekter, blickas på nytt tillbaka, till skeden som egentligen redan är behandlade i tidigare text.

2. Frågeställningar och syften

Fortsättningen av detta arbete består av tre olika huvuddelar. Delarna är det oaktat på intet sätt oberoende av varandra. Arbetet är avsett att fylla flera funktioner som dock alla stöder varandra. - Jfr Figur 1.

2.1. Från då till nu

Den första delen är beskrivande och analyserande, där behandlingen följer en tidsaxel; från då till nu. Här studeras både barndagvårdens och utbildningens av barnträdgårdslärare uppkomst och utveckling. Det handlar om både forskning, beskrivning och utredning.

Det är nödvändigt att först granska den praktiska barndagvården innan man går in på frågor som berör den utbildning som skall förse verksamheten med utbildad personal.

Varför uppstod över huvud fenomenet institutionaliserad barndagvård? Vilka idéer och syner låg bakom detta? Hur såg de första institutionerna ut? Hur har de utvecklats? Hurdant är läget idag?

Redan dessa inledande frågor kräver några bestämmningar och avgränsningar. Intentionen är inte att förstå ovanstående frågor som explicita delfrågeställningar som senare förväntas bli skilt besvarade. Framställningen strävar till att vara holistisk i den bemärkelsen att läsaren kan bilda sig en helhetsuppfattning om de fenomen som beskrivs. Detaljerna, t.ex. många citat, finns med för att berika och nyansera texten.

Intresset är koncentrerat till den finländska barndagvården. Spåret leder dock till en början ut i Europa men detta är det oaktat inte menat som någon - allra minst

i nutid - (internationell) komparativ studie. Sålunda berörs inte motsvarande utveckling t.ex. varken i grannlandet Sverige eller i USA, där eventuellt andra värden har hyllats.

Det är också skäl att klargöra det perspektiv som hela arbetet är skrivet utifrån. Det handlar om ett allmänpedagogiskt angreppssätt, med en touche av pragmatisk administration, med ganska lite rum för t.ex. didaktiska och inlärningspsykologiska resonemang.

Den övergripande intentionen kan karaktäriseras som tudelad.

Arbetet, som skrivs i en vetenskaplig kontext, skall givetvis motsvara gällande krav; syftet är att forska vetenskapligt, bidra med ny kunskap och rapportera den.

Arbetet ingår i en behörighetsgivande examen, med direkt mål att höja den egna yrkesmässiga kompetensen; syftet är därför också att skrivprodukten - och förvisso även processen - är till gagn för den institution forskaren företräder.

Beträffande studiet av utbildningen av personal, kan ungefär motsvarande frågor listas.

Hur uppstod utbildningen av barnträdgårdslärare? Vad formade den? Vilken utveckling har den genomgått? Vad kännetecknar dagens utbildning?

Även här kan några bestämmningar göras.

Primärt gäller studien den finlandssvenska barnträdgårdslärarytbildningen.

I dagens läge saknas en heltäckande dokumentation över denna utbildning. Icke heller denna beskrivning och analys gör anspråk på att vara en regelrätt historik. Många områden förblir helt obehandlade. Texten bör ändå kunna utgöra ett bidrag till en eventuell framtida historik, i synnerhet genomrelativt omfattande referenser till originaldokument, som annars kan vara svåra att känna till.

I enlighet med arbetets totala funktion, sker en fokusering på undervisningsprogrammet, vilket motiverar en kort diskussion om läroplansteori. Med

hänvisning till det tidigare sagda om den pedagogiskt-administrativa vinklingen är det också av intresse att relatera dagens undervisningsprogram till motsvarande finska.

Mer konkreta avgränsningar kommer att presenteras under arbetets gång.

Den historiska framtoningen motiverar inledningsvis några reflektioner över forskning av tidigare skeenden. - Jfr kapitel 3.1.

2.2. Uppfattningar

Den andra delen är empirisk, där både de studerandes och undervisningspersonalens uppfattningar om undervisningsprogrammet eventuella styrka och svaghet mäts.

Hela undersökningens uppläggning är kvalitativ, vilket givetvis styr analysmetoderna. En del svars- o.a. frekvenser är de enda numeriska värdena som presenteras.

Vad anser de studerande att är bra med undervisningsprogrammet? Vad anser de studerande att är dåligt med undervisningsprogrammet? Finns det olikheter i uppfattningarna beroende på årskurs?

Det handlar om att med en induktiv ansats fånga uppfattningar om programmet. Databasinsamlingen sker genom en enkel enkät. - Se Bilaga 1.

Låter sig datat kategoriseras? Och i så fall hur?

Undervisningspersonalens synpunkter mäts enligt motsvarande premisser men med en mera nyanserad enkät (se Bilaga 2), som de facto bygger på en s.k.

läroplansmodell, dvs. en modell som definierar olika dimensioner eller nivåer i ett undervisningsprogram.

Vad anser undervisningspersonalen, i fortsättningen kallad lärarna, om undervisningsprogrammet?

Frågan är avsedd att besvaras med delfrågor om undervisningsprogrammets övergripande mål, dess innehåll och struktur, gällande ramar och regler, ämnen, den interna och den externa verksamheten. Dessutom reserveras rum för andra kompletterande synpunkter.

Det administrativa greppet inbegriper en vilja att utveckla undervisningsprogrammet. - Jfr del 3. - I en vetenskaplig undersökning av detta slag är naturligtvis alla svar lika "värdefulla" och "bra". Men med hänvisning till det tidigare sagda om "gagn för utbildningen", kan det också vara tillåtet att kritiskt granska svaren. Detta kommer att ta sig uttryck som att i vissa fall försöka förklara varför man svarat på ett givet vis och vid behov också s.a.s. försvara undervisningsprogrammet mot kritik, som eventuellt kan upplevas som oberättigad eller överdriven.

Avsikten är givetvis inte att varken tona ner kritiken eller bortförklara den. Men med en snart tjugoårig erfarenhet av aktivt arbete med att utveckla undervisningsprogrammet må det ändå vara möjligt att argumentera i ärendet.

Finns det konflikter mellan uppfattningarna och de administrativa ramar som styr undervisningsprogrammet? Låter sig något göras?

Del 2 kommer att inledas med en kort forskningsmetodisk diskussion.

2.3. Utvecklingsplaner

Den tredje delen i arbetet handlar om utvecklingsarbete i tidigare åsyftad pragmatisk men samtidigt vetenskaplig anda. Syftet är att presentera ett förslag till ett nytt undervisningsprogram för Institutionen för barnpedagogik. Avsikten är att koppla förslaget till de erfarenheter, lärdomar och resultat som de tidigare delarna i denna avhandling kan stå till tjänst med.

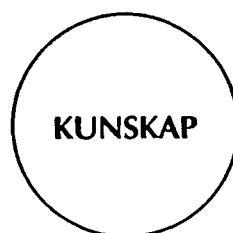
Patel och Davidson (1991, 8-9) skriver att gränserna mellan utvecklingsarbete, utredning och forskning är otydliga och får stöd av Maltén (1997, 227). I princip kan man skilja åt dessa med avseende på förhållandet till produktion av kunskap och utnyttjande av kunskap. Det primära syftet med utvecklingsarbetet är att bidra till förändring, vilket är helt förenligt med ansatsen i del 3 i avhandlingen. Forskaren måste dock här göra en realistisk bedömning av dels gränserna för den egna kompetensen, dels möjligheterna att förändra undervisningsprogrammet. Detta resulterar i en avgörande avgränsning i intentionerna. De förslag som utvecklingsarbetet strävar att presentera gäller endast en ramplan, där intresset är koncentrerat till hur olika tyngdpunktsområden kan förhålla sig till varandra.

Produktion av kunskap

Behov av teoretisk
förankring



Ej behov av teoretisk
förankring



Utnyttjande av kunskap



Figur 2. Utredning, forskning och utvecklingsarbete

Patel och Davidson (1991, 8-9) utvecklar resonemanget om utvecklingsarbete och illustrerar det med en figur, som forskaren något bearbetat. - Se Figur 2.

De tre delarna i avhandlingen kan sägas tillsammans omspanna alla tre områden; forskning, utredning och utvecklingsarbete.

Även om del 3 ligger närmast utvecklingsarbete, kommer också däri att ingå ett avsnitt om läroplansteori och ett annat som relaterar till motsvarande finska utbildningar.

3. Avhandlingens perspektiv

Det är knappast möjligt att studera det förflutna utan att alls beröra frågor i anslutning till historisk metod. Djupet i en dylik forskningsmetodisk diskussion skall dock samtidigt anpassas till forskningens intention och kontext.

Historia kan rent allmänt och kort beskrivas som vetenskapen om mänsklighetens utveckling eller som återgivning av händelser (SAOL, 1998, 316). - Denna definition är sannolikt ofta otillfredsställande. Man efterlyser gärna avgränsningar t.ex. i (forsknings)område och tid.

Detta arbetar handlar inte primärt om (allmän) historisk grundforskning. Den historiska delen utgör endast en del av en avgränsad studieprestation, dvs. en yrkesinriktad licentiatavhandling. Därför må det i sammanhanget vara tillåtet att negligera mycket och många av de principiella problem (jfr Dahlgren & Florén, 1996; Tosh, 1994) som yrkeshistorikern ställs inför. Här gäller det snarare att hitta s.a.s. rätt nivå för reflektionerna. Några frågor skall också aktualiseras.

3.1. Från diakronisk till synkronisk forskning

Barndagvårdens historia är långt skrivet ur ett aktörsperspektiv (jfr Florén, 1996, 131-156). Forskarens förförståelse ger vid handen att namnen Fröbel, Cygnaeus, Rotman och Alander dominerar i den finländska historiebeskrivningen. Tähtinen (1992, 27) skriver också att den finländska idéhistoriska forskningen är som fenomen relativt ny.

Forskaren är därför i mycket hänvisad till källor om personer och personligheter. Strävan i detta arbete är dock att gå ett steg längre och åtminstone i vissa fall försöka koppla ihop personer och deras gärningar med en bakomliggande syn.

Tähtinen (1993, 24) hävdar att dagens historieforskning är så långt specialiserad att man gärna gestaltar den genom olika deldiscipliner. Han nämner förutom allmän historia också idéhistoria, kulturhistoria, politisk historia, socialhistoria och ekonomisk historia. Därtill är det brukligt att tala om pedagogisk, kyrko-, medicinsk o.a. historia då valet av forskningsområde motiverar det.

Hurdan historieforskning handlar då detta arbete om?

Med stöd av Tähtinen (1993, 25), som ytterligare fördjupar diskussionen om indelning och terminologi, torde det vara helt gångbart att här tala om dels den finländska barndagvårdens historia, dels om den finlandssvenska barntädgårdsläroverutbildningens historia. Båda bör med marginal falla inom ramen för den pedagogiska deldisciplinen pedagogisk historia (jfr Leino & Leino, 1992, 37-40).

Leino och Leino (1992, 38) karakteriserar i sin grundbok pedagogisk historia enligt följande:

Inom pedagogikens historia forskar man i forntida fostran under olika samhällsförhållanden, de faktorer som påverkar fostran och förhållandet mellan dem.

Översättaren - verket är ursprungligen skrivet på finska - har måhända varit något onyanserad. T.ex. termen *forntida* (fi: *menneisyys*) kan i svenskt språkbruk uppfattas som *förhistorisk*. En bättre term kunde ha varit *det förflutna*. Det är inte heller självklart att *fostran* alla gånger motsvarar finskans *kasvatusprosessi*. Ibland kunde *pedagogik* lämpa sig bättre. - Se Leino och Leino, 1989, 32.

Referensen ovan får i sammanhanget tjäna dubbla syften. Dels ger den en enkel definition på deldisciplinen pedagogisk historia, dels illustrerar den problemet med att inte konsultera originalkällan. Här handlade problemet om översättning i nutid och i en given miljö. Sannolikt växer problemen i proportion med ökat avstånd i tid och i geografisk och kulturell kontext. Utan att här ange explicita hänvisningar, är det ändå möjligt att tycka att olika författare tolkar sin, i detta

fall barndagvårdens och utbildningens historia något olika. Det leder inte ändå till några avgörande reliabilitetsproblem i detta arbete.

Maltén (1997, 24) beskriver pedagogisk historia som studiet av faktorer som är verksamma i samband med systematisk fostran under olika tidsperioder och samhällsförhållanden. Maltén fortsätter med att påminna om den historiska forskningens syften. Forskningen skall bl.a. kunna fungera som grund för aktuella beslutsprocesser. - Samma tanke hyllas också i strukturen i denna avhandling.

Tähtinen (1993) redovisar kriterier för relevant historieforskning.

För det första måste man garantera slutsatsernas giltighet, som är beroende av relevanta och tillräckliga källor, vilket är ett nödvändigt men inte ett tillräckligt villkor för att kunna omfatta forskningsresultaten. Framställningen bör givetvis också vara trovärdig. - Man kan tala om ett allmänt krav på logik.

För det andra bör man följa historieforskarens rättesnöre och värna om motsvarighetsidealet. Forskaren bör härvid ge akt på

- a) det kunskapsteoretiska kriteriet, som innebär en strävan att nå verklig kunskap om det studerade fenomenet,
- b) en etisk norm, som förutsätter att man "gör rätt åt" (fi: *oikeuden tekeminen*) det studerade fenomenet,
- c) fruktbarheten i resultaten, som är beroende av forskningsansatsen,
- d) forskningens objektivitet, som ställer krav på att forskaren distanserar sig från egna utgångspunkter.

(Tähtinen, 1993, 23)

Intentionen i denna forskning är att svara mot ovanstående krav.

Kravet på logik, dvs. tillräckliga källor och en trovärdig framställning, bör borgas av explicita källhänvisningar till både äldre och nyare litteratur. Dessutom refereras till originaldokument gällande utbildningen.

Likaså är motsvarighetsidealet förenligt med forskarens intressen. Möjligtvis kan ett metodiskt frågetecken sättas vid punkten beträffande forskningens objektivitet när man närmar sig nutid.

Explicita referenser kompletteras av egna beskrivningar av händelser och tolkningar av stämningar i knappa två decennier, dvs. från år 1981 till idag. De egna beskrivningarna och tolkningarna är i regel diskuterade med kolleger inom utbildningsenheten. Det är skäl att i sammanhanget notera att även om tolkningarna, mot förmodan, vore i en objekt kontext inkorrekta, så är de ändå giltiga i den sfär där tolkningarna ägt rum.

Principiellt kan det visa sig vara överraskande svårt att forska - eller åtminstone beskriva - fenomen och företeelser under rubriken *då och nu*.

Då indikerar ett diakroniskt perspektiv, *nu* ett synkroniskt - en distinktion som kan generera två helt olika förhållningssätt; ett ideografiskt och ett nomotetiskt. I botten skymtar den klassiska polariseringen mellan kvalitativ och kvantitativ ansats, mellan hermeneutisk och positivistisk forskningstradition. (Jfr Allardt, 1985, 14-16; Andersson, 1982, 9-13; Tähtinen, 1993, 13-15).

Det kan vara möjligt att tala om byte av perspektiv. *Då* står redan per definition för ett historiskt perspektiv medan *nu* frestar till en komparativ eller utbildningssociologisk infallsvinkel. Å andra sidan behöver inte det historiska och det sociologiska perspektivet stå i konflikt. T.ex. Nyholm (1999) och Simola (1995) har framgångsrikt förenat dessa perspektiv i sin forskning.

Då blir nu - och forskarens egen roll accentueras allt mer. Det är inte fel att hävda att också det metodiska angreppssättet påverkas. Forskningen börjar i mycket likna utredning eller anta drag av aktionsforskning.

Men att påstå att det är regelrätt aktionsforskning är dock inte korrekt. Man bör här skilja mellan processen att utveckla undervisningsprogrammet och själva forskningsprocessen. Den förra började i tid betydligt före den senare.

Aktionsforskningen är till sin natur både praktisk och problemlösande. Därför är den ett attraktivt val för praktiskt inriktade forskare som i sitt arbete identifierat och definierat ett problem, som de inser värdet i att undersöka och också förbättra den aktuella situationen. Det är heller inget nytt att praktiker, t.ex. lärare, fungerar som forskare i syfte att inhämta ny kunskap. (Bell, 1993, 15; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996, 25).

Det kan vara svårt att definiera aktionsforskning. Aktionsforskning kan snarare ses som ett sätt att närma sig forskningsobjektet, inte som en särskild teknik. Kort kan sägas att strategin är att de som berörs av forskningen medverkar själva aktivt i processen, som bygger på att den praktiska verksamheten sker i växelverkan med den teoretiska forskningen. Det handlar om att både utveckla och påverka. (Suojanen, 1992, 9-37).

Den verklighet som i det följande kommer att studeras, dvs. hur utbildningen utvecklats, i synnerhet med avseende på undervisningsprogrammet, motsvarar just ovanstående beskrivning. Forskaren har tillsammans med övriga aktörer strävat till att kontinuerligt utveckla undervisningsprogrammet. Processen överensstämmer dessutom med det resonemang om både reflektiv inläring och cyklisk fördjupning som Suojanen (1992, 31-37) presenterar.

Emedan aktionsforskning på intet sätt är den centrala metoden i denna undersökning, kvitteras validitetsdiskussionen med några synpunkter som Suojanen (1992, 47-48) anför. - Varför över huvud tala om validitet? Tala hellre om kravet på välmotiverad kunskap. För en aktionsforskande lärare är det meningslöst att tala om validitet. Han borde i stället satsa på att med sitt praktiska agerande s.a.s. bevisa sin sak. En möjlighet är att s.a.s. omdefiniera kriterierna för validitet; om forskningen leder till (positiv) förändring är den tillräckligt valid.

3.2. Den kumulativa kunskapen

Det är möjligt att tycka att avhandlingens ansats är omfattande i.o.m. att avhandlingen är uppdelad i tre separata delar. I princip förväntas också forskaren bekanta sig med tidigare forskning i det ämne han själv utvecklar. I detta fall är kravet orealistiskt.

Att t.ex. redogöra för all tidigare forskning inklusive historiebetraktning om barndagvården och dess utveckling låter sig helt enkelt inte göras inom ramen för ett dylikt arbete. Den tidigare nämnda förförståelsen hjälper dock forskaren att finna och hänvisa till relevant tidigare kunskap.

Det kan inte heller anses fruktbart att i sammanhanget relatera till allmän forskning om läroplaner, studerandes attityder till studiemiljön och andra mera perifera områden.

Det är lika möjligt att tycka att ansatsen är begränsad. Det handlar ju om forskning om den svenskspråkiga barntädgårdsläroplanutbildningen i vårt land, där intresset är koncentrerat till undervisningsprogrammet och till uppfattningar om detsamma.

I detta snäva perspektiv finns det inte egentlig forskning att hänvisa till.

Forskaren handledde vid utbildningen ett kandidatarbete under vårterminen 1998, där Lindqvist och Sandbacka (1998) pejlade studerandeopinioner om undervisningsprogrammet vid barntädgårdsläroplanutbildningen. Mätinstrumentet, dvs. en enkät, byggde på samma modell, som i denna avhandling utgör grund för den enkät lärarna besvarat. P.g.a. olika orsaker blev Lindqvists och Sandbackas slutsatser tämligen anspråkslösa.

En kontakt i oktober 1999 till samtliga andra universitet i vårt land som utbildar finskspråkiga barntädgårdslärare, gav vid handen att motsvarande empirisk forskning inte bedrivits.

Följande arbeten tangerar dock något problematiken.

Vid Helsingfors universitet har Wäre (1998) i ett proseminariearbete studerat hur undervisningsprogrammet fungerar som grund för barnträdgårdsläro- utbildningen. Skribentens teoretiska analys har klara förtjänster, icke minst då han tycker sig finna klara inkonsekvenser i målformuleringarna (Wäre, 1998, 35-39).

Vid Jyväskylä universitet har Poikonen (1999) skrivit ett licentiatarbete om hur en läroplan växer fram som aktionsforskning. Läroplanen gäller dock för Nenäinniementalo, dvs. förskole- och nybörjarundervisningen vid ett daghem och en skola.

Vid Tammerfors universitet har Saarinen (1998) i ett kandidatarbete studerat förskoleundervisningsplanen i Tavastehus stad som utgår från ett barncentrerat perspektiv. Inte heller denna studie gäller barnträdgårdsläro- utbildningens läroplan eller undervisningsprogram.

Vid Uleåborgs universitet, dvs. vid Institutionen för lärarutbildning i Kajana, har Auerrinne och Lavento (1995) i en avhandling inom de fördjupade studierna i barnpedagogik behandlat studerandes erfarenheter av olika fördjupnings- alternativ inom den barnpedagogiska utbildningen. - Studien är dock inte av intresse i detta sammanhang.

Vid universiteten i Åbo (Raumo) och Joensuu (Nyslott) har man inte forskat kring just dessa frågeställningar.

DEL 1. FRÅN DÅ TILL NU

Morgondagen är i övermorgon gårdag.

4. Barnträdgårdarnas uppkomst och utveckling

Redan de gamla grekerna ...

I detta arbete nämns förvisso Platon och några namn från 1500-1700-talen men barnträdgårdslärover utbildningens förhistoria brukar dateras till Friedrich Fröbel (1782-1852) och 1800-talet. Avsikten är att utgå därifrån för att mot slutet av avhandlingen blicka framåt i tid.

Fröbel verkade i Tyskland och han hämtade också intryck från reformatörer och tänkare från andra europeiska länder. Det huvudsakliga intresset i detta arbete är dock koncentrerat till Finland.

En detaljrikedom kan vara en indikator på djup - åtminstone i det avseendet att skribenten konsulterat källor som gör det möjligt att noggrant återge händelser, verksamhet m.m. I detta arbete är inte detaljerna det primärt viktiga. Detaljer, som t.ex. ordagranna citat, finns med för att berika framställningen som i övrigt strävar till att beskriva sammanhang - exempelvis att

- Cygnaeus tog intryck av Fröbel, som påverkades av Pestalozzi,
- Rousseau var påverkad av Locke,
- Rousseau, som tyckte annorlunda än Franke, inspirerade Pestalozzi,
- Basedow influerades sannolikt av Comenius, Dewey, Montessori, och
- Key inspirerades av Fröbel, Herbart av Pestalozzi osv.

Kedjorna kan göras i det närmaste oändligt långa och många, i synnerhet om man börjar undersöka också alla s.k. sidospår. - Allt låter sig inte behandlas.

Emedan forskningen behandlar finländsk barndagvård och utbildning av personal därtill, ger förförståelsen vid handen att det är naturligt att utgå från Fröbel och Cygnaeus. Dels blickas här bakåt; Frøbels andliga anfäder beskrivs, dels studeras tiden efter Cygnaeus; då handlar det främst om Hanna Rothman och Elisabeth Alander och deras insatser.

Däremot granskas inte alla pedagoger som t.ex. Laukkanen, Lühr och Salpakivi (1981, 50-52) nämner i sin analys över idéer och strömningar som påverkat den (tidiga) barnpedagogiken i vårt land. Eftersom arbetet inte primärt är didaktiskt inriktat, faller bl.a. Ellen Key, John Dewey, Maria Montessori och Rudolf Steiner denna gång utanför denna behandling.

Dyliga avgränsningar och val styr givetvis textens relevans.

4.1. Från Platon till Fröbel

Personalen på de institutioner som ansvarar för barndagvården intar givetvis en nyckelposition i edukations- och socialisationsprocessen. Redan Platon (427 - 347 f.Kr.) påstås på sin tid ha haft planer på en statlig allmän fostran för barn i åldern 3 - 6 år och ledarna, de kvinnliga skötarna, skulle vara omsorgsfullt valda (Hänninen & Valli, 1986, 11; Thörn, 1986, 35). Den första som mera explicit formulerade förväntningar och krav på fostrarna var emellertid Friedrich Fröbel.

4.1.1. Fröbel och hans inspiratörer

Den 28 juni 1840 startade Friedrich Fröbel den första barnträdgården i Blankenburg, som allmänt anses utgöra grunden till vår tids barnträdgårdar, dagens daghem. Fröbel valde f.ö. datumet för att högtidlighålla 400 årsmminnet av Gutenberg och den första tryckta boken. Han höll ett kraftfullt tal där han talade för barnets allmänna väl. (Hänninen & Valli, 1986, 36-37; Jacobsson & Holmquist, 1925, 175; Ojala, 1985, 19).

I Fröbels barnträdgård skulle människoplantan vårdas, ansas och utvecklas för att så småningom blomstra. (Öman, 1991, 23).

Fröbel hade varit elev hos Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), också kallad folkskolans fader.

Pestalozzi utgick ifrån att varje barn är en individ med en egen särart. Därför är också en allsidig och harmonisk personlighetsutveckling och fostran till gemenskap lika viktiga som själva inläringen. Han fäste största vikten vid sinnenas övning och utvecklandet av förmåga att inhämta kunskap och talade för rörelsens och arbetets uppfostrande betydelse. (Bra Böckers Lexikon 18, 1988, 236; Simmons-Christenson, 1983, 47).

Pestalozzi var klart påverkad av Jean-Jacques Rousseau (1712-78), som bl.a. hävdade att mänskan är av naturen god. Allt det onda kommer från samhället och civilisationen. I sitt verk *Émile eller om uppfostran* (1762) vill han visa att endast en uppfostran grundad på frihet kan tillvarata individens möjligheter. Pestalozzi fostrade också sin son i Rousseaus anda. (Bra Böckers Lexikon 20, 1989, 16; Lilius, 1929, 28-29).

Det förefaller uppenbart att Pestalozzi på sin tid ifrågasattes i många avseenden; i allt från personliga egenskaper och förutsättningar till organisatorisk och praktisk förmåga (jfr Bra Böckers Lexikon 18, 1988, 236; Lilius 1929, 97). Det oaktat har han i mycket imponerat på förutom Fröbel också på bl.a. Herbart.

Fröbel bygger sin pedagogik på Pestalozzis princip om att barnet inte endast skall bildas intellektuellt, moraliskt och religiöst utan också till praktisk duglighet. Fröbel menade dock att Pestalozzi koncentrerade sig alltför mycket på det intellektuella på bekostnad av barnets skapande. Därför skulle det nu vara viktigt att satsa på lek.

Fröbel har också gått till pedagogikhistorien som lekmetodikens fader. Han menade att barnet genom leken bättre kunde fatta och förstå omvärlden. Därför var det angeläget att skapa en hel lek teori inkl. lekgåvor där barnets

självverksamhet uppmuntrades. (Arfwedson & Arfwedson, 1995, 57-58; Jacobsson & Holmquist, 1925, 179; Simmons-Christenson, 1983, 75-79; Öman, 1991, 32-34).

I ett senare perspektiv upplevs Fröbels teoretiska resonemang som något svårbegripligt (Ojala, 1985, 20). Det synes i alla fall klart att Fröbel önskade ta ställning till allt från ontologiska frågor till praktiska arrangemang. Fröbel utgick ifrån att mänskan i grunden är präglad av medvetenhet, förnuft, frihet, självständighet, godhet och kärleksfullhet. Mänskan är av naturen både kreativt självförverkligande och god. Fröbels inlärningstes var att barnets eget behov skulle vara drivfjädern till att lära och genom sin egen aktivitet skulle barnet sedan också lära sig. I enlighet med detta tog Fröbel också avstånd från den dåtida auktoritära lärarrollen. Även om han i mycket trodde på gruppedagogik, betonar han ändå barnets individuella utvecklingstakt. (Arfwedson & Arfwedson, 1995, 58; Balke, 1995, 93-101).

Varför blev då Fröbel så framgångsrik? Vad har gjort att man fortsättningsvis tillskriver honom äran av att vara den moderna "barndagvårdens fader"?

Möjligtvis kan hävdas att Fröbel förespråkade rätta idéer i rätta sammanhang vid rätt tidpunkt. I ett historiskt perspektiv är han endast en länk i en lång kedja av (barn)reformvänliga ideologer och påverkare; Platon, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Key, Montessori, Steiner m.fl. Alla dessa har på sätt eller annat betonat barnens rätt att få vara barn och anfört vissa pedagogiska och sociala aspekter på barnens uppväxt. - Å andra sidan kan och bör man inte förringa enskilda personers inflytande. Napoleon, Lenin, Hitler, Gandhi, Mao m.fl. har påverkat världshistorien i - kanske - ännu högre grad. Handlar det om personlig karisma eller om gynnsamma omständigheter?

En avancerad gissning kunde vara att inget händer om inte båda villkoren är uppfyllda.

Arfwedson och Arfwedson (1995, 59) har stannat upp kring motsvarande frågeställning och formulerat sig mycket tänkvärt:

Pedagogiska idéer som framgångsrikt etablerats i praxis har nästan alltid varit knutna till engagerande, smått revolutionerande, ofta lysande personligheter som Comenius, Pestalozzi och Dewey. Deras utgångspunkter har varit insikten om faktiskt existerande brister, deras arbete har inneburit en reaktion på uppenbart existerande behov - mänskliga likaväl som samhällsliga. De har haft vilja, kraft, tro och kunskaper nog att reagera på bristerna och göra något positivt uppbyggande.

Också Sjöstrand (1956, 303) varnar för att blint tro att en slagkraftig idé är endast en mans verk:

Man får inte tro att Fröbels Kindergarten innebar något absolut nytt.

Sjöstrand nämner flera exempel på personer som redan tidigare varit ute i samma ärende. Prästmannen Friedrich Oberlin (d. 1826) och hans medhjälpare Luise Scheppeler (d. 1837), en tysk bondflicka som har kallats för den första småbarnslärarinnan, upprättade en evangelisk (för)skola. Furstinnan Pauline von Lippe-Detmold öppnade år 1802 småbarnsskolor i Tyskland. Theodor Fliedner, grundare av en diakonissanstalt i Dusseldorf, organiserade år 1835 en småbarnsskola varur år 1840 utvecklade sig ett seminarium för småbarnslärarinnor. (Sjöstrand, 1956, 303-304).

Forskaren ämnar inte idka någon systematisk källkritik i sammanhanget men förundras ändå något över att senare översikter synes ha missat dessa tidiga initiativ. Idag invaggas man lätt i en tro att barnträdgårdarnas tideräkning börjar vid Fröbel. Före Fröbel fanns ingenting och allt började år 1840. - Möjligtvis är detta ett uttryck för en personfixerad historiebeskrivning.

Förutom tidigare nämnda Rousseau och Pestalozzi, förknippas Fröbel vidare med namn som Comenius (1592-1670), John Locke (1632-1704) och Johan Bernhard Basedow (1724-1790). (Arfwedson & Arfwedson, 1995, 58; Jacobsson & Holmquist, 1925, 175; Key, 1912, 152-157; Salo, 1939, 7; Simmons-Christenson, 1983, 70, 72).

Vad har då Fröbel lärt sig av dem? Frågan kan besvaras genom att mycket kort beskriva något om deras visioner och verk.

Comenius var måhända den första moderna pedagogen, som talade om en allsidig allmänbildning och som utvecklade en undervisningsmetodik. Locke var empirikern, som också framställde ett pedagogiskt program. Basedow var filantropen, som ville bygga upp ett helt system för förbereda barnen för ett allmännyttigt, patriotiskt och lycksaligt liv. Alla hade en positiv syn på individen, dvs. barnet, och en viss koppling till teologi. De blickade också alla framåt. (Bra Böckers Lexikon 5, 1984, 33-34; Bra Böckers Lexikon 14, 1987, 368; Jacobsson & Holmquist, 1925, 154-156; Locke, 1916, 1-4, 171-172, 240).

Det finns däremot inte några belägg för att Fröbel skulle ha hämtat intryck av Robert Owen (1771-1858), som i England grundade de första skolbetonade institutionerna för förskolbarn. Owen beskrivs som en samhällsreformator, social utopist och pedagog, som uppenbarligen kände till de pedagogiska strömningarna på kontinenten. (Simmons-Christenson, 1983, 62-64).

4.1.2. Ett pedagogiskt system i ett samhällssystem

Fröbel levde under en dramatisk period i Europas historia. I Tyskland ville liberala borgerliga krafter avskaffa feodalismen och kungaväldet. Förvisso ändrades också statsskicket (år 1848) men i stället för en borgerlig republik uppstod ett auktoritärt tyskt kejsardöme. Den expanderande industrin överallt i Europa och en våldsam ökning av barnafödslar medförde en räckta problem som utgjorde ett vidsträckt arbetsfält för både åtgärder i en anda av protestantisk etik och annan barmhärtighetsverksamhet, dvs. det som i mycket kan kallas för socialpolitik idag. I själva verket kan också socialpolitikens uppkomst dateras till tiden för Frøbels aktiva period. Det hävdas att termen socialpolitik nämndes för första gången år 1833 i Jules Lechevaliers verk *Question sociale*. Begreppet

etablerades dock först år 1873 i.o.m. att en grupp akademiker och nationalekonomer i Tyskland konstituerade sig i *Verein für Sozialpolitik*. Grundandet av barnträdgårdar var helt i enlighet med denna anda. Samtidigt växte sig nationalistiska idéer allt starkare. Också här såg man barnträdgårdarnas möjligheter till tidig attitydpåverkan, även om man en kort tid var rädd att allt tal om barnens frihet kunde verka i samhällsomstörtande riktning. (Balke, 1995, 85-86; Hänninen & Valli, 1986, 20-26, 29-31, 37-39; Johansson 1992, 38-39; KM 1974:15, 13-14; Laukkanen & Lihr & Salpakivi, 1981, 41-55; Raunio, 1995, 13-16; Öman 1991, 11, 24).

Eventuellt var den största styrkan hos Fröbel att han skisserade upp ett helt pedagogiskt system där barnträdgården hade sin givna plats (jfr Hänninen & Valli, 1986, 37-38; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 43; Simmons-Christenson, 1983, 70).

Barnträdgårdens uppgift skulle enligt Fröbel vara

- att stöda hemmet i fostringsgärningen,
 - att fostra och undervisa barn med beaktande av barnets utvecklingsnivå och där den systematiska leken har en central roll,
 - att förbereda barnet för skolan,
 - att upplysa mödrar och
 - att fungera som praktikplats för unga flickor.
- (Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 45)

Systemet kom sedermera att utvecklas. Henriette Schrader-Breyman (1827-1899, en avlägsen släkting till Fröbel, inrättade år 1873 en skola för utbildning av lärare. Därmed var grunden lagd till Pestalozzi-Fröbel-Haus. (Simmons-Christenson, 1983, 79-80).

Arfwedson och Arfwedson (1995, 59-60) kommenterar ett pedagogisk systembygge i en dynamisk värld:

Genomtänkta pedagogiska system är beroende av dem som bär upp dem - av deras engagemang, arbetsinsats och motivation. Inget skolsystem och ingen lärarutbildning i världen kan tänkas klara den omöjliga uppgiften att hålla engagemanget vid liv och överantvarna det oförändrat till nya kullar av lärare och elever.

Varje pedagogiskt system är nämligen tidsbundet, format av inte bara upphovsmannen utan också av det samhälle och den situation det tillkommit i. Förr eller senare blir det förlegat, efter hand som nya förhållanden, behov och synsätt ställer nya krav på skola och pedagogisk metod. Då kan det inte längre fungera - även om det alltjämt kan tjäna både som idégivare (eller varnande exempel) och som jämförelsepunkt och provosten för en senare tids lärare och skolkolk.

Ingen kan väl heller påstå att Frøbels idéer kan utan vidare överföras till dagens studerande. Men man ändå hävda att den frøbelska pedagogiken ligger idag betydligt närmare rollen som idégivare än varnande exempel. Faktumet att förlaget Studenlitteratur så sent som år 1991 gav ut ett verk om Frøbels lekteori och lekgåvor (Öman, 1991) kan tolkas som att Fröbel är långtifrån passé.

Författaren (Öman, 1991, 9) skriver i förordet:

Det är min förhoppning att denna bok skall ge förskollärare och andra lust att forska vidare omkring Frøbels lekgåvor, hur de har använts, hur och om de används idag, hur och om man kan vidareutveckla dem för framtiden.

4.2. Uno Cygnaeus

Frøbels idéer spred sig utanför Tysklands gränser, främst till Nord- och Västeuropa men också till Nordamerika. I vårt land introducerades idéerna av Uno Cygnaeus (1810-88). (Hänninen & Valli, 1986, 53; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 45).

Klichén om Cygnaeus som den finländska folkskolans fader är välkänd i pedagogiska kretsar. Cygnaeus' administrativa insatser (jfr t.ex. Cavonius, 1978, 128; Salo, 1939, 239) bör givetvis noteras men här är det betydligt intressantare att något diskutera hans pedagogiska budskap. - Uppgiften är långtifrån enkel.

Måhända det i alla fall var synd för den finländska barndagvården, att mycket av Cygnaeus' ideal uppenbarligen begravdes samtidigt med Uno Cygnaeus.

4.2.1. Cygnaeus och hans barntädgård

Uno Cygnaeus var ingalunda den första i släkten som uppmärksammade behovet av folkbildning och vidtog åtgärder för att förbättra situationen. Redan hans farfar, Zacharias Cygnaeus, som fungerade som kyrkoherde i Mäntyharju under förra delen av 1700-talet, lär ha kämpat mot folkets hedniska seder och grundat byaskolor inom sin församling. Också Unos farbror, biskop Zacharias Cygnaeus d.y., presenterade planer på s.a.s. institutionaliserad småbarnsfostran. Rent allmänt kan sägas att Cygnaeus växte upp i en miljö där man värnade om kulturella och intellektuella värden. (Lönbeck, 1910, 3-4; Salo, 1939, 15-19). Salo (1939, 14) karakteriserar Uno Cygnaeus enligt följande:

Uno Cygnaeus on saanut suvultaan eräitä taipumuksia ja perinteitä, joista osaltaan on myöhemmin riippunut hänen elämän- ja maailmankatsomuksensa muovautuminen sekä hänen pedagogisten periaatteidensa kiteytyminen.

Salo (1939, 14) skriver vidare om drag som präglat släkten och nämner då äkta gudsfruktan, varm fosterlandskärlek, bildningskärlek och ivran inför folkupplysning. Många i släkten kan också karakteriseras som oroliga, intensiva och hektiskt principfasta. I allmänhet är släktens medlemmar intelligenta; många har varit innovativa, beslutsamma, principfasta och pålitliga.

Även om listningen av de positiva egenskaperna fortsätter med beskrivningar som *kaiken hyvän ja jalon harrastaminen* (Salo, 1939, 15), kan man ändå ana sig till också andra sidor.

Läsaren kan få intrycket att det inte klart sägs om man konsekvent avser släkten Cygnaeus eller om man stundom explicit beskriver Uno. Eпитet som *mielipiteiltään omintakeisia* och *paljon voimakasta tunteiden vaihtelua* (Salo,

1939, 14), kan eventuellt stå som ett omdöme för Uno Cygnaeus, vilket i så fall kan kanske förklara att han inte alltid lyckades i alla sina föresatser.

Det kan vidare vara av intresse att veta att Cygnaeus avlade år 1836 en naturvetenskapligt inriktad *medelmåttig kandidatexamen* (med botanik, zoologi, fysik, kemi och astronomi). Han hade vitsord också i historia, latin och filosofi. Året senare avlade han prästexamen med högsta betyg. (Lönbeck, 1910, 19; Salo, 1939, 33).

Cygnaeus var också mycket berest och hade rimligen inhämtat intryck från olika kontexter. Bl.a. hade han besökt barntädgårdar i Hamburg och Wien och övertygades om verksamhetens förträfflighet. Hans tankar väckte en livlig debatt och kritikerna var också många. Cygnaeus lyckades ändå starta en första barntädgård och en krubba vid folkskollärautbildningen i Jyväskylä, som grundades år 1863. (Hänninen & Valli, 1986, 53-57; Isosaari, 1973, 20; KB 1980:31, 38-39; Laukkanen, Lühr & Salpakivi, 1981, 45-46; Nurmi, 1988, 97, 116-121, 142-144).

Barntädgårdarnas idé (se Lönbeck, 1910, 135) sammanfattade Cygnaeus med följande:

Detta (= praktiskt arbete, som lär barnet i lifvet tillämpa och förverkliga sitt vetande) sker i första stadiet af barnets lif förnämligast och naturligast under formen av lek; därför, likaså orätt och menligt det är att i undervisningen i skolan bedrifves såsom lek, lika rätt och med barnanaturens öfverensstämmande är det, att leken, nämligen den ordnade leken, göres till undervisningsmedel med yngre barn, ty för barnet är leken detsamma som det allvarsamma arbetet för den fullvuxna.

Cygnaeus skisserade upp planer för verksamheten i både krubbor - idag småbarnsavdelningar - och barntädgårdar.

I krubborna var barnets fysiska vård det fundamentala, vilket med beaktande av dåtida sociala förhållanden är föga överraskande. Häri ingick både grov- och finmotoriska övningar, där de s.k. frøbelska gåvorna - idag skulle man kanske kalla det för utvecklande material - innehade en central funktion. Man fäste också uppmärksamhet vid den mentala och religiösa utvecklingen.

I Cygnaeus' modell var barnträdgårdarna indelade i två avdelningar. Vid den första avdelningen, avsedd för yngre barn, byggde man vidare på den verksamhet som inletts redan vid krubborna. I organiserad lek, dock utan specifik ämnesindelning, undervisades i grunderna i skrivning, räkning, teckning och gymnastik. Vid den andra avdelningen för de något äldre barnen, var däremot ämnesindelningen given. (Hänninen & Valli, 1986, 56; Ojala, 1985, 28-29).

Cygnaeus' barnträdgårdar och deras verksamhet var i mycket förankrade i Cygnaeus' personliga auktoritet. När Cygnaeus sedan dog, tynade också det hela bort. (Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 46).

Nurmi (1988, 227) funderar över Cygnaeus' insatser genom att formulera sig som följer:

Cygnaeuksen pikkulasten kasvatussuunnitelma toteutui lähinnä vain seminaareissa tyttöjen mallikoulujen yhteydessä. ...

Neljännesvuosisadan kestäneellä seminaarien lastenkasvatuksen opetuksella oli kuitenkin merkitystä lastenkasvatuksen kehittymisessä, vaikka tämän määrää ja laatua onkin vaikea arvioida. ...

Mutta joka tapauksessa jää tosiaiksi, että Cygnaeus kiinnitti ensimmäisenä Suomessa todella huomiota pikkulasten hoitoon ja kasvatukseen.

Ovanstående handlar egentligen endast om s.a.s. praktiska tillämpningar men vilka var då de bakomliggande motiven, dvs. ideologin bakom Cygnaeus' föresatser?

4.2.2. Cygnaeus - ideologiernas man

Uno Cygnaeus handlade uppenbarligen utifrån äkta övertygelse. Han var en tänkare som ville omsätta sina ideal i praktiken.

T.ex. Salo (1939, 7) hävdar att

Cygnaeuksen löydämme pikkulapsipedagogisten aatteiden puolesta viimeisenä siinä suurten pedagogien sarjassa, jonka muodostavat Comenius, Rousseau, eräät filantropistit, Jean Paul, Pestalozzi ja Fröbel.

Cygnaeus var definitivt en anhängare av den frøbelska pedagogiken (Hänninen & Valli, 1986, 53; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 45; Ojala 1985, 29-30). Han bekände alltså långt samma ideal som Fröbel.

Cygnaeus var inte rädd att ta strid och var utrustad med en vass penna. År 1857 formulerade han (Uno Cygnaei skrifter, 1910, 5) sig så här i debatten mot prästerskapets krav på att ansvara för folkbildningen.

Consistorierna förordar naturligtvis den åsikt, att folkskolan bör stå under prästerlig uppsikt, såsom fallet allt ännu är med de lärda skolorna i vårt land. Ins. (= Cygnaeus - forskarens anm.) anser denna åsikt ingalunda bör göras gällande, af de skäl, att flertalet af Finlands präster sakna pedagogisk bildning i allmänhet och äro fullkomligen okunnige om folkskoleväsendet i andra länder, samt dessutom därför, att herrar pastorers tid genom mångahanda administrativa åligganden redan är så upptagen, att det, som i pastors embetsverksamhet borde vara hufvudsak, näml. *den enskilda själavården*, blifvit i vårt land så mycket tillbakasatt.

Argumentationen är skicklig. Det gick inte att opponera sig mot avsaknaden av pedagogisk bildning. Ingen kunde heller knappast ifrågasätta Cygnaeus' erfarenhet gällande skolor och skolsystem i andra länder. Därtill hänvisas till prästerskapet stora arbetsbördor, för att slutligen uppmana kyrkans män att koncentrera sig på de egna uppgifterna.

Cygnaeus slutade ingalunda här. I bästa pedagogiska anda konkretiserar han (Uno Cygnaei skrifter, 1910, 5-6) sin kritik och relaterar till gemene mans erfarenheter:

För att övertyga sig om hrr prästers bristande pedagogiska bildning, behöfver man blott gifva akta på det sätt, hvarpå de själfva bedrifva religionsundervisningen vid läsförhör och i skriftskolan, samt huru de låta klockarne bedrifva densamma. Först låter man barnet läsa abc-boken med sina bordsböner, trosartiklar etc. utantill, utan en skymt af eftertanke, så lilla katekesen, där bud, frågor allt ramlas upp efterhvarann, utan att de långa styckena mening för mening sönderdelas och förklaras, hvilket dock är oundgängligen nödvändigt, om denna både till språk och innehåll på många ställen svårfattliga och för små barn olämpliga lärobok helst någorlunda skall kunna förstås.

Kritiken gällande både metod och stoff var obeveklig.

Det kan vara möjligt att komplettera beskrivningen av Cygnaeus' grundsyn, idéer och samtidigt motståndet mot honom genom nedanstående reflektioner:

- både Cygnaeus och J.W. Snellman (1806-81) talade för en bred folkbildning; där Cygnaeus betonade både fostran och undervisning, ansåg Snellman att skolans (som institution) uppgift begränsade sig till att endast förmedla kunskap,
- Cygnaeus, i likhet med Fröbel, ansåg att fostran börjar redan från vaggan och ville införliva barntädgårdarna inkl. krubborna i skolsystemet, något som varken Snellman eller F.L. Schaumann (1810-77) kunde omfatta,
- både Cygnaeus och Lars Stenbäck (1811-70), den första finländska professorn i pedagogik och kyrkoherde i Storkyrö, representerade s.a.s. redan av professionen en religiös (läs: kristen) grundsyn; Stenbäck upplevde Cygnaeus som alltför frimodig och liberal emedan denna talade för att den institutionaliserade fostran, dvs, skolan, inte skulle underlyda kyrkans bestämmanderätt och vågade tycka att religionsundervisningen inte heller skulle vara s.a.s. bekännande,
- Cygnaeus tog intryck av A. Diesterweg (1790-1866), som allmänt ansågs som en mycket frisinnad anhängare av Pestalozzi,
- Cygnaeus var allvarligt bekymrad över barnens situation, dvs. allt från dålig vård till undermåliga uppfostringsmetoder, och såg barntädgårdarna som en lösning; kritikerna upplevde dock planerna som ett hot mot traditionell hemfostran,

- Cygnaeus ville i själva verket förstärka hemfostran genom att i varje folkskola och, i synnerhet, lärarseminarium inrätta en krubba och en barnträdgård, där flickorna skulle kunna praktisera och få lärdom i fostrandets ädla konst,
- Cygnaeus talade egentligen aldrig mot hemmens roll beträffande fostran och förundervisning; kraven på allmän och högklassig undervisning kom från lärarhåll,
- Cygnaeus, i likhet med Pestalozzi och Fröbel, uppskattade kvinnan och litade på hennes förmåga, vilket inte nödvändigtvis var i enlighet med den dåtida allmänna synen på (o)jämlighet,
- Cygnaeus ville precis som Fröbel bygga upp ett helt pedagogiskt system som omfattade allt från småbarnsfostran till utbildning av fostrare och lärare.
(Hänninen & Valli, 1986, 54-55; Isosaari, 1973, 20-21; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 45-46; Lönnbeck, 1910, 61-70, 81, 103-104; Nurmi, 1988, 118-121; Ojala, 1985, 29; Peltonen, 1989, 21; Spectrum, 1976/2, 332; Uno Cygnaei skrifter, 1910, 40-43, 495; Utrio, 1985, 376-378).

Lika troligt kan vara att en fosterländskt orienterad institutionaliserad fostran inte harmoniserade med de härskande ryska intressena.

Sannolikt var Cygnaeus s.a.s. så mycket före sin tid att idéerna inte kunde förverkligas i den dåtida finländska kontexten. (Hänninen & Valli, 1986, 57; Nurmi, 1981, 16-18).

Men det fanns andra som skulle fullborda Cygnaeus' visioner.

4.3. Hanna Rothman

På hösten 1881 reste Hanna Rothman till barnträdgårdsseminariet Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. Hanna kunde minnas de ord föreståndarinnan för Fruntimmersskolan i Helsingfors, Elisabeth Blomqvist, givit henne till vägkost då

hon nyss fått sitt avgångsbetyg från pedagogikklassen. (Ebeneserhemmet 1890-1922, 1923, 5).

”Du Hanna”, sade föreståndarinnan, - ”jag tror, att du passar bäst bland de små. Det kan ju hända, att du ännu växer upp till de stora; men kanske det ändå blir bäst, att Hanna alltid stannar bland de små”.

Så skulle det också bli.

Rothman (1856-1920) återvände följande höst full av iver och arbetslust och med folkbarträdgården som levnadsmål. I avsaknad av tillgängliga medel räckte det ända till år 1888 innan projektet lät sig förverkligas. Den 1 september kunde den första folkbarträdgården med namnet *Fröbelanstalten i Helsingfors*, på Lappviksgatan 11, öppna sina dörrar. Man startade också samtidigt i blygsam utsträckning en undervisningskurs för barnsköterskor. Rothman hade inte heller varit överksam under åren efter sin hemkomst. Redan våren 1883 hade hon öppnat en barträdgård för barn ur de mindre bemedlade klasserna. Invigningen förrättades av självaste Uno Cygnaeus. Men den verkliga bedriften var nog ändå att övertyga dåtida beslutsfattare och finansiärer om nödvändigheten av folkbarträdgårdarna.

Redan år 1890 kunde nästa folkbarträdgård, som erhöll namnet Sörnäs folkbarträdgård, öppnas. Ett långvarigt och fruktbart samarbete kom att inledas då Rothmans tidigare skolkamrat Elisabeth Alander (1859-1940), knöts till verksamheten. (Ebeneserhemmet 1890-1922, 1923, 6-13; 50 år Barträdgårdseminarieverksamhet 1892-1942, 1942, 8; Hänninen & Valli, 1986, 64-68).

Laukkanen, Lihl och Salpakivi (1981, 46) skriver att Hanna Rothman i sin barträdgård förenade Frøbels pedagogik och vårdens sociala funktioner. Både Rothman och Alander var mycket hängivna anhängare av Frøbels pedagogik eftersom båda fått sin utbildning i Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin.

Ändå kan man undra om inte barträdgårdarna nu tappade något av det cygnaeuska bildningsidealet. Kanske det nu befästes att dagvården skulle länge vara en del av den sociala sektorn, inte av den pedagogiska, dvs. skolan. Å

andra sidan kan man inte heller säga att dagvården blev ideallös. Idealet blev dock ett annat; bildning ersattes av kristen och social etik.

Det tar en lång tid för nya samhällsliga institutioner att etablera sig. Inte heller Fröbel och hans idéer undgick kritik men fröet var i alla fall sått - sagt i termer av bästa frøbelsk anda - och verksamheten utvecklades. Nu behövdes för uppgiften lämplig personal. Det blev alltså skäl att också i Finland satsa på utbildning. Samhället, inkl. barnens dagvård, utvecklas utifrån de ideal, idéer, prioriteringar, produktionsförhållanden m.m. som är förhärskande. Detta gäller både den kvantitativa omfattningen och det kvalitativa idealet i samhällslig verksamhet. (Hänninen & Valli, 1986, 11-26; KM 1974: 15, 18-20; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1979, 41-45; Pyykkö, Salpakivi & Vuorio, 1985, 20-21).

5. Den finländska barndagvården

Det finns inbyggda motsättningar i termen *barndagvård*.

Barndagvården är en del av den samhällsverksamhet som rubricerats som socialpolitik. Det oaktat definieras i inte barndagvård som socialvård utan har av tradition ansetts som den del av socialskyddet som kallats för social service (jfr Auvinen, 1975, 113, 139; Koivula 1995, 60-63; L 710/1982, 17 §).

Barndagvård är alltså inte åtminstone per definition socialvård. Allra minst är det vård i tidigare betydelse omhändertagande (jfr Dalin, 1925, 327; Synonymordboken, 1965, 502).

Omhändertagande av barn är något helt annat och som faller inom ramen för barnskyddsförordningen (F 1010/1983) och barnskyddslagen (L 683/1983, 16-21 §§). Den gemensamma nämnaren är att båda tillhör kommunernas skyldigheter.

I själva verket kan barndagvård också vara förlagd till nattetid (jfr L 36/1973, 2-5 §§; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 35-36).

5.1. Barndagvårdens funktioner

Vad innebär då begreppet *barndagvård*, som inte är vård (i bemärkelsen omhändertagande) och som inte ens behöver ske dagtid?

Enligt forskarens förmenande är det ytterst angeläget att i detta arbete redovisa olika aspekter på termen barndagvård. Det går knappast att utveckla utbildningen av personal för barndagvården utan att beröra dagvårdens karaktär och personalens uppgifter. Dessutom har barndagvården och utbildningen av barntädgårdslärare utvecklats tämligen parallellt, vilket också märks i denna text som många kopplingar mellan dessa två sektorer.

Lagen om barndagvård (L 36/1973, 1 §) definierar barndagvård som vård av barn i daghem eller familjedagvård samt lekverksamhet. Dagvården kompletteras av allmän lekverksamhet som är avsedd för barn i familjedagvård eller barn som vårdas hemma. - Dagvårdstjänster kan också riktas till skolbarn.

Lagen om barndagvård (L 36/1973) bygger långt på tidigare traditioner, där man speciellt betonade barnträdgårdarnas preventiva barnskyddsverksamhet. Lagen har varit föremål för långa och omfattande förberedelser och har också senare kontinuerligt kompletterats med nya, tidsenliga stadganden. År 1983 kompletterades lagen med nationella uppfostringsmål (KB 1980:31) och idag har alla barn under skolåldern rätt till barndagvård (Alternativ i dagvården, 1989, 11; Hujala & Lindberg, 1998, 43; L 36/1973, 11a §; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 9).

Barndagvården har många uppgifter att fylla. Ända sedan Rothmans tid - se kapitel 4.3. - räknar man med en pedagogisk och en social(politisk) funktion. I Finland har man därför introducerat termen *educare*, för att poängtera att vård, fostran och förskoleundervisning utgör en integrerad helhet (Hujala & Lindberg, 1998, 9; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998, 3-4; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 20).

Det är också möjligt att tillskriva barndagvården flera andra funktioner, t.ex.

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ■ en specialpedagogisk funktion; | diagnostisera och åtgärda problem, |
| ■ en utbildningspolitisk funktion; | definiera undervisningen, |
| ■ en servicefunktion; | ge kommunal lagstadgad service, |
| ■ en arbetspolitisk funktion; | frigöra och styra arbetskraft, |
| ■ en familjepolitisk funktion; | stöd hemmets fostran, |
| ■ en språkpolitisk funktion; | ge dagvård på barnets modersmål, |
| ■ en barnpolitisk funktion; | befrämja barnets rättigheter. |

(Alternativ i dagvården, 1989, 9-12, 19; Barnpolitik, 1999, 21; Hujala & Lindberg, 1998, 9-10; Koivula, 1995, 63; L 36/1973, 11 §).

Hujala m.fl. (1998, 4) antyder möjligheten att barndagvården i vissa avseenden värdesatts mera för sina sociala än sina pedagogiska sidor. Till ansvarsområdena hör dock också förverkligandet av olika barnpedagogiska intentioner inklusive förskoleundervisningen. - Jfr kapitlen 5.2.2.1. och 5.2.2.2.

5.2. Pedagogiska mål

I dessa tider talas mycket om förskoleundervisning. Stundom kan man föranledas att tro att barndagvården hittills endast handlat om vårdaspekter. Vid Institutionen för barnpedagogik är man dock av annan åsikt. Relevant pedagogisk verksamhet har redan åratals bedrivits inom den institutionaliserade barndagvården.

Måldiskussionen för c 20 år sedan, som då utmynnade bl.a. i ett kommittébetänkande om dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31), fördes definitivt med pedagogiska förtecken. Det är också lätt att finna strukturella likheter med de mål som omfattades för grundskolan (GrL-70, del I, 1970) ytterligare tio år tidigare. Nu är måldokumentet andra och intresset i mycket fokuserat på *förskoleundervisningen* (finska: *esiopetus*), som man de facto medvetet utvecklat allt sedan 1960-talet (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 41).

5.2.1. Begreppens mångfald

Redan tidigare uppmärksamgjordes problemet med termen barndagvård. Det är otillfredsställande att definiera barndagvård, som vård av barn dagtid. Svårigheterna slutar ingalunda här.

Den arbetsgrupp som Social- och hälsovårdsministeriet tillsatte 4.4.1997 hade i uppdrag att bl.a. granska förskolepedagogikens samhällliga ställning och uppgifter (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, presentationsblad).

Arbetsgruppen (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 19) konstaterar också att

Varhaiskasvatuksesta käytyä keskustelua hämmentää käytettyjen käsitteiden moninaisuus. Käsitteitä varhaiskasvatus, esiopetus ja päivähoido käytetään usein rinnakkain ja päällekkäin.

Bedömningen är lätt att omfatta också, eller sannolikt i synnerhet, när det gäller motsvarande (finlands)svenska termer.

Arbetsgruppen (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 20) fastslår att *varhaiskasvatus* är det övergripande begreppet, som inbegriper dels praktisk fostran, dels vetenskapen om (små)barns utveckling och inläring och skriver därför att

Varhaiskasvatuksen perustana ovat arvot, kokemus ja monitieteellinen tieto lapsuuden erityisluonteesta, lapsen kasvusta ja kehityksestä, leikistä ja oppimisesta sekä kasvatustoiminnan järjestämisen ehdoista. Varhaiskasvatuksen päämääränä on vahvistaa lapsen kasvua oman elämänsä vaikuttajana.

Hur skall då varhaiskasvatus översättas till svenska?

Ett svar kan redan utläsas ur det ovanstående. Arbetsgruppens uppgift formulerades på svenska som att "granska *förskolepedagogikens* samhällliga ställning osv". Institutionen för barnpedagogik, som existerat sedan 1.8.1998, har brottats med samma översättningsproblematik och föreslår ett annat, föga överraskande begrepp, nämligen *barnpedagogik*.

Forskaren ingick i den arbetsgrupp som planerade institutionsfördelningen vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. - Se kapitel 10.1.2. - I upprepade repriser dryftades namnet på den nya institutionen. Alternativ med olika former

av förskola diskuterades men till slut kunde man enas om det förslag som bl.a. forskaren konsekvent förespråkade, dvs. barnpedagogik.

Följande svåra term är *esiopetus*, där problemen är av två slag. Dels kan man peka på konstigheter i översättningen till svenska, dels verkar det långt ifrån entydigt hurdan verksamhet som åsyftas med termen. - I det följande presenteras en aktuell finskspråkig definition (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999, 21, 42).

Varhaiskasvatustoiminnan osana järjestetään esiopetusta. Esiopetus on kokonaisvaltaista, päivähoidon arjessa tapahtuvaa toimintaa ja siten esiopetuksen piiriin kuuluvat kaikki alle kouluikäiset lapset. Esiopetuksen tavoitteena on lapsen oppimisen suunnitelmallinen ja tietoinen edistäminen. Esiopetuksen toteutuksessa otetaan huomioon eri-ikäisten lasten tarpeet.

En logisk översättning kunde vara *förundervisning*.

Termen förundervisning används också tidigare av Socialstyrelsen i t.ex. *Förundervisningsplan för sexåringar* (1984).

Det faller utanför intentionen med denna avhandling att exakt utreda när och varför begreppet senare modifierats till *förskoleundervisning*. Förskoleundervisning som term dyker i varje fall upp i undervisningsministeriets beslut den 21 mars 1991 (Nr 574/1991), för att sedan normera terminologin i centrala dokument som *Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen* (1994) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (1996).

Emedan man på finskt håll fortsatt att använda *esiopetus* - och inte alltså *esikouluopetus* - ligger det nära till hands att misstänka en simpel översättningsmiss. Om så inte är fallet, vore det intressant att få veta vad som ligger bakom denna inkonsekvens.

Förskoleundervisning är enligt många, icke minst forskarens, förmenande ett missvisande begrepp eftersom det är naturligt att associera till enbart den verksamhet som skolan ansvarar för, dvs. riktad till sexåringar.

Förefaller det inte minst sagt underligt att tala om förskoleundervisning för t.ex. barn under tre år? Varför över huvud blanda in begreppet skola i verksamhetsbeskrivningen?

Utbildningsstyrelsen strävar uppenbarligen till att konsekvent tala om förskoleundervisning i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996* (1996, 26) men skriver likväl följande:

Övergången från förskola till skola bör präglas av trygghet och samförstånd mellan berörda parter.

Plötsligt övergår man till termen förskola. Den finska versionen (*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996*, 1996, 26), som på intet sätt stöder en ny term i sammanhanget, lyder

Siirtyminen esiopetuksesta varsinaiseen kouluun on tapahduttava turvallisuuden ja molempien osapuolten yhteisymmärryksen ilmapiirissä.

Sannolikt handlar det - igen - om en översättningsmiss eller så är det berättigat att av utbildningsstyrelsen avkräva en förklaring till val av term.

I själva verket är det inte heller alldeles klart vad man riktigt avser med esiopetus.

I *Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4* (1999, 21, 42) - jfr tidigare - talar man alltså om att "esiopetus" är en naturlig del av daghemmens dagliga verksamhet och således riktad till alla barn oberoende av ålder.

Däremot ser *Grunderna för grundskolans läroplan 1994* (1994, 20) explicit förskoleundervisning som just undervisning.

Också Siniharju (1999, 3) tänker i samma banor:

Kaikkien lasten osallistuminen esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua on tavoite, joka tuo uusia haasteita ja mahdollisuuksia esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen.

Kan det vara så att skelsektorn och barndagvårdssektorn, som i princip överenskommit om gemensamma strategier, inte ändå heller vet riktigt vad den andra talar om? Eller handlar det om begreppsförskjutningar i tid?

År 1972 (KM 1972: A 13) såg man förundervisning som all planerad fostran och undervisning för barn under skolåldern medan man år 1984 (Förundervisningsplan för sexåringar, 1984, 18) avsåg planerad uppfostrings- och undervisningsverksamhet för sexåringar, som förverkligas inom dagvården eller skolan.

Sannolikt får man acceptera Strandströms (1999, 7) tolkning när hon menar att man med förskoleundervisning åsyftar olika saker.

Arkisessa kielenkäytössä esiopetus tavallisimmin mielletään 6-vuotiaille lapsille tarkoitetuksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on valmentaa lasta koulun aloittamiseen. Jos esiopetuksen käsitettä tarkastellaan nykyisen lapsuus- ja oppimistutkimuksen valossa, on sen merkitys toisenlainen. Esiopetuksen tarkoituksena on antaa pienille lapsille mahdollisuus oppimiseen ja kasvun valmiuksien hankkimiseen. Se ei ole vain valmentautumista alkavaan koulunkäyntiin. Esiopetusikäisille lapsille kaikki tilanteet ovat oppimistilanteita. Oppimista ja opetusta ei voi rajata vain erillisille opetustuokioille, vaan niitä tapahtuu kaikissa lapsen elämään liittyvissä toiminnoissa. Esiopetusta luonnehtii kokonaisvaltaisuus. Lapsen hoito, kasvatusta ja opetus liittyvät saumattomasti yhteen.

Även om det alltså finns relevanta skäl att tala om förundervisning, används i det följande termen *förskoleundervisning*, eftersom man i de svenskspråkiga dokumenten i vårt land kommit att ty sig till denna längre variant.

Barntädgårdsläraryrket (Vänner, upplevelser, inlärningsglädje, 1999) reder ut begreppen enligt följande:

Med barnpedagogik avses fostran av barn under skolåldern. Barnpedagogik utgör ett pedagogiskt vetenskapsområde, som forskar i den tidiga barndomen och det unga barnets tillväxt och inläring. Förskoleundervisning är barnpedagogikens pedagogiska del. Den stöder på ett medvetet och målinriktat sätt barnets tillväxt utveckling och inläring. I daghemmen förmedlas förskoleundervisning till barn i alla åldrar. Även skolor förmedlar förskoleundervisning för sexåringar.

5.2.2. Förskoleundervisningens mål

Det är en mycket svår uppgift att beskriva mål för en verksamhet som förefaller så här komplex att definiera. - Nedan följer i alla fall forskarens bidrag, givetvis med hänvisning till relevanta källor.

Inläringen börjar vid födelsen och fortsätter livet igenom. Därför riktar sig förskoleundervisningen, som grundar sig på barnpedagogisk forskning, till alla barn under skolåldern. Förskoleundervisningen är i sig en värdefull aktivitet och får inte göras till en preparationskurs inför skolstarten. Förverkligandet av förskoleundervisningen utgör en helhetsbetonad verksamhet integrerad i de dagliga aktiviteterna. Förskoleundervisningen får inte ses som utförandet av vissa uppgifter eller som en momentant betonad undervisning. Vårdarbetet inom barndagvården kan, om vården förverkligas medvetet och målinriktat med lätthet integreras i förskoleundervisningen. Ur skolans synvinkel syftar förskoleundervisningens förverkligande till att undervisa sexåringarna så att övergången till skolstadiet skall bli så mjuk och problemfri som möjligt. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia, 1994; Hujala & Lindberg, 1998, 10-11; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4, 1999).

Situationen idag är minst sagt intressant.

- De sexåringar som får sin förskoleundervisning i skolan faller inom ramen för grundskolans normer. Deras undervisning regleras av *Undervisningsministeriets beslut (Nr 574/1991)* och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996*.
- De sexåringar som får sin förskoleundervisning inom barndagvården förväntas - eventuellt i princip - följa motsvarande läroplan, dock utan någon som helst beslutsförankring i gällande lagstiftning.
- De yngre åldersgrupperna inom barndagvården förväntas ... - ja, vad då? - Svaret är säkerligen beroende av vem som tillfrågas. Om man inte vill följa läroplanen ovan kan alltid hänvisas till en tidigare verksamhetsplan för tre- till femåringar (se Salminen, 1988).

Inledningen i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996* (1996, 8) för nog tankarna långt mot skolans värld.

Med förskoleundervisning avses den strukturerade undervisning och fostran som erbjuds barnen antingen i dagvården eller i grundskolan innan den till läropliktsåldern hörande undervisningen delges dem.

Hittills har forskaren mest använt sig av termen *barndagvård*, dvs. den term som också ingår i lagen om barndagvård (L 36/1973). Om ett centralt ämbetsverk börjar tala om endast *dagvård*, må detta legalisera motsvarande språkbruk i den fortsatta texten i denna avhandling.

Det är omöjligt att inom ramen för detta arbete fördjupa sig i alla frågor som aktualiseras under skrivandets gång. Här antyds endast att det kan finnas en del problem beträffande definitioner, målbeskrivningar m.m.

Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996 (1996), som uppgjorts i samarbete med Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården, STAKES, betonar att barnet är en unik individ. Barnet skall ses som en aktiv kunskapssökare och ges möjligheter att undersöka, reflektera och pröva sig fram i olika situationer både individuellt och i grupp. Det viktiga i verksamheten är att man skall utgå från barnens intresse och stimulera dem att lära sig nya kunskapsstrukturer samt att ge barnen tid att reflektera och dra slutsatser. Vid planeringen av undervisningen bör man ta hänsyn till barns spontana lek, kreativitet, aktivitet men utan att glömma kunskapsinnehållet i undervisningen.

Målsättningen är att skapa en inlärningssituation som baseras på helheter och då blir arbetsmetoder som tema- och projektarbete vanligare. I temaarbetet förekommer ingen ämnesindelning men där skall ingå följande ämnesområden: språk och kommunikation, matematisk begreppsorientering, natur- och miljökunskap, religion, etik, gymnastik, hälsa samt olika konstformer. Uppföljningen av varje enskilt barns utveckling bör utgå från barnets egna förutsättningar och utgöra en grund för eventuella stödåtgärder. Läroplanen

avslutas med att betona vikten av samarbete för att skapa kontinuitet. (Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996, 1996, 10-30).

En kritisk läsare kan f.ö. också här peka på oklarheter i översättningen. *Gymnastik* är en tävlingsgren och alltså något helt annat än *liikunta*. (Se Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 1996, 21; Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996, 1996, 21).

För att ovan skisserade målsättningar kan nås krävs moderna yrkeskunniga pedagoger som arbetar utifrån vetenskapliga premisser (jfr Hujala & Lindberg, 1998, 11; Hujala et al., 1998, 4, 11). - Man skall inte tro att åsyftningar till vetenskaplighet skulle enbart gälla kognitiva aspekter i fostran. Vetenskaplighet står i sammanhanget för kunskap om barnets allsidiga utveckling och inläring.

Barndagvård kan förverkligas enligt olika modeller. Här det emellertid inte skäl att redovisa för dessa olika verksamhetsformer. Rent allmänt hänvisas till skriften *Alternativ i dagvården* (1989).

Beträffande personalstrukturen på daghemmen hänvisas till *Förordningen om barns dagvård* (F 239/1973) och beträffande yrkesbehörigheten till *Förordning om ändring av förordningen om barndagvård* (F 806/1992).

5.3. En ideologisk diskussion

I egenskap av utbildare är det säkert naturligt att tro att det inom barnträdgårdsläroplanen gällande undervisningsprogrammet påverkar själva verksamheten på daghemmen. Även om den empiriska delen, del 2, tangerar frågan om sambandet mellan just undervisningsprogram och det s.k. fältet, är det primära intresset dock inte koncentrerat till daghemsdidaktiken. Som tidigare sagts, är detta inte ett didaktiskt orienterat arbete.

Handlar då inte all utbildning, t.ex. relationen lärare-stoff-studerande, om didaktik? - Så må vara fallet. Här studeras dock inte lärarens undervisningsmetodik (didaktik) utan lärarens och den studerandes uppfattning om undervisningsprogrammet, dess möjligheter och eventuella brister.

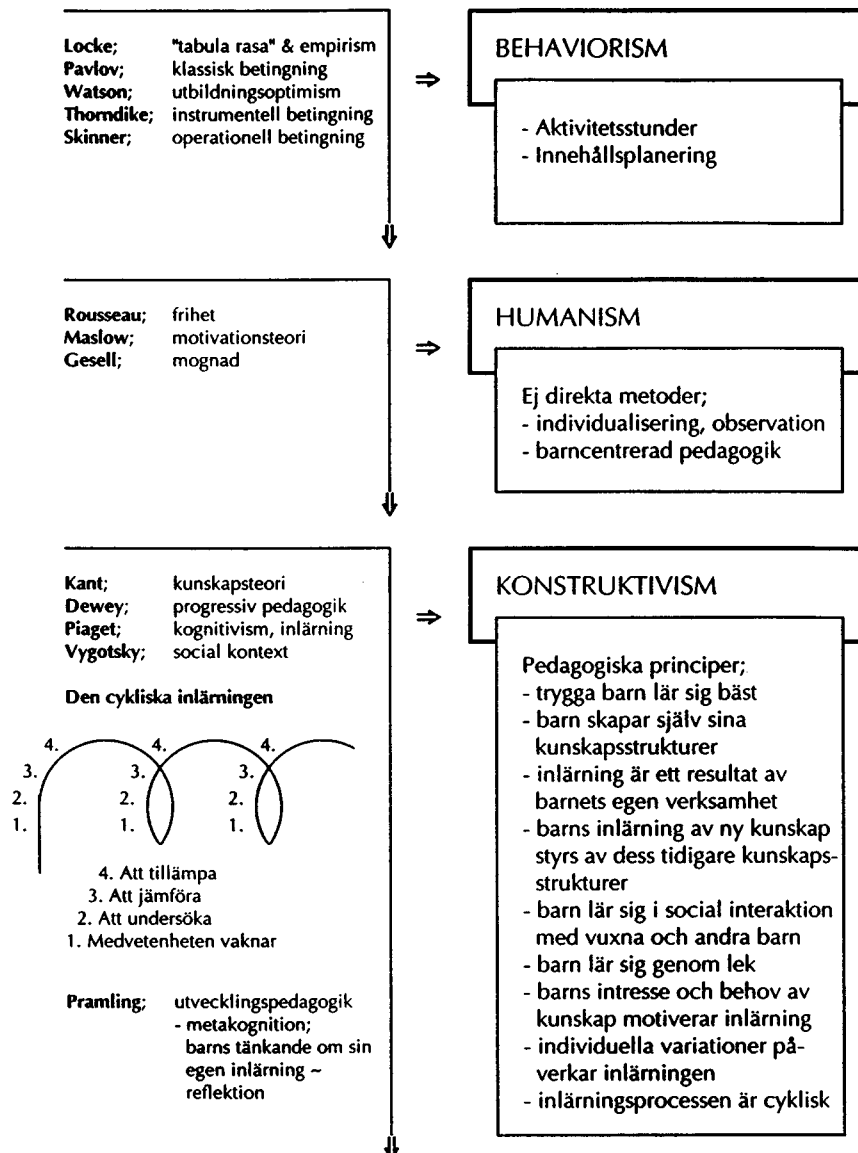
Det kan ändå vara motiverat att i sammanhanget kort sammanfatta hur daghemsdidaktiken utvecklats i vårt land med hänvisning till namngivna pedagoger eller påverkare i ett tidsperspektiv. Intresset i detta arbetet är också annars fokuserat på just utvecklingstrender i tid.

Rauste-von Wright och von Wright (1995, 103-144) lyfter fram en del s.k. stora namn och diskuterar vilka pedagogiska konsekvenser deras idéer fått. Hujala m.fl. (1998, 27-65) går steget längre och pekar på konkreta rutiner i dagvården som kan spåras till behaviorism och humanism. Vidare diskuterar de konstruktivism och beskriver kännetecknen på dess tillämpningar inom dagvården. - Se Figur 3.

I en svenskspråkig kontext är det motiverat att ytterligare nämna Ingrid Pramling. Professor Pramling har vid Göteborgs universitet presenterat sin syn på vad hon kallar för utvecklingspedagogik, som vill undersöka barns inläring, synen på kunskap och individers sätt att uppfatta olika aspekter i omvärlden. Av centralt intresse är att studera hur barn spontant erfar sin omvärld, hur barns medvetande är beskaffat och vilken roll den vuxna har i barns lärande.

Också Pramling är inspirerad av bl.a. Piaget och Vygotsky (Doveborg, Pramling & Qvarsell, 1987, 23-24; Mårdsjö & Pramling, 1994, 14).

Modellen över den cykliska inläringen kan måhända kompletteras med ytterligare en nivå, nämligen reflektionen. Doveborg, Pramling och Qvarsell (1987, 22) skriver att pedagogen vill lära barnen reflektera och förstå sin omvärld utgående från sina vardagsupplevelser. Barnet skall bli medvetet också om sin egen inläring, vilket Pramling (1994, 24) kallar för det metakognitiva perspektivet.



Figur 3. Från behaviorism till konstruktivism

6. Utbildningen begynner

Hujala m.fl. (1998, förord) konstaterar kärnfullt att dagens barnpedagogik (fi: *varhaiskasvatus*) är en produkt av sin långa historia.

Denna uppfattning hyllas också i detta arbete. Därför beskrevs utvecklingen av barndagvården redan tidigare. I detta kapitel granskas utbildningsinstitutionen.

Den starka kopplingen i Finland mellan dagvård och utbildningen av dagvårdspersonal illustreras av att de första barnträdgårdslärarna fick sin utbildning just vid Ebeneserhemmet.

6.1. En första måldiskussion

Hanna Rothman och Elisabeth Alander insåg snart att barnträdgårdarnas framtid berodde på tillgången till utbildad personal. I sann pionjärande beslöt man ta itu med utbildningen. Nu kom också Elisabeth Alander att besöka Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. Hon bereddes tillfälle att antas som extra elev hos föreståndarinnan Henriette Schrader. Alander kom aldrig att glömma Schraders budskap riktat till elever och över huvud till varje kvinna: "Übet geistige Mütterlichkeit!" (50 år Barnträdgårdsseminarieverksamhet, 1942, 9).

I september år 1892 startade sedan Hanna Rothman och Elisabeth Alander sin seminarieverksamhet. Utbildningen var till en början enspråkigt svensk. (50 år Barnträdgårdsseminarieverksamhet, 1942, 11-12).

P.g.a. den nära kopplingen mellan den praktiska barnträdgårdsverksamheten och utbildningen av barnträdgårdslärare förefaller det rimligt att hävda att målet med utbildningen var helt enkelt att utbilda personal i frøbelsk anda. Främmande idéer låter sig som sådana emellertid sällan inplanteras framgångsrikt i en ny kontext. I enlighet med det tidigare anförda, kompletterades den

frøbelska pedagogiken med en social(politisk) funktion och de kristna värderingarna betonades eventuellt ännu mera. - Det kan inte vara helt fel att anse detta som ett slags övergripande mål för den nya utbildningen.

Man kan också relatera till målen för s.a.s. barnträdgårdsläroinbildningens förstadium, en ettårig utbildning för barnsköterskor 1888-1889 (Ebeneserhemmet 1890-1922, 1923, 15):

Kursens ändamål är att bereda unga flickor, som vilja egna sig till barnsköterskor, tillfälle att inhämta de praktisk-teoretiska insikterna om småbarns vård och uppfostran, som kunde sätta dem i stånd att medvetet, med intresse och förstånd omfatta de plikter, deras kall ålägger dem.

Målbeskrivningen är mycket intressant.

Det är språkdräkten och termen *kall* som låter ana att vi talar om en sekelsgammal formulering. En kort analys ger vid handen att betydligt flera element kan anses som s.a.s. moderna;

- *bereda tillfälle att* verkar väldigt långt borta från behaviorism och förmedlingspedagogik,
- *praktisk-teoretiska* tyder på värdesättandet av integrationen teori-praktik,
- *insikt och medvetenhet* indikerar en dynamisk syn på kunskap,
- *intresse* syftar på mera än bara kognitiva aspekter,
- *omfatta* kan tolkas som ett löfte till att (mentalt) förbinda sig.

Läroplanen blev mångsidig och omfattade uppfostrings- och barnträdgårdslära, undervisningslära, pedagogikens historia, hälsolära, naturkunskap, frøbelska handarbeten, sång och teckning, vilka kompletterades med praktik, dvs. olika göromål på daghem. Rätt snart infördes också bokföring medan religion och etik utvecklades till ett självständigt undervisningsämne. (50 år Barnträdgårdseminarieverksamhet, 1942, 11-13; Hänninen & Valli, 1986, 201-205).

6.2. Ebeneser

År 1896 blev utbildningen tvåårig. År 1905 startade den första finskspråkiga kursen och år 1908 ändrades benämningen *Uppfostrarinnekursen* till *Ebeneserhemmets uppfostrarinneseminarium*. Senare, fram till år 1977 då seminariet förstatligades, kallades utbildningen för *Ebeneser-seminaari*. Som namnet antyder hade seminariet blivit enspråkigt finskt. Detta skedde år 1958 då också *Barntädgårdsseminariet i Jakobstad* grundades. (Cavonius, 1961, 19; 50 år Barntädgårdsseminarieverksamhet, 1942, 12-14; Hänninen & Valli, 1986, 202, 206).

Är det möjligt att - som i texten ovan - behandla dryga sex decennier, från år 1892 till år 1958, utbildningshistoria på några få rader utan att ge avkall på essentiella skeden?

Givetvis hinner mycket inträffa under en så pass lång tidsperiod. Knappast kan t.ex. två världskrig låta bli att sätta sina spår i all samhällelig verksamhet. Det torde inte ändå heller vara helt fel att hävda att barntädgårdsläroverksamheten mycket kraftigt värnat om sina traditioner. Det betyder inte att den skulle ha varit konservativ i en negativ bemärkelse och skulle ha vägrat anpassa sig till tidens krav. Men om man studerar strukturella förändringar utifrån ämnena i läroplanerna, kan man märka att överraskande lite hänt under dessa år.

Ett intressant dokument i sammanhanget är otvivelaktigt Ebeneserhemmet 50 års jubileumsskrift från år 1942. Dokumentet (50 år Barntädgårdsseminarieverksamhet, 1942, 12-14) kan tillräknas många funktioner.

Det påvisar en tydlig utbildningsideologi, som har en mycket stark religiös framtoning. Förordet "För barnens väl", som nedan citeras till stora delar, visar det med önskvärd tydlighet. Det är en länk mellan iförgår (år 1892) och igår (år 1942). Det är dessutom en länk mellan igår (år 1942) och idag. Avslutningen "Inför den nya 50-års perioden" blickar framåt ända till nutid.

6.2.1. "För barnens väl"

En nutida pedagog kan sannolikt uppleva sig som både otillräcklig och ytlig, om han tvingas konfrontera sin egen (eventuella avsaknad av) patos med den stämning som här förmedlas i nedanstående text.

Läsaren uppmanas till eftertanke. Tillåt engagemanget, tron och äktheten få florerera i texten. (50 år barnträdgårdsseminarieverksamhet , 1942, 3-6)

Arbetet för barnens väl är ett arbete för framtiden och hela mänskligheten. Det kan i viss mening sägas, att vår tid upptäckt barnet. Aldrig förr har det gjorts för de små så mycket som i vår tid. I yttre barnavård och icke minst i lagstiftning har barnets människorätt blivit erkänd som aldrig tillförne. Vi se däri något av kristendomens genomsyrande makt.

...

Man kan i viss mening tala om barnets lidandeshistoria. Så kan barnets väg genom tiderna karaktiseras inom hedendomen, både den antika och nutida. Långt ifrån alla barn har varit välkomna i världen. Bekant är, huru i synnerhet sjuka och svaga har utsatts för att dö, kastats i grottor och floder eller för vilda djur. Så hos de gamla s.k. kulturfolken, så hos de nordiska folken.

Men vi kunna även hos hednafolken finna spår av vård och barnskydd. Barnskyddet har helt naturligt präglats av vidskepelse. Naturen ansågs vara full av hemlighetsfulla väsen. I stenar, berg, floder, sjöar och träd bodde onda och goda, mest onda andemakter. Dessa angrepo och påverkade framför allt försvarslösa barn. På de mest otroliga sätt ha människorna försökt skydda sig och sina barn mot dessa onda inflytanden. Alla de vidskepliga metoderna visa att hedningarna i sin nöd och sin omsorg om barnets väl icke haft att tillgå någon bättre hjälp än en sjunkande, som griper om ett halmstrå.

Betydligt bättre voro förhållandena hos Israels folk.

...

Så stor skillnaden mellan hedendomen och Israel än är, så finns det en ännu högre uppskattning av barnet. Den har Jesus lärt oss.

...

Berättelsen om Jesus, som välsignar barnen, förefaller att vara alldeles obetydlig. Den handlar dock om en världshistorisk händelse. Det, som där sker, innebär en ny insats i mänsklighetens historia. Det innebär en helt ny uppskattning av barnavärlden.

Ingen hade före Jesus kunnat säga om barnen: "Guds rike hör dem till" (Mark. 10: 14). Ingen hade före honom kunnat såsom han upptaga dem i sin famn och välsigna dem. Ingen hade förr uppställt barnet som ideal för de vuxna: "Sannerligen säger jag eder: Den som icke tager emot Guds rike som ett barn, han kommer aldrig ditin" (Mark. 10: 15). Såsom ingen annan var Jesus en barnens vän.

...

Det som Jesus främst av allt ville lära sina lärjungar, då han tog barnen upp i sin famn och välsignade dem, var, att de skulle antaga sig barnen. De skulle lära sig barnens stora värde, evighetsvärde. Jesus giver barnet en upphöjd plats på sin arm, vid sitt hjärta.

...

"Låten barnen komma till mig och förmenen dem icke". De, som då buro sina barn till Jesus, ville, att han skulle "röra vid dem". Det ville han även själv. Det har den allra största betydelse för de små för tiden, och icke blott för dem, utan för hela världen, ty framtiden dansas i barnasjälen. Det har betydelse för dem framför allt för evigheten.

Huru har Jesu vilja förverkligats i världen, i kristenheten? Tyvärr endast till en del. Kristendomen har icke fått genomsyra folken som den bort. Stora och svåra är försummelserna och bristerna på alla områden, så även i fråga om barnavärlden.

Och likväl säga vi: Strömmar av välsignelse ha snart i två tusen år gått ut över världen från Jesu ord: "Låten barnen komma till mig." Vem kan ens ana allt det barnavårdsarbete - det enskilda och officiella - som har sin upprinnelse i det ordet!

Edwin Wirén

Notera att detta är ett dokument av sin tid. Generellt kan sägas att idag ser inte endast utbildningen annorlunda ut. Också för samhället inkl. värderingar av allehanda slag gäller andra betingelser.

6.2.2. "Inför den nya 50-års perioden"

För dem som beretts möjlighet att personligen träffa rektor Armo-Laina Sirelius, torde nedanstående betraktelse öppna ytterligare pedagogiska o.a. dimensioner. - Forskaren känner sig härvid privilegerad. - Texten (50 år Barntädgårdseminarieverksamhet, 1942, 59-61), som återspeglar en stark personlig tro och övertygelse, har många botten.

Mångskiftande och rika ha vårt seminarium skickelser varit under de gånga fem årtiondena.

Växlande hava också fosterlandets öden varit. Efter de dystra ofärdsåren och tider av ekonomiskt betryck följde så ernåendet av självständighet och frihet. Dock bragte även den tiden med sig många svårlösta problem och mycken yttre nöd, tills småningom år av fred och fredligt arbete helade, samlade, enade, så att vi i farans stund stodo som ett, även till det inre, självständigt och enigt folk.

Trots alla tidens och tillvarons växlingar är barnet dock alltid detsamma. Alltid behöver det skydd och vård, ledning och uppfostran. Därför är barntädgårdsarbetet och utbildningen för detsamma alltid en lika viktig, lika krävande uppgift. Dess förpliktelser bli aldrig föråldrade. Former och metoder kunna växla, åsikter om uppfostringsfrågor och utbildningssätt vara delade, men grundkraven förbli alltid desamma:

Utvecklande av den i varje kvinnas själ slumrande moderligheten till medveten handling, genom att sammanföra henne med barnet och sålunda väcka hos henne förståelse för det behov av kärlek och omvårdnad som finns i varje barn.

Beredandet av tillfälle att, genom förtrolig samvaro med barnet lära känna dess karaktär och anlag, vanor och omgivning - lära känna barnet som individ personlighet.

Erhållandet av den teoretiska grunden till att lära sig iakttaga och känna barnets kropp, själ och ande, och uppnåendet av tekniska färdigheter av olika slag, giva i framtiden möjlighet till, att icke allenast på ett tillfredsställande sätt komma tillrätta i olika förhållanden, utan att framför allt förstå och allsidigt utveckla barnets inneboende krafter och anlag.

Åter uppleva vi hårda tider. - - Påminna de ej på många sätt om barntädgårdens första verksamhetsår, då nöden i hemmen var stor och barnen utan omvårdnad? Hemmen

behöver åter på ett alldeles särskilt sätt barnträdgårdens stöd och hjälp. Fäderna äro borta, på mödrarnas lott faller ej allenast barnens vård och uppfostran, utan även betryggandet av hemmets utkomst.

Ja, Finlands barn behöva oss, det uppväxande släkte, som en gång skall taga detta land i arv, detta land, för vilket deras fäder kämpat och offrat sitt liv. Vi har ej råd att låta ett enda barn gå förlorat. Varje barn bör bli en så livsduglig och själsligt stark samhällsmedlem som möjligt.

Och hemmen i Karelen, barnen i Karelen! Där behövas upplysta, uppoffrande arbetare, som förgätande sig själva och övervinnande tusen svårigheter, äro färdiga att arbeta i primitiva förhållanden, som vårdare och uppfostrare för barnen, som rådgivare och vänner i hemmen.

Detta är en hård tid, men en tid av inre tillväxt och fostran; den ställer mer än förut mod, trohet och självuppoffring som livsideal - och vad bättre är, ser dem också förverkligas.

Hos vem vilja vi se dessa egenskaper om ej hos dem, som fostra det kommande släktet?

Den viktigaste strävan i Ebeneserhemmet har alltid varit, att ej blott giva de blivande uppfostrarinnorna en pedagogisk utbildning, utan även visa dem vägen till Mästarens tjänst, Hans som sagt: "Låten barnen komma till mig ---". Och fastän detta göres i svaghet, göres det i förlitan på att det är Herren som giver växten och skörden.

Vi som nu stå i arbetet i Ebeneserhemmet, vilka det tillkommer att vårda traditionerna, men också att beakta den nya tidens krav äro medvetna om vikten av vår uppgift och storleken av vårt ansvar och kunna ej annat än ödmjukt bedja, att den Herre som under årtionden välsignat detta arbete och hjälpt dem som fått utföra det, i sin nåd och sin trofasthet må vara också vår hjälp, så att var och en av oss med våra föregångare kunna vittna: "Allt härintill har Herren hjälpt oss."

Armo-Laina Sirelius

Texten, som är skriven under extrema förhållanden, dvs. under krigstiden, fungerar som en utmärkt både mål- och verksamhetsbeskrivning. Det handlar förutom om en pedagogisk manifestation också om att beakta den sociala kontexten.

I själva verket fanns inga explicita mål nedtecknade. Laukkanen, Lühr och Salpakivi (1981, 56) noterar att mål och metoder inom barnträdgårdsläro- och lärutbildningen snarast överfördes som kulturellt arv från en generation till nästa. Eftersom seminariet Ebeneser i över 50 år var den enda utbildningsinstitutionen i vårt land, garanterades en gemensam pedagogisk syn och praxis inom hela dagvården.

Vid läsning av Sirelius' text kan man slås av tanken att "Åter uppleva vi hårda tider". Dels förekommer det ständiga oroshärdar runt om i världen som inte heller passerar vår vardag utan att lämna sina spår, dels kan dagens ekonomiska

och sociala verklighet, inte minst i våra större städer, vara hård. Risken är uppenbar att det är fortsättningsvis barn och unga som kan ha eller få det svårt. Också utbildningen upplever åter - ekonomiskt - kärva tider.

6.3. Planer på ett svenskspråkigt seminarium

I början av seklet dominerade svenskan. Då grundades en enbart svenskspråkig utbildning. Sedan dess har svenskans ställning ifrågasatts med varierande intensitet, vilket inte nödvändigtvis är svårt att förstå. En ny, självständig stat måste profilera sig i det geografiska och språkliga rummet mellan (riks)svenska och ryska intressen.

Tiden efter andra världskriget präglades inte nödvändigtvis av någon större förståelse för den finlandssvenska minoritetsfrågan. Cavonius (1961, 64) bedömde situationen enligt följande:

Möjligheterna att med bestämda tidsintervaller få svenska (barntädgårdsläro)kurser till stånd började mot mitten av 1950-talet te sig allt osäkrare.

Cavonius (1961, 65), som i decennier haft en central roll inom den finlandssvenska utbildningsförvaltningen, skriver om situationen år 1954:

Vidare framhölls att det rådde brist på svenska barntädgårdsläroinnor, främst på den grund att inte närmelsevis alla som utbildat sig för yrket ägnade sig åt det utan i stället gifte sig och blev hemmafruar. Särskilt nämns Hangö med Halmstadsgården, som i flera år fått kämpa med läroinnebrist och varit tvungen att anställa inkompetent arbetskraft. Samma förhållande sades råda i andra landsortsstäder ...

Forskaren känner igen resonemanget ännu idag.

Utbyggnaden av barntädgårdsläroutbildningen var inte enbart en finlandssvensk angelägenhet. Efter andra världskriget väcktes flera resultatlösa riksdagsmotioner där man betonade statens ansvar då det gällde att grunda nya

barntädgårdseminarier. Statsmakten i det krigshärjade landet valde uppenbarligen ändå att prioritera annorlunda. I stället trädde andra krafter till. Det blev städer, organisationer och privatpersoner, som fick bära ansvar i frågan. (Hänninen & Valli, 1986, 219).

Vid ett möte den 3 september 1954 sammankallat av Svenska barntädgårdslärarinneföreningen, där representanter för Svenska Finlands folktingsfullmäktige, Svenska yrkesutbildningsstyrelsen, Svenska folkskolans vänner, Sedmigradskys småbarnsskola och Marias asyl deltog, konstituerades ett organ som antog namnet "Beredningsutskottet för inrättande av ett svenskt barntädgårdseminarium". Så småningom enades man om att det nya seminariet borde inleda sin verksamhet hösten år 1957. Man arbetade intensivt för att finna en lokal och lärare och för att anslag skulle upptas i statsbudgeten. I detta skede ansågs Helsingfors som den naturliga placeringsorten. Socialminister Tyne Leivo-Larsson meddelade dock som sin uppfattning att seminariet borde placeras i någon av de österbottniska städerna och detta vore en förutsättning för att planerna skulle kunna räkna med hennes stöd. (Cavonius, 1961, 68-69).

Beredningsutskottet ansåg sedermera ärendet vara av så stor allmän betydelse att ärendet borde behandlas av Svenska Finlands folkting. Så skedde också och den 12 april 1955 omfattades en proposition som utmynnade i en kläm om att folktingsfullmäktige skall vidta åtgärder för inrättandet av ett privat svenskt barntädgårdseminarium.

En delegation med FD Gösta Cavonius som ordförande, PM Hans Pipping som sekreterare och fröken Ebba Schildt som medlem, tillsattes för att bereda frågan om seminariets placering. Möjliga placeringsorter var Helsingfors, Jakobstad och Vasa, dvs. de enda orter som hade ett tillräckligt antal barntädgårdar, som kunde fungera som övningsbarntädgårdar. Det första valet skulle ske mellan Jakobstad och Vasa. Delegationen gjorde bedömningen att förutsättningarna tedde sig gynnsammare i Jakobstad. Nu stod alltså valet mellan Helsingfors och Jakobstad. De pedagogiska aspekterna talade för Helsingfors medan de

ekonomiska förutsättningarna och decentraliseringssträvandena var till fördel för Jakobstad. (Cavonius, 1961, 70-73).

Den 27 september 1955 kunde delegationen till slut konstatera (Cavonius, 1961, 73):

För och nackdelarna är svåra att väga mot varandra.

...

Med hänsyn till de allmänna aspekter, som berörts är vi dock böjda för att om också med viss tvekan föreslå att seminariet förläggs till Jakobstad.

Den antydda tvekan underströks ytterligare av att Schildt reserverade sig mot det slutliga förordet.

Segslitna förhandlingar om placeringsorten fördes på olika nivåer. Den 6 oktober 1955 beslöt i alla fall folktingsfullmäktige att seminariet skulle placeras i Jakobstad men fortsättningsvis talade starka krafter envist för en placering till Helsingfors. Den hektiska kampen fortsatte och antog stundom groteska drag. Kontentan blev i varje fall att seminariet kom att förläggas till Jakobstad.

En garantiförening, dvs. Garantiföreningen för Svenska barnträdgårdsseminariet, grundades för att ge organisatorisk stöd åt utbildningen. Det konstituerande mötet hölls i Jakobstad den 7 maj 1956. Garantiföreningens styrelse utsåg den 17 mars 1957 en direktionsstyrelse för seminariet. (Cavonius, 1961, 73-80).

Direktionen konstituerade sig den 15 april 1957. (Protokoll 15.4.1957).

Till rektor utsågs fru May-Lis Virtanen och till praktikledarinna Brita Forss. Seminariet inledde sin verksamhet den 29 januari 1958 och antog namnet *Barnträdgårdsseminariet i Jakobstad*. (Cavonius, 1961, 81-82; Hänninen & Valli, 1986, 219). - *Semi* kom till Jakobstad.

För att ytterligare betona kontinuitetsaspekten i sammanhanget, är det angeläget att berätta att Forss, som fått sin utbildning vid Ebeneser, och forskaren varit kolleger under åren 1981-1990.

Också andra, finskspråkiga seminarier grundades under liknande premisser, nämligen

- *Tampereen Lastentarhaseminaari*; år 1955,
 - *Jyväskylän Lastentarhaseminaari*; år 1965, som sedan år 1947 varit en avdelning av Ebeneser-seminaari,
 - *Oulun Lastentarhaseminaari*; år 1968.
- (Hänninen & Valli, 1986, 219; Laukkanen, Lihr & Salpakivi, 1981, 56).

7. Det nya seminariet

Det nya svenskspråkiga seminariet i Jakobstad kunde inleda sin verksamhet i januari 1958.

Redan år 1896 hade alltså utbildningen av barnträdgårdslärare blivit tvåårig. Givetvis skulle också utbildningen i Jakobstad sålunda vara tvåårig.

7.1. De första läroplanerna

Emedan en av föresatserna i detta arbete är att i slutändan kunna presentera ett förslag till en ny ramplan för undervisningsprogrammet, är det naturligt att fokusera denna historiska deskription till läroplanens utveckling.

Tabell 1. Seminariets första läroplan

Ämnen	I årskursen	II årskursen	Totalt
Religion	30 t	30 t	60 t
Modersmål	60	60	120
Samhälls- och barnskyddslära	-	25	25
Hälsolära	30	30	60
Pedagogikens historia	-	40	40
Pedagogik och didaktik	40	-	40
Psykologi	90	90	180
Barnträdgårdslära	60	20	80
Pedagogisk litteratur	-	30	30
Manuellt arbete för småbarn	30	-	30
Berättelseteknik	30	-	30
Huslig ekonomi / teoretisk	30	-	30
Huslig ekonomi / praktisk	36	-	36
Bokföring	25	-	25
Sång	30	30	60
Teckning	30	30	60
Gymnastik	90	90	180
Handarbete	60	-	60
Slöjd	60	60	120
Talteknik	-	15	15
Uppspelning	½ t/elev vardera året		
Praktisk handledning	60	60	120

Tabell 1 visar seminariets första undervisningsprogram - eller läroplan, som termen då lydde - enligt Socialministeriet beslut den 5 juni 1957.

Det måste nog ligga utanför intentionerna för detta arbete att närmare analysera vad de olika kurserna inkl. timmarna indikerar för bakomliggande prioriteringar. Uppenbarligen är mallen hämtad från Ebeneserseminariets motsvarande finskspråkiga utbildning. Det är i varje fall klart att rummet för avvikelser från gemensamma normer var mycket litet. Sålunda krävdes t.ex. två brev från rektor för att socialministeriet (32140/979-59), som seminariet då underlydde, skulle den 3 februari 1959 justera en veckotimme.

Rigiditeten i läroplanen illustreras att man fick vänta på nästa justering till 60-talets senare hälft. Enligt anteckning på läroplanen bygger justeringarna på socialstyrelsens brev (29.9.1966) och ett rektorsmöte år 1966. - Närmare dokumentation om detta saknas dock och läroplanen torde dessutom ha fått officiellt godkännande först något i eftertskott, dvs. 27.3.1968. Därför må den kallas för *Läroplan 1968*. - Läroplanen gällde fr.o.m. läsåret 1967-68.

Tabell 2. Seminariets läroplan fr.o.m. 1967

Ämnen	I årskursen	II årskursen	Totalt
Religion	30 t	30 t	60 t
Psykologi , pedagogik	200	122	322
Barnträdgårdslära	60	40	100
Samhällslära	-	40	40
Modersmålet, muntlig framst.	60	15	75
Huslig ekonomi	66	-	66
Bokföring	25	-	25
Hälsolära, första hjälp	60	-	60
Fysisk fostran	60	60	120
Sång och rytmik	60	60	120
Teckning och modellera	60	60	120
Sysselsättningsarbete	30	20	50
Handarbete	40	-	40
Slöjd	60	60	120
Barnträdgårdshandledning	60	30	90
Berättelseövning	30	-	30
Specialföreläsningar	20	-	20
Valbart ämne	10	-	10
	961 t	537 t	1498 t

Givetvis var också detta en produkt av sin tid, där rådande värderingar återspeglar sig i hög grad. Några nya vindar blåser - men det handlar nog närmast om svaga briser om man bedömer dem utifrån förändringarna i läroplanen.

Det må vara tillåtet att våga sig på några spontana reflektioner.

Gymnastiken och idrotten har tappat mark. - De ideal, som Paavo Nurmi representerade och som i princip kulminerade med de olympiska spelen i Helsingfors år 1952, kändes inte längre lika angelägna. Gymnastik och idrott hade innehaft en central funktion vid skapandet av en ny och - senare - krigshärjads nation självkänsla. I tävlingar mot andra nationer kunde man samlas under en gemensam fosterländsk fana.

Studenterevolterna år 1968 var säkerligen en konkret reaktion på ett i samhället pyrande missnöje gentemot s.a.s. traditionella värdegrunder, som bottnade i bl.a. konkurrensmentalitet och maktkoncentration. Ansvar för andra, demokrati, fredlig samvaro, frihet och självförverkligande är termer som kan illustrera de nya samhällseliga vindarna.

Med beaktande av ovanstående och utan att rubba den något (i läroplaner) känsliga balansen mellan teori och praktik, är det knappast märkligt att gymnastiken tappade en tredjedel i timmar och fick en mera tidsenlig benämning, fysisk fostran och att andra praktiska eller självförverkligande ämnen övertog dessa timmar.

Barndagvården är en del av samhällspolitik (läs: samhällslära). Att man avstått från termen barnskyddslära kan indikera att barnens förhållanden rent generellt ansetts blivit bättre. Också andra, smärre justeringar kunde säkert kommenteras.

Det kanske mest intressanta är dock något som inte förändrats, nämligen ämnet religion. Antalet timmar är detsamma som tidigare, vilket i och för sig inte föranleder några kommentarer. Det anmärkningsvärda är dock ämnets position.

Ännu år 1968 - och de facto fram till år 1976 - var läroplanens första position reserverad för religion. - Sannolikt vore både Rothman och Alander nöjda men undrar vad Cygnaeus skulle tänka?

7.2. Ny lagstiftning

Urbanisering och industrialisering har i över ett sekels tid fungerat som universiella förklaringar till de flesta sociala o.a. reformer. På 1960- och 1970-talen deltog allt fler kvinnor i arbetslivet, familjens genomsnittliga storlek minskade, antalet ensamförsörjare i sin tur ökade osv., vilket bidrog till ett starkt tryck på en utveckling av dagvården. Samtidigt fanns både pengar och politisk vilja till en dagvårdsreform. (Karisto, Takala & Haapoja, 1987, 111-112; KB 1980:31, 20-24; KB 1981:13, 2; Naisten asema, 1984, 27; Ojala, 1985, 166-168, 181).

Nu skulle det hända som många aktivt efterlyst redan tre decennier tidigare. Staten svarade mot kravet på dagvårdens utveckling.

Den 20 november 1970 tillsatte statsrådet en kommitté, vars uppgift var att göra upp en helhetsplan, inklusive förslag till lagstiftning, för hur dagvården skulle byggas ut. Knappt ett år senare var detta betänkande, som i mycket kom att styra utvecklingen, färdigt. Dagvårdens ställning lyfts verkligen fram i.o.m. att man konstaterar att dagvården hör till det dåtida samhällets mest centrala sociala problem och att det krävs en socialpolitisk helhetssyn för att tackla denna komplexa och mångfasetterade fråga. (KM 1971: A 20, 59-60).

Dagvården uppfattas inte som ett från det övriga samhället isolerat fenomen. Förskolekommitténs betänkande ett år senare är inne på samma linjer då man betonar att dagvården är en del av hela samhällspolitiken (KM 1972: A 13, 12).

Ytterligare ett år senare, dvs. år 1973, är det dags för det stora genombrottet. Lagen om barndagvården (L 36/1973) stiftas.

Det primära syftet med lagen (L 36/1973) och förordningen (F 239/1973) om barndagvård var att trygga de ekonomiska och administrativa förutsättningarna för en utveckling av dagvården.

Följande citat beskriver andan i lagen (F 239/1973, 1 §):

Dagvårdsservicen i kommun skall ordnas så, att behovet av vård och fostran av barn i de olika åldersgrupperna blir tryggt på ett opartiskt sätt och i enlighet med de lokala förhållandena.

Konsekvensen av detta blir att nya krav också ställs på en för ändamålet utbildad personal. Statsrådet tillsatte i slutet av år 1972 en kommitté för utbildning av personal för förskoleundervisning med uppgift att planera utbildningsstrategierna i vårt land (KM 1974: 15, 1-3). Först kändes det mest angeläget att åstadkomma en tillräcklig volym beträffande utbildningen av dagvårdspersonal och under 1970-talet skedde också en snabbare kvantitativ ökning av dagvården än någonsin tidigare.

Den ovannämnda kommittén normerade nu läroplaner genom att formulera förslag till explicita kurs- och målbeskrivningar för utbildningarna.

Seminariets följande läroplan, som godkändes och fastställdes av skolstyrelsen den 30 juni 1976 (SA 484/380 1976) bygger långt på ovannämnda kommittébetänkande.

Utbildningens målsättning beskrivs som följer (Läroplan 1976, 1976, 2):

Med lagen (36/73) och förordningen (349/73) angående barndagvården, gavs den lagstadgade ramen för en hela landet omfattande dagvårdsverksamhet, som är ämnad att bli ett sådant servicesystem, som alla medborgare vid behov kan utnyttja. Utgångspunkten vid utbildningsplaneringen bör vara de socialpedagogiska och samhällspolitiska målsättningar, vilka närmast formulerats i nämnda lag och förordning, samt i den av

socialstyrelsen tillsatta kommitténs betänkande rörande dagvårdspersonalens utbildning (Kommittébetänkande 1974:15).

Utbildningens mål är att förmedla de kunskaper, färdigheter och attityder, som ger grunden för den yrkesroll och uppfattning om dagvårdsarbetet, som det ovanantydde förutsätter. Utbildningen bör utveckla lärarkandidaternas hela personlighet och hjälpa dem att få en klar bild av och ett målmedvetet grepp om sitt uppfostringsarbete.

Ovanstående kan karaktäriseras som både en utbildningspolitisk strategi-förklaring och ett övergripande pedagogiskt mål. - Den pedagogiska målbeskrivningen fortsätter (Läroplan 1976, 1976, 2-3):

Vid uppgörandet av läroplanen bör uppmärksamhet fästas vid att lär.kand. utbildas till

- Att dra försorg om barnets grundläggande vård på ett sådant sätt, att det svarar mot mot barnets behov och främjar dess utveckling.
- Att planera och förverkliga ett verksamhetsprogram, som främjar barnets allsidiga utveckling.
- Att hos barnet väcka intresse för att lära och utveckla inlärningsberedskap.
- Medlemmar i en arbetsgemenskap. Utbildningen borde skapa beredskap för samarbete, så att medlemmarna i arbetsgemenskapen tillsammans skulle planera, utveckla och förverkliga verksamhetsprogram.
- Samarbete med föräldrarna. Utbildningen borde utveckla en positiv inställning till föräldrarna, beredskap för samarbete med barnens föräldrar och förmåga att till dem förmedla information om barn och barnuppfostran.
- Aktiva och deltagande samhällsmedlemmar, som väcker intresse för barn, vård- och uppfostringsfrågor även utanför daghemmet, samt ger samhället information om de barns levnadsvillkor och behov, som befinner sig i dagvård.
- Till medvetenhet om den globala mänskliga gemenskap, i vilken barnens rättigheter måste tryggas.

I princip skulle dessa rader kunna analyseras ur ett pedagogiskt-filosofiskt perspektiv och då skulle det sannolikt vara möjligt att peka på olika bakomliggande syner. Allt låter sig dock inte göras i detta arbete. Här är det tillräckligt att relatera till den samhälleliga utvecklingen och att konstatera att flera av formuleringarna återfinns i samtida dokument som berör grundskolan.

Här citeras inte längre ordalydelserna i de enskilda ämnens mål. I stället presenteras läroplanens struktur (Läroplan 1976) som tidigare, dvs. i termer av ämnen och timmar. - Se Tabell 3.

Tabell 3. Seminariets läroplan fr.o.m. 1976

	TERMINER				SUMMA
	I	II	III	IV	timmar
PSYKISK UTVECKLING					220
Psykologi	50	60	50	40	200
Barnpsykiatri			20		20
FYSISK UTVECKLING OCH FOSTRAN					120
Hälsolära	20				20
Barnavård	20				20
Fysisk fostran o. ergonomi		10	10		20
Barnsjukdomar		20			20
Första hjälp	20				20
Huslig ekonomi		20			20
FÖRSKOLEPEDAGOGIKENS GRUNDER OCH METODER					360
Pedagogik		160			160
Specialpedagogik			50		50
Förskolepedagogik	46	40	38	26	150
OMGIVNINGS- OCH SAMHÄLLSLÄRA					230
Förskolepedagogik			70		70
Socialpolitik			20	20	40
Sociologi			20		20
Samhällslära			20		20
Religion och etik	20				20
Biologi och ekologi			20		20
Dagvårdsadministration	6			34	40
SJÄLVFÖRVERKLIGANDE OCH KOMMUNIKATION					420
Modersmålet					120
Muntlig framställning	20	20			40
Skriftlig framställning		10	15		25
Dramatisk framställning	15	15	15		45
Barnlitteratur	10				10
Rörelse					80
Gymnastik	10	10	10	10	40
Barngymnastik			20		20
Rytmik	7	7	6		20
Musik	30	30	30	30	100
Teckning och formning					120
Textil och träslöjd	40				40
Teckning och småslöjd	30		30	20	80
STUDIEHANDLEDNING	10	6	2	2	20
RESERVERADE TIMMAR					30
UNDERVISNINGSPRAKTIK	180	382	198	240	1000
SUMMA TIMMAR	534	790*	644	402	2400

* sommartermin 140 timmar

Den tidigare nämnda kommittén (KM 1974:15, 3) hade också i uppdrag att förbereda en examensstadga och läroplan för en s.k. ULO-utbildning vid Jyväskylän yliopisto och Joensuun korkeakoulu.

ULO, som stod för "uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus", skulle primärt handla om försöksverksamhet. Avsikten var att seminariernas läroplaner och utbildning skulle på sikt förenhetligas med denna nya utbildning på högskolenivå. (KM 1974:15, 2).

Verksamheten kom också igång, på basen av en temporär examensstadga, år 1973 i Jyväskylä och Joensuu. Följande år utvidgades försöket och nya ULO-utbildningar startade i Kajana, Raumo, Nyslott och Åbo, samtliga i samband med övrig lärarutbildning. (Hänninen & Valli, 1986, 237-238).

Vid instituten upplevdes att dessa ULO-försök splittrade utbildningen i två skilda läger, skapade en avsevärd ömsesidig misstro mellan dem och över huvud bidrog till en allmän känsla av osäkerhet och ovisshet.

Kontakten mellan de fem ursprungliga instituten var, också över språkgränsen och trots fysiska avstånd personlig och nära. Man hade en personlig relation till sina kolleger vid de andra instituten medan kontakten till ULO-utbildningarna var, med få undantag, nog så sporadisk.

En retroaktiv tolkning kunde vara att mycket bottnade i en ansvars-, förtroende- eller hierarkisk konflikt mellan ett ministerium och dess ämbetsverk.

Ämbetsverket, dvs. den dåtida skolstyrelsen, stod åtminstone skenbart på institutens sida, eftersom dessa också formellt underlydde ämbetsverket. ULO-utbildningarna, i egenskap av universitetsutbildning, hörde däremot direkt till ministeriets ansvarsområde. Notabelt nog intog skolstyrelsens tjänstemän en tämligen ödmjuk inställning gentemot sina kolleger på ministeriet.

Sett ur den "riktiga" barnträdgårdsläroplanens perspektiv kan konstateras att för att vara ett försök, var ULO-utbildningen ovanligt seglivad. Men med

facit i hand är det kanske dock möjligt att tycka att ULO-verksamheten öppnade universitetens portar för all barntädgårdsläroarutbildning.

Måhända det första steget i denna riktning var redan de planer på att förstatliga alla seminarier, vilket också föreslogs av den nämnda kommittén (KM 1974:15, 126).

I Jakobstad hade man också andra alternativa planer, nämligen att anknyta utbildningen till Åbo Akademi pedagogiska fakultet i Vasa. Vid Garanti-föreningens för Svenska Barntädgårdsseminarier möte den 14 september 1976 tvingas man dock konstatera att alternativet knappast är realistiskt. (Protokoll 14 september 1976; 5 §). Detta bekräftades också av brev från Åbo Akademi, där man konstaterar, efter inofficiella kontakter till undervisningsministeriet, "... att under rådande omständigheter inte gå närmare in på utvecklandet av barntädgårdsläroarutbildningen på akademisk nivå." (Åbo Akademi 13 december 1976).

I stället tecknades en samarbetsplan mellan Pedagogiska fakulteten och Svenska Barntädgårdsläroarseminariet, som skulle garantera möjligheter till universitetsstudier i pedagogik i Jakobstad. Direktionen för Svenska Barntädgårdsseminarier godkände planen 4 januari 1977. (Protokoll 4 januari 1977, 6 §).

Seminarierna förstatligades år 1977. (F 365/1977; L 80/1977).

En ny lagstiftning krävde uppenbarligen att läroplanen måste godkännas på nytt. Så skedde i varje fall. Skolstyrelsen godkände den 30 augusti 1977 samma läroplan. (Läroplan 1977).

Vid tidpunkten, år 1977, för seminariernas förstatligande var seminarierna fortsättningsvis de samma fem. Benämningen seminarium (seminaari) ändrades dock till institut (opettajaopisto) och utbildningen i Jakobstad hette officiellt sedan dess *Barntädgårdsläroarinstitutet i Jakobstad*. (F 365/1977, 1 §; L 80/1977, 1 §; L 81/1977, 1 §). - *Semi* blev *BLL*.

8. Den treåriga utbildningen

Ett annat notabelt datum i den finlandssvenska barnträdgårdsläroplanutbildningens historia är den 13 augusti 1981, då institutet kunde flytta in i nya och ändamålsenliga lokaliteter på Paul Hallvars gata 8 (Verksamhetsberättelse 1981-1982, 1983, 3).

Av en händelse kom institutet att byggas på gatan som fått sitt namn efter bortgångne stadsdirektör Paul Hallvar. Stadsdirektör Hallvar hörde till den aktiva kärngrupp som agerade så att utbildningen förlades, i hård kamp med Vasa och Helsingfors, till Jakobstad.

Det är också fullt möjligt att peka på kopplingar mellan en byggnad och en läroplan. Båda är s.a.s. alster av sin tid. Byggnaden som ännu är i många avseenden attraktiv och modern, skulle sannolikt idag planeras annorlunda.

Ett auditorium och en kombinerad festsal-gymnastiksal är de enda utrymmena som då kunde inhysa en hel årskurs, c 60 studerande. Man ansåg nämligen inte att allmänna föreläsningar var ändamålsenliga. Influensen från Sverige var påtaglig och inte ens Skolstyrelsen motsatte sig denna planering, uppenbarligen p.g.a. att staden Jakobstad finansierade hela bygget.

8.1. Utredningar

Det tog fyra år att utvecklas från en ettårig (år 1892) till en tvåårig (år 1896) utbildning. Följande förlängning (år 1983) fick man vänta på betydligt längre. Reformen kan åter en gång relateras till (historiska) samhällsliga förändringar.

"Betänkande angivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal" (KB 1981:13) kom att bli det i sammanhanget avgörande dokumentet. Här finner man dels nödvändig bakgrundsinformation till reformen, dels ett konkret förslag till utbildningslösningar.

Som tidigare nämnts satsade man på 1970-talet på en kvantitativ ökning av dagvården. Förändringarna var anmärkningsvärda emedan antalet daghemspplatser fördubblades och den kommunala dagvården blev tio gånger större. Den ekonomiska högkonjunkturen började emellertid mattas av och den arbetskraftspolitiska situationen i landet förändrades. Det blev därför också allt mer aktuellt att i stället satsa på dagvårdens kvalitativa utveckling. Många olika organ och instanser förberedde uppställandet av mål för fostran inom dagvården. (KB 1981:13, 4-5).

Det hela ledde till att statsrådet den 9 mars 1979 tillsatte en kommitté, som antog namnet "Kommittén för dagvårdens uppfostringsmål" (KB 1980:31, 1-2).

Kommittén hade i uppdrag att

- 1) uppgöra förslag till allmänna uppfostringsmål för barndagvården,
- 2) utarbeta förslag till principer för det samarbete mellan dagvård och hem, som stöder uppfostran i hemmet,
- 3) utarbeta förslag till allmänna principer för samt till planering och verkställighet av dagvårdsverksamhetens innehåll,
- 4) utarbeta förslag och riktlinjer för produktionen av läro- och verksamhetsmaterial samt av verksamhetsredskap,
- 5) utreda om barndagvårdens allmänna uppfostringsmål borde formuleras i stadganden av något slag.

En dryg månad tidigare, dvs. den 1 februari 1979, hade statsrådet fattat ett principbeslut om utvecklandet av utbildningen för personal inom barndagvården. Det i sammanhanget intressantaste var att utbildningen av barnträdgårdslärare skulle förlängas till tre år. (KB 1981:13, 35-36).

Närheten i tid mellan dagvårds- och utbildningsreformerna kan knappast vara någon slump. Det måste snarare handla om en unison samhällsytring. Nu fann man det igen angeläget att satsa på barn i det finländska samhället.

I enlighet med det ovannämnda principbeslutet tillsatte undervisningsministeriet en kommission med uppgift att (KB 1981:13, I-II):

- 1) definiera de allmänna målen för utbildning av barntädgårdslärare och barnskötare,
- 2) utarbeta förslag till de läroplaner utbildningen av barntädgårdslärare och barnskötare förutsätter,
- 3) utarbeta förslag till den läroplan som behövs för utbildningen av daghemsbiträden till barnskötare,
- 4) utarbeta förslag till de utbildningsarrangemang som de i punkterna 2 och 3 ovan avsedda läroplanerna förutsätter,
- 5) förbereda förslag till de författningar som genomförandet av de ovan avsedda förslagen förutsätter.

Kommissionens arbete utmynnade i "Betänkande avgivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal" (KB 1981:13).

8.2. Studieveckor i planerna

Två år efter "Betänkande angivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal" (KB 1981:13) var den treåriga utbildningen ett faktum. Den 15 april 1983 ändrades förordningen om barntädgårdslärläroinstitut. I den nya förordningen kan vi läsa bl.a. följande (F 379/1983, 4 a §):

Undervisningen ordnas så, att examen kan avläggas genom tre års studier på heltid.

Den tidigare nämnda, temporära ULO-utbildningen blev år 1984 treårig. (Hänninen & Valli 1986, 239).

Redan tidigare har påpekats dels att dagvården skall byggas ut i enlighet med samhällets behov, dels att utbildningen i sin tur skall tillgodose dagvårdens behov av yrkesverksam personal inom området. Det kan kännas frestande att tycka att politiska beslut skall dimensionera den kvantitativa utbyggnaden medan pedagogiska överväganden skall normera den kvalitativa utvecklingen.

Det är i varje fall intressant att konstatera att lagstiftarna ansett det nödvändigt att i detalj formulera målen för barntädgårdsläraryrket utbildning. Förordningstext tenderar att vara rigid. Dels krävs det mera att ifrågasätta den, dels är processerna långa och många för att åstadkomma justeringar.

I förordningstext fanns följande stadgat om det övergripande målet (F 379/1983, 4 §):

Målet för den utbildning som leder till barntädgårdsläraryrket är att den studerande uppnår färdighet i att

- 1) planera och genomföra verksamhet i enlighet med lagen om barndagvård och utveckla barnets inlärningsförutsättningar inom dagvårdens olika verksamhetsformer;
- 2) förvärva och tillämpa ny kunskap i syfte att utveckla sig själv och sin yrkesskicklighet samt beredskap för fortsatta studier;
- 3) som en aktiv medlem i samhället fungera för att trygga och förbättra barnets ställning samt
- 4) sköta förvaltningsuppgifter som hör till arbetet och utveckla dem.

I själva verket gick man ännu betydligt längre. I bästa högskoleanda definierade man begreppet studievecka (sv) som en genomsnittlig arbetsinsats omfattande 40 timmar och delade in studierna i Allmänna studier (A), Ämnesstudier (Ä) och Fördjupade studier (F) enligt följande (F 379/1983, 4 a §):

De allmänna studierna och de fördjupade studierna omfattar tillsammans 120 sv, varav de allmänna studiernas andel är ca 25 studieveckor, ämnesstudiernas andel ca 60 studieveckor och de fördjupade studiernas andel ca 35 studieveckor. I de fördjupade studierna ingår övningsundervisning och annan praktik, omfattande 30 studieveckor.

Dessutom ansåg man det nödvändigt att diktera målen i respektive block enligt följande (F 379/1983, 4 b, 4 c, 4 d §):

De allmänna studierna syftar till att

- 1) leda de studerande i iakttagandet av människans uppväxt och utveckling i förhållande till omgivningen samt hennes förmåga att tillgodogöra sig utbildning;
- 2) handleda de studerande då dessa skall bilda sig en allmän uppfattning om kulturens utveckling, om samhällets utveckling, struktur och funktion, om dagvården som en del av socialväsendet, om skolsystemet och om sambandet mellan yrkesverksamheten och utbildningen; samt
- 3) göra de studerande förtrogna med frunderna för interaktion och kommunikation och med språkstudier och bibringa dem beredskap att förvärva kunskap och utnyttja den.

Ämnesstudierna syftar till att

- 1) bibringa de studerande förmåga att planera, genomföra och handleda barnens fostran i samarbete med hemmen och med sakkunniga som ansvarar för fostran; samt
- 2) de studerande lär sig fungera som medlemmar i en arbetsgemenskap.

De fördjupade studierna syftar till att

- 1) göra de studerande förtrogna med barnträdgårdslärares yrke, i enlighet med de krav det ställer; samt
- 2) lära de studerande att fortlöpande utveckla sig själva och sitt yrke.

Formuleringarna är s.g.s. identiska med Kommissionens för läroplaner för dagvårdspersonal (KB 1981:13) utkast.

Ovanstående kan inte passera utan några kritiska kommentarer.

För det första tvingas man konstatera översättningen till svenska är hemsk.

För det andra måste det tillåtet - och t.o.m. önskvärt - att stanna upp och fundera hur dylika mål låter sig i verkligheten uppnås. Enligt forskarens förmenande borde man vara så pass restriktiv i lagstiftningen att man låter bli att stadga om sådant som inte låter sig varken kontrolleras eller kanske ens uppnås. Men å andra sidan är detta är tidstypiskt fenomen, förordningstext skrevs så här.

För det tredje kunde man ha förväntas sig en enhetlighet beträffande vissa centrala begrepp. Termerna Allmänna, Ämnes- och Fördjupade studier var såtillvida illa valda emedan de i högskolorna hade en annan innebörd, vilket bidrog till att skapa förvirring.

Redan Kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal (KB 1981:13, 159, 214-216, 252) fäste vikt vid att barnträdgårdslärarexamen kan kopplas till en grundexamen i pedagogik. Man skrev att

... kopplingen huvudsakligen bör inriktas på utbildningsprogrammet för planering, administration och forskning och föreslår att detta utbildningsprogram skall inkludera en alternativ linje för småbarnsfostran.

Utifrån kommissionens betänkande gav skolstyrelsen i sitt cirkulärbrev (C137/1983) av den 4 januari 1983 anvisningar för utarbetandet av en läroplan för en treårig barntädgårdsläroplan. Man kan tycka att budskapet var något tvetydigt; instituten borde utveckla sina egna läroplaner men dock utifrån en given mall, som man förväntades följa.

Dels stod det skrivet att "Timantalet för den handledda undervisningen vid den treåriga barntädgårdsläroplanen har av skolstyrelsen fastställts till 3084 timmar", dels att "Skolstyrelsen uppmanar institutets förvaltande organ och studerandena, att aktivt delta i arbetet för planering, förverkligande, utvärdering samt utveckling av målsättningarna för utbildningen av barntädgårdslärare och för utvecklande av själva utbildningen". (C 137/1983, 1, 3).

Tabell 4. En jämförelse av undervisningsplaner (Barntädgårdsläroplaninstitutet i Jakobstad. Verksamhetsberättelse 1983-1984, 1984, 17-19; Barntädgårdsläroplaninstitutet i Jakobstad. Verksamhetsberättelse 1994-1995, 1995, 8-10; SKS/C 137/1983, bilaga 1).

	Skolstyrelsens förslag		BLL 1983		BLL 1995	
	h	sv	h	sv	h	sv
Allmänna studier						
1. Studier och studieplanering	16	1	20	1	40	1
2. Psykologiska studier	50	2,5	50	2,5	50	2,5
3. Pedagogiska studier	120	4,5	120	4,5	130	12
4. Gestaltning och kommunikation	188	8	186	8	186	8
5. Natur, miljö och samhälle	80	4	80	4	80	3,5
6. Grunderna för vetenskaplig aktivitet	90	3	60	3	40	2
Sammanlagt	544	23	516	23	526	29
Ämnesstudier	h	sv	h	sv	h	sv
1. Studier i anslutning till hälsovården	140	5,5	110	5,5	96	4,5
2. Psykologiska studier	190	8,5	170	8,5	174	7,5
3. Förskolepedagogik	306	14	280	14	282	11
4. Gestaltning och kommunikation	585	23	586	23	596	22,5
5. Natur, miljö och samhälle	219	10	200	10	192	8,5
Sammanlagt	1440	61	1336	61	1346	55
Fördjupade studier	h	sv	h	sv	h	sv
1. Dagvårdspraktik	1000	30	1000	30	1000	30
2. Fördjupad yrkeskunskap	100	6	120	6	120	6
Sammanlagt	1100	36	1120	36	1120	36
Totalt	3084	120	2972	120	2992	120

Direktionen för Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad kunde den 6 maj 1983 (Protokoll 3/1983, § 39) besluta om ett förslag till läroplan, som skolstyrelsen fastställde den 31 augusti samma år (SKS 921/242, Fastställelse av undervisningsplan). - Det kan f.ö. noteras att samma skolstyrelse redan tidigare beslutit att höstterminen börjar den 29 augusti (C 35/1983), dvs. i tid något före undervisningsplanens godkännande. - Det är intressant att konstatera att man nu också bytte benämning från läroplan till undervisningsplan.

Ovanstående tabell må illustrera hur slaviskt man följde skolstyrelsens anvisningar. Här jämförs tre undervisningsplaner, med avseende på studieveckor och timmar, nämligen skolstyrelsens förslag, den första riktiga undervisningsplan (BLI 1983) och institutets sista gällande undervisningsplan (BLI 1995).

Under dryga tio år skedde alltså inga egentliga förändringar i undervisningsplanen. De få justeringar, t.ex. i Pedagogiska studier (från 4,5 sv till 12 sv), som gjordes handlade endast om kosmetik. En studerande kunde inte märka skillnaden varken med avseende på innehåll eller omfattning.

Det var dock lugnet före stormen.

Snart skulle hela barntädgårdsläraryrket omorganiseras.

9. Utbildningen akademiseras

Undervisningsministeriet tillsatte - efter att riksdagen och regeringen i princip enats om ramarna - 14.10.1991 en arbetsgrupp med uppgift att utreda hur barnträdgårdslärarytbildningen kan anordnas i högskolor och sålunda omformas till en treårig högskoleexamen. Arbetsgruppen slutförde sitt uppdrag 26.5.1992. (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio 1992:18, 1992, ingress).

I ett brev daterat 14.9.1993 (UVM 9/504/93) hänvisar undervisningsministeriet till statsrådets beslut från den 14 september 1993 och ålägger Åbo Akademi att vidta nödvändiga förberedande åtgärder för att kunna administrera den svenskspråkiga barnträdgårdslärarytbildningen. Barnträdgårdslärarytbildningen i Jakobstad, i likhet med de finskspråkiga ytbildningen, skulle indras den sista juli 1995 och barnträdgårdslärarytbildningen skulle utvecklas till en lägre högskoleexamen om 120 studieveckor.

Den 2 december 1994 godkändes regeringens proposition (RP 196/1994) som utgjorde grund för den kommande lagen.

Den 22 december 1994 stiftades den lag, dvs. Lag om upphävande av lagen om barnträdgårdslärarytstitut (L 1359/1994), som många väntat på och andra uttryckt sin oro över.

Rektor Bengt Stenlund, Åbo Akademi, tillsatte 26.10.1993 en "arbetsgrupp för överföring av barnträdgårdslärarytbildningen till universiteten", där Barnträdgårdslärarytbildningen i Jakobstad representerades av rektor Erik Sjöberg och lektor Kaj Palenius. Arbetsgruppen ålades att inlämna sin rapport till Rektor före 20.12.1993. (Rektors beslut 140/03/93). - En rapport, som inte behandlade undervisningsprogram, avgavs (Rapport avgiven av Arbetsgruppen för överföring av barnträdgårdslärarytbildningen till universiteten. Österbottens högskola 19.12.1993). Detta var dock början till följande arbetsgrupp.

Rektor Håkan Andersson, Österbottens högskola, tillsatte sedan i sin tur en annan kompletterande "arbetsgrupp med uppgift att planera inordnandet av barnträdgårdsläroarbilden innehållsmässigt i utbildningen vid pedagogiska fakulteten". Också nu representerades Barnträdgårdsläroarbilden i Jakobstad av rektor Erik Sjöberg och lektor Kaj Palenius. (Rektors beslut 7/16.11.1993). Denna arbetsgrupp kom att verka i över ett år.

9.1. De första ramplanerna

Arbetsgruppens första Förslag till ramplan (10.12.1993) tillkom i mycket snabb takt och kan nu efteråt upplevas som något ogenomtänkt. En klar innovation kan dock pekas på enär arbetsgruppen skriver som följer:

Arbetsgruppen har utgått ifrån att utbildningen sker inom ramen för ett program omfattande 160 sv och med avläggande av högre högskolexamen men att en lägre högskolexamen skall kunna avläggas efter 120 sv, vilken ger behörighet för tjänst.

9.1.1. Förslaget

Trots att man presenterade ett förslag på en utbildning omfattande 160 sv, dvs. en högre högskolexamen, innebar det inte att man nödvändigtvis trodde på att förslaget skulle realiseras. Större vikt ägnades också åt att räkna studieveckor för en grundutbildning på 120 sv. - Se Tabell 5.

Tabell 5. Förslag till ramplan (10.12.1993)

Allmänna studier		10 sv	
Språk och kommunikation	4 sv		
Vetenskapsfilosofi	1 sv		
Livsåskådning	1 sv		
Ekonomi och förvaltning	2 sv		
Data	2 sv		
Grundstudier		34 sv	
Modersmål, språk, litteratur, drama	9 sv		
Rörelse	5 sv		
Musik	5 sv		
Bild och form	7 sv		
Etik och religion	2 sv		
Naturvetenskaper	3 sv		
Fysiologi och hälsa	3 sv		
Pedagogik och psykologi		68 sv	
Pedagogik (inkl. praktik 15 sv)	48 sv		
Specialpedagogik	6 sv		
Psykologi	14 sv		
Kultur, miljö och samhälle		8 sv	
Socialpolitik	3 sv		
Sociologi	2 sv		
Samhälle	1 sv		
Kultur	1 sv		
Miljö	1 sv		
Totalt		120 sv	(PeK)
Avhandling		20 sv	
Fördjupade studier i pedagogik		12 sv	
Valfria studier		8 sv	
Totalt		160 sv	(PeM)

Efter flera nya sammankomster presenterades ett nytt förslag till program för grundutbildning som godkändes av Pedagogiska fakultetens fakultetsråd 25.10.1994 (Möte 11/1994, PF I, ärende 13).

Tabell 6. Stommen i ett nytt undervisningsprogram (Möte 11/1994, PF I, ärende 13)

A. Allmänna studier	10 sv
B1. Grundstudier i pedagogik	15 sv
B2. Grundstudier i psykologi	12 sv
C1. Ämnesstudier i pedagogik	20 sv
C2. Förskolepedagogik	48 sv
C3. Miljö och samhälle	10 sv
C4. Temaarbete	5 sv
Totalt	120 sv

Detta kom inte ändå att bli det första akademiska programmet eftersom arbetet med att utveckla programmet pågick hela tiden. Nu handlade det dock om finslipningar. - Processen kan i varje fall beskrivas som en cykel eller en spiral som ledde till en kontinuerlig fördjupning av insikterna. Då benämndes inte processen för aktionsforskning. Det oaktat kan man i efterhand säga att processen uppfyllde flera kriterier för aktionsforskning. (Jfr Suojanen, 1992, 42-43).

9.1.2. Reflektioner i efterhand

Det kan ibland vara svårt att utvärdera det arbete som man för stunden utför. När några år har gått och man i tid distanserat sig från det, kan det vara lättare att utvärdera arbetet. Detta gäller åtminstone i hög grad vårt arbete med undervisningsprogrammet. Under arbetets gång var sannolikt alla tillfreds med resultatet och såg det som ett uttryck för ett effektivt och rationellt handlande. - Idag är forskaren långt ifrån lika säker över varken själva processens eller produktens förträfflighet. - Förvisso var vi både effektiva och rationella men skedde det på bekostnad av en värderingsdiskussion?

Hela utvecklingsarbetet liknade i en viss mån situationen då den treåriga utbildningen introducerades. I princip fanns friheten till mycket kreativa lösningar men samtidigt reglerades möjligheterna av ramar, som åtminstone för stunden verkade strama.

Enligt forskarens bedömning låter sig ramarna (1993-1994) explicit beskrivas utifrån följande faktorer:

- traditioner,
- en promemoria, och
- den nya universitetskontexten.

9.1.2.1. Traditioner

Det är möjligt att finna faktorer, som styrde undervisningsprogrammet och som kan införlivas under rubriken "Traditioner", på s.a.s. olika plan. Här förtjänar att nämnas åtminstone tre nivåer.

På en övergripande nivå kan hävdas att barnträdgårdslärares uppgifter inte förändrades över en natt. De tidigare pedagogiska funktionerna kvarstod, vilket inte tillät helt revolutionerande justeringar av undervisningsprogrammet. Det handlade fortsättningsvis om institutionaliserad fostran - fastän betingelserna blev något annorlunda. Undervisningspersonalen genomgick inte heller någon plötslig metamorfos.

På en administrativ nivå gäller att barndagvården fortsättningsvis föll inom ramen för den sociala förvaltningen. - Idag är situationen inte längre lika klar. Kampen om sexåringarna (se kapitel 5.2.) kan komma att påverka ansvarsfördelningen mellan den sociala och skelsektorn. - Det är säkert möjligt att hävda att barndagvård av tradition förknippas mera med samhällsvetenskaper än pedagogik - åtminstone jämfört med skolan. Detta märktes också i ett speciellt block i "Kultur, miljö och samhälle".

På en praktisk nivå gäller att psykologiundervisningen var sedan tidigare välutvecklad, uttryckt i både tjänster och studieveckor. Det föreföll naturligt att hålla kvar ett tämligen stort block i (utvecklings)psykologi. Också i övrigt måste, åtminstone i en viss utsträckning, andra tillgängliga personresurser beaktas.

9.1.2.2. En promemoria

Undervisningsministeriet tillsatte 14.10.1991 en arbetsgrupp med uppgift att utreda betingelserna kring anordnandet av en treårig barntädgårdslärarytbildningen inom universiteten. Arbetsgruppen publicerade sig sedermera i en promemoria (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992:18).

Arbetsgruppens vägkost, beträffande undervisningsprogrammet, var tämligen normativt entydig (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992:18, 17).

Lastentarhanopettajantutkinto muodostuu seuraavista opinnoista: yleisopinnot noin 10 ov, aineopinnot noin 95 ov ja harjoittelu noin 15 opintoviikkoa. Aineopintoihin sisältyy pääaineena kasvatustieteen opintoja 35 ov ja 60 ov lastentarhanopettajan toimenkuvaan kuuluvia aineopintoja, joihin sisältyy vähintään yksi 15 opintoviikon kokonaisuus.

Tidigare uttrycktes farhågor över en avsaknad av en värdediskussion. Å andra sidan kan man kanske hävda att också den var färdigt förd i promemorian. Arbetsgruppen (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992:18, 13-15) konstaterar i sitt förslag bl.a. följande:

... lastentarhanopettajan ammatti on kasvatus- ja opetusalan ammatti. Sen tieteellinen perusta on kasvatustieteessä ja kehityspsykologiassa.
... lastentarhanopettajan ammatin ydin, pienten lasten opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus, tulee säilymään ennakoitavissa olevissa muutoksissa.
Lastentarhanopettajan koulutuksen tavoitteet määräytyvät elinikäisen oppimisen periaatteista, opettajakoulutuksen yleisistä tavoitteista ja lastentarhanopettajan tehtävistä.

Möjligtvis kan man tycka att budet var att det mesta skulle vara som tidigare, givetvis med undantag av det ökade inslaget av vetenskaplighet.

Kanske det för oss ändå - åtminstone då - räckte med att inplantera en etablerad utbildning i en ny kontext? Måhända det också tillät att undervisningsprogrammet inte behövde penetreras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv?

Forskaren skall inte här försöka räta ut dessa frågetecken. Frågetecknen indikerar i alla fall känslor som rör sig i en sfär av desillusion, förvåning och skepsis - allt givetvis nu i efterhand. Var skall frågor pedagogiska frågor dryftas vetenskapligt om inte vid institutioner som både forskar och undervisar i pedagogik?

9.1.2.3. Universitetskontexten

En universitetskontext skiljer sig på många sätt från de tidigare ramar som gäller en utbildning på institutnivå.

Några skillnader låter sig exakt bestämmas genom hänvisning till exempelvis förordnings- och lagtext.

Universitetslagen (L 645/1997, 4 §) definierar s.a.s. andan i hela verksamheten:

Universiteten har till uppgift att främja den fria forskningen och den vetenskapliga och konstnärliga bildningen, att meddela på forskning grundad högsta undervisning och att fostra ungdomen till att tjäna fosterlandet och mänskligheten.

Förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området (F 576/1995, 4 §) normerar utbildningen på olika sätt.

De studier som krävs för kandidatexamen omfattar 120 studieveckor.

I samma paragraf definieras dessutom grundstudier, ämnesstudier och fördjupade studier. I 5 § normeras språkraven och i 6 § formuleras målen:

Grunden för den utbildning som leder till kandidatexamen är den nivå som gymnasiestudierna eller motsvarande utbildning ger.

Målet för utbildningen är att studeranden tillägnar sig

- 1) grunderna i de läroämnena eller med läroämnena jämförbara helheter som ingår i examen och förutsättningar att följa utvecklingen på området,
 - 2) den vetenskapliga forskningens grunder,
 - 3) grunderna för kommunikation och tillräckliga kommunikativa färdigheter, samt
 - 4) beredskap för fortsatta studier.
- Studierna förenas med vetenskaplig forskning.

I 11 § klargörs betingelserna för huvudämnet:

I utbildningen av barnträdgårdslärare ingår i den kandidatexamen som anges i 2 kap. pedagogik, företrädesvis förskolepedagogik, eller något annat lämpligt pedagogiskt läroämne som huvudämne samt dessutom studier som omfattar 35 studieveckor och ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom småbarnsfostran och förskoleundervisning.

Huvudämnet i en utbildning styr givetvis undervisningsprogrammet. I princip kunde det vara fullt möjligt att göra barnpedagogik till huvudämne i en examen på kandidatnivå. Förordningstexten (F 36/1999) definierar dock vilka läroämnena på fördjupad nivå kan ingå i en magisterexamen på det pedagogiska området. Barnpedagogik upptas inte i den förteckningen.

Överlag är den nya kontexten annorlunda. Behörighetsvillkor (jfr F 309/1993), utvärderingar, akademiska val och ny struktur i beslutsprocesser, ekonomisk planering och uppföljning, registrering av studieresultat, arkivregler m.m. påverkar inte nödvändigtvis undervisningsprogrammet (uttryckt i lektioner och studieveckor). Å andra sidan planeras program just i en dylik kontext där de också förverkligas. Det känns frestande att påstå att egentligen påverkar ändå alla delfaktorer allting, dvs. också undervisningsprogrammet. - Jfr läroplansmodellen i kapitel 13.1.

9.2. Det första akademiska programmet

Ännu var inte utbildningen akademisk. Därför fanns ännu tid för några smärre justeringar. Planeringsarbetet var intensivt och man trodde sig ständigt finna nya aspekter som borde beaktas.

Fakultetsrådet hann också behandla ärendet ännu en gång innan programmet skulle tas i användning (Möte 6/1995, PF 1, ärende 13).

Tabell 7. Strukturen i det första akademiska undervisningsprogrammet (Studiehandbok. Barntädgårdslärarytbildningen 1995)

A. Allmänna studier	10 sv
B1. Grundstudier i pedagogik	15 sv
B2. Grundstudier i psykologi	15 sv
C1. Ämnesstudier i pedagogik	25 sv
C2. Förskolepedagogik	40 sv
C3. Miljö och samhälle	10 sv
C4. Temaarbete	5 sv
Totalt	120 sv

Denna version återfanns i utbildningens studiehandbok (Studiehandbok, Barntädgårdslärarytbildningen, 1995). Detta var det första egentliga akademiska undervisningsprogrammet för barntädgårdslärarytbildningen i Jakobstad. Därför är det motiverat att beskriva det något mera detaljerat. - Se Tabell 8.

Strävan vid beskrivningen av undervisningsprogrammets utveckling har varit att om bara möjligt kategoriskt hänvisa till existerande protokoll, diarieförda brev m.m. Utvecklingsarbetet har emellertid varit komplext och varje detalj finns inte dokumenterad i strikt officiell form.

Tabell 8. *Det första akademiska undervisningsprogrammet (Studiehandbok. Barntädgårdslärarytbildningen 1995).*

A. Allmänna studier	10 sv	
A1. Studier i svenska	4 sv	
A2. Andra språk	4 sv	
A3. Övriga allmänna studier	2 sv	
B1. Grundstudier i pedagogik		15 sv
B1.1. Pedagogisk teori	12 sv	
B1.2. Tillämpad pedagogik	3 sv	
B2. Grundstudier i psykologi	15 sv	
B2.1. Psykologins grunder	5 sv	
B2.2. Barnpsykologi	5 sv	
B2.3. Utvecklingspsykologi	5 sv	
C1. Ämnesstudier i pedagogik		25 sv
C1.1. Pedagogisk teori	10 sv	
C1.2. Tillämpad pedagogik	6 sv	
C1.3. Pedagogisk forskning	9 sv	
C2. Förskolepedagogik		40 sv
C2.1. Förskolepedagogik	10 sv	
C2.2. Modersmål, drama & litteratur	6 sv	
C2.3. Rörelse	6 sv	
C2.4. Musik	6 sv	
C2.5. Bild och slöjd	6 sv	
C2.6. Etik, livsåskådning och religion	3 sv	
C2.7. Matematik och naturvetenskaper	3 sv	
C3. Miljö och samhälle		10 sv
C3.1. Socialpolitik	4 sv	
C3.2. Sociologi	2 sv	
C3.3. Ekonomi och förvaltning	2 sv	
C3.4. Ekologi och miljö	2 sv	
C4. Valfria studier		5 sv
Totalt		120 sv

Så småningom uppstod ett upplevt behov av att i ännu större grad samordna undervisningsplanerna för klasslärare och barntädgårdslärare. Initiativet togs från klasslärarhåll.

Organisatoriskt var alltså Barntädgårdslärarytbildningen en del av Institutionen för lärarytbildning men saknade dessvärre lärarrepresentation i institutionsrådet och i fakultetsrådet. Då dessutom barntädgårdslärarytbildningens professur var besatt endast temporärt och på deltid, saknades möjlighet till tillräcklig insikt och påverkan i de organ som beslöt om utbildningens angelägenheter.

Vid ett möte presenterades Barntädgårdslärarytbdningens ett förslag till en gemensam mall över utformningen av approbatur och cum laude approbaturstudierna i pedagogik (Mötesanteckningar 26.03.1997).

Barntädgårdslärarytbdningens upplevde initiativet som både lovvärt och fruktbart. Andra reaktioner var knappast ens möjliga.

Verkligheten visade sig dock vara ännu mera komplex än vad man i Jakobstad kunde anta. Överenskomna justeringar gjordes vid Barntädgårdslärarytbdningens och Institutionsrådet för lärarytbdningens (Möte 6/1997, ärende 3) och Fakultetsrådet (Möte 4/1997, PF I, ärende 7) godkände dem. Av orsaker som aldrig klargjorts, genomfördes dock inte reformen av initiativtagaren, dvs. vid klasslärarytbdningens. Forskaren har förgäves avkrävt en förklaring till detta.

Barntädgårdslärarytbdningens fick i varje fall ett nytt undervisningsprogram, vars stomme presenteras i följande tabell. För att se varje justering borde enskilda ämnen skrivas ut. Eftersom detta program i skrivande stund trots allt inte längre gäller, görs det inte. I stället hänvisas till studiehandboken för år 1997 (Studiehandbok, Barntädgårdslärarytbdningens, 1997) som följer denna version.

Nämns kan att Barntädgårdslärarytbdningens redan flera gånger försökt introducera termen "barnpedagogik". Fakultetsrådet avstyrkte initiativet ännu en gång. Men utvecklingsarbetet skulle fortsätta.

Tabell 9. *Det justerade undervisningsprogrammet (Studiehandbok. Barntädgårdslärarytbdningens 1997)*

A. Allmänna studier	10 sv
B1. Grundstudier i pedagogik	15 sv
B2. Grundstudier i psykologi	15 sv
C1. Ämnesstudier i pedagogik	24 sv
C2. Förskolepedagogik	42 sv
C3. Miljö och samhälle	10 sv
C4. Temaarbete	4 sv
Totalt	120 sv

Till en början var det inte nödvändigt att fatta avgörande beslut om magisterutbildning på området. Först måste kandidater utbildas. Den 12 november 1996 beslöt Fakultetsrådet (Möte 11/1996, PF II, ärende 1) att godkänna följande struktur för de fördjupade studierna.

Tabell 10. Fördjupade studier; 40 sv

1. Pedagogisk teori		7 sv
A. Teori om verksamheten och dess tillämpning	3 sv	
B. Pedagogisk psykologi	2 sv	
C. Pedagogisk filosofi	2 sv	
2. Valfria fördjupade studier inom området förskolepedagogik		5 sv
3. Förskolepedagogik i ett samhällsperspektiv		3 sv
A. Socialpolitik	1 sv	
B. Administration, lagen och förordningen	1 sv	
C. Förskolan i relation till utbildningsväsendet	1 sv	
4. Tillämpad pedagogik - praktik med betoning på skolstarten		3 sv
5. Pedagogisk forskning		22 sv
A. Kvantitativa metoder II	2 sv	
B. Kvalitativa metoder II	2 sv	
C. Inledning till projektstudier		
D. Projektstudier	18 sv	
Sammanlagt		40 sv

Ännu saknades kursbeskrivningar. Man lyckades dock göra dylika kursbeskrivningar till Fakultetsrådesmötet den 10 juni 1997, som då också godkändes (Möte 5/1977, PF I, ärende 20).

Problemet med både kursbeskrivningarna och strukturen var att man i själva verket inte riktigt visste syftet med hela utbildningen. - Kunde den eventuellt ge en ny behörighet? Skulle det vara en allmän eller explicit fördjupning?

Det föreföll i varje fall klart att en magisterutbildning var nödvändig i en strävan att åstadkomma en egen, fullvärdig institution och ett eget huvudämne, barnpedagogik.

10. Institutionen för barnpedagogik

Forskaren har ända sedan 1980-talet ansett att barnträdgårdsläro utbildningen hör hemma i samma pedagogiska miljö som klassläro utbildningen, dvs. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Under årens lopp har övertygelsen vuxit sig starkare. Samtidigt har åsikten preciserats; förvisso bör lärarna för de yngre barnen (0-6 år) garanteras en utbildning i paritet med lärarna för de något äldre barnen (7-16 år) men det bör ske på egna villkor. Barnträdgårdsläro utbildningen skall inte vara någon halvdan kopia av klassläro utbildningen utan bör profilera sig inom det egna ansvarsområdet. Möjligheterna till profilering tillvaratas bäst i en egen institution.

Forskaren, som både från första parkett iakttagit utvecklingen och själv aktivt försökt konsekvent agera för en egen barnpedagogisk institution, har hunnit uppleva väldigt olika stämninglägen beträffande den organisatoriska hemvisten.

10.1. En organisatorisk fråga

Utbildningens organisation har direkta konsekvenser för arbetet att utveckla undervisningsprogrammet. Det är i sista hand fakultetsrådet som besluter i dylika frågor. Beslutet föregås dock av utlåtande eller beslut av respektive institutionsråd.

10.1.1. En inriktning

Den av Rektor tillsatta arbetsgruppen (Rektors beslut 7/16.11.1993) tog ställning i institutionsfrågan (Rapport avgiven av Arbetsgruppen för överföring av barnträdgårdslärarytbildningen till universiteten. Österbottens högskola 7.2.1995):

Arbetsgruppen föreslår att utbildningen organiseras i en egen institution inom pedagogiska fakulteten.

Vid institutionsrådsmötet 7.3.1995 beslöt Institutionen för lärarutbildning att stöda denna strävan att organisera utbildningen som en egen institution (Möte 3/1995, ärende 7). Också fakultetsrådet stödde bildandet av en egen institution (Möte 3/1995, PF I, ärende 7).

I den beslutande instansen stödde dock förslaget på patrull. Styrelsen för Åbo Akademi ville annorlunda. Man beslöt att utbildningen organiseras som en särskild inriktning inom Pedagogiska fakulteten och placeras inom institutionen för lärarutbildning. (Möte 4/155/1995, ärende 9).

Arrangemanget garanterade inte någon representation i varken institutionsråd eller fakultetsråd.

Barnträdgårdslärarytbildningen fick också bittert erfara vid det för utbildningen första akademiska valet, att rösterna inte räckte till för utbildningens lärarkandidat att få plats i institutionsrådet. Eftersom röstningen var offentlig, är det ingen hemlighet att samtliga röstberättigade i Jakobstad gav sin röst åt den egna kandidaten, som f.ö. var forskaren. Utan flankstöd från Vasa, dvs. den övriga institutionen, gick det helt enkelt inte vägen.

I stället organiserades verksamheten i Jakobstad i en s.k. BLU-nämnd som administrativt underlydde institutionsrådet vid Institutionen för lärarutbildning. Sålunda tillsatte Institutionsrådet den 12 september 1995 (Möte 7/1995, ärende

5) en BLU-nämnd och definierade, på föredragning av forskaren, dess uppgifter. BLU-nämndens konstituerande möte hölls den 31 januari 1996 (Möte 1/1996).

Situationen var för Barnträdgårdslärarytbildningen mycket främmande. Det tidigare s.g.s. allsmäktiga lärarkollegiet var berövat sin beslutanderätt, BLU-nämndens befogenheter var begränsade och vägen till beslutande fora kändes lång. Konfusionen märktes bl.a. i att nämnden sammankom mycket sällan till möten.

10.1.2. Institutionen för barnpedagogik växer fram

Dekanus för Pedagogiska fakulteten tillsatte den 11 juni 1997 en arbetsgrupp för utarbetande av förslag till intern struktur för pedagogiska fakulteten. (Dekanus beslut 247/1997). - Bakgrunden till beslutet kan utläsas av följande ytterst summariska redogörelse.

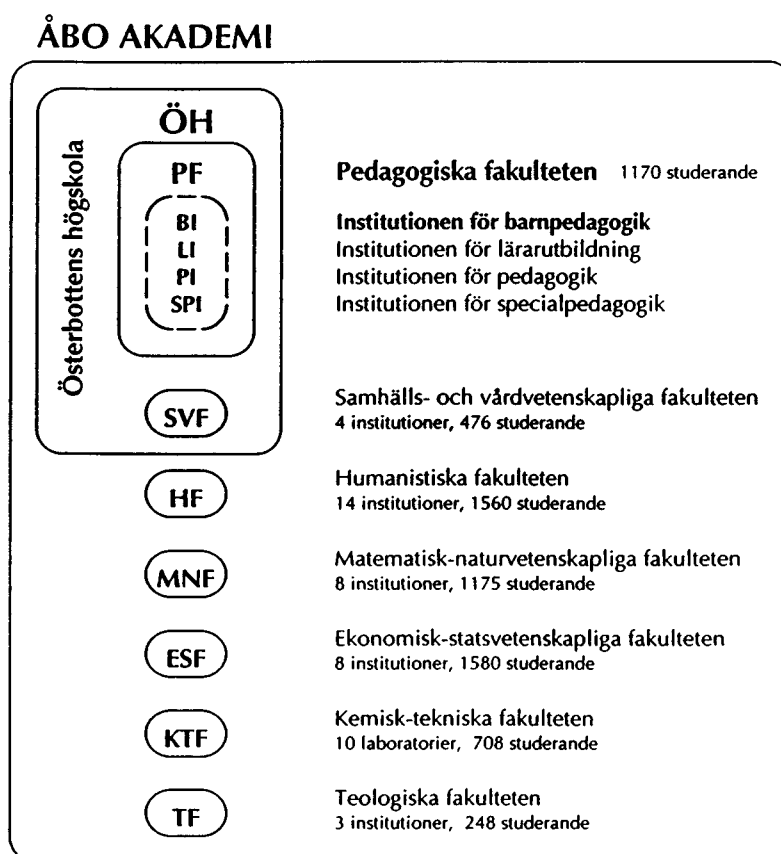
Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi grundades år 1974 då lärarutbildningen överfördes till universiteten. I Svenskfinland handlar utbildningsfrågor ofta också om regionalpolitik. I strävan att förstärka den svenskspråkiga universitetsutbildningen i Österbotten, grundades år 1992 Österbottens högskola, som med sina två fakulteter, Pedagogiska fakulteten (PF) och Samhälls- och vårdvetenskapliga fakulteten (SVF), är en administrativ och organisatorisk helhet inom Åbo Akademi. För att åstadkomma en tillräcklig tyngd inom SVF grundades där Institutionen för pedagogik (PI), som s.a.s. kopplades loss från Institutionen för lärarutbildning (LI). (Kort om Åbo Akademi 1999, 1999)

Åren gick och SVF förstärktes och då blev det tid för PI att s.a.s. flytta hem tillbaka till PF. - Med tanke på Barnträdgårdslärarytbildningens (BLU) strävanden kom detta i tid mycket lämpligt. Nu skulle hela fakulteten

omorganiseras. Uppenbarligen skulle arbetsgruppens, däri också forskaren ingick, förslag väga tungt vid slutliga beslutet.

Det hade kommit signaler att man kunde helt slopa institutionerna vid fakulteten. Redan vid arbetsgruppens första möte den 30 september 1997 var man dock överens om att behålla institutioner. (Möte 1/1997, 5 §). - Nästa stora fråga var givetvis vilka institutioner som skulle anses motiverade.

Texten präglas av många benämningar och förkortningar. Senast nu är det motiverat att presentera en schematisk sammanställning över den idag (31.12.1999) gällande organisatoriska strukturen. - Se Figur 4. - Denna version, som fokuserar på Institutionen för barnpedagogik, är konstruerad för detta sammanhang.



Figur 4. Fakulteter och institutioner vid Åbo Akademi 31.12.1999

Hälsningarna från Jakobstad var klara. BLU-nämnden konstaterade den 27 oktober (Möte 1/1997, ärende 6) att det är logiskt att nu förverkliga institutions-tanken.

Vid nästa arbetsgruppsmöte den 28 oktober 1997 presenterades olika modeller för en indelning. Forskaren reagerade på att BLU till synes placerats "än här än där i modellerna" och hävdade att också BLU är en fungerande helhet med tillräcklig volym och att såväl vetenskapsområdet som funktionen motiverar en egen institution. (Möte 2/1997, 4 §)

Arbetet förlöpte i rask takt och nästa möte kunde äga rum den 11 november 1997. Man kunde konstatera att samstämmighet rådde kring att PI, SPI (Institutionen för specialpedagogik) och BLU ges institutionella ramar. Eventuellt kunde ännu LI spjälkas upp. Man funderade också på benämningar på institutionerna. För BLU aktualiserades *Institutionen för tidig fostran* och det av forskaren föreslagna *Institutionen för barnpedagogik*. (Möte 3/1997, 3 §)

Det sista mötet hölls den 26 november 1997. Man kunde inte till slut enas kring ett enda förslag utan beslöt att föra flera alternativa förslag vidare till fakultetsrådet. I alla dessa garanterades dock BLU ställningen som egen institution. (Möte 4/1997, 4 §).

Fakultetsrådet behandlade ärendet den 9 december 1997 och föreslog att fakulteten skulle indelas i fyra institutioner, varav en i Jakobstad, dvs. Institutionen för barnpedagogik (Möte 11/1997, PF 1, ärende 11).

Den 26 februari 1998 fattade Styrelsen för Åbo Akademi beslut om institutionsfördelningen. Föredragningen gick ännu en gång ut på att inte utveckla Barntädgårdsläroverutbildningen till en egen institution. Styrelsen ville dock annorlunda och *Institutionen för barnpedagogik* var ett faktum (Möte 2/181/1998, ärende 4).

10.2. Dagens undervisningsprogram

Arbetet med att utveckla undervisningsprogrammet fortsatte kontinuerligt trots att professuren vid utbildningen saknade ordinarie innehavare. I en kritisk situation var dock hjälpen nära. Professor Anna-Lena Østern åtog sig att på deltid sköta professuren för tiden 1.1.1998-31.7.1998.

Professor Østern fungerade samtidigt som dekanus för fakulteten, vilket definitivt kompenserade den avsaknade representationen i både institutionsråd och fakultetsråd.

Sålunda behandlade också fakultetsrådet den 16 juni 1998 det förslag till nytt undervisningsprogram som utarbetats vid Barträdgårdsläroverutbildningen och godkände det s.g.s. i oförändrad form. (Möte 8/1998, PF I, ärende 18).

Programmet, som fortsättningsvis är gällande, presenteras i det följande.

Tabell 11. Gällande undervisningsprogram uttryckt i block (Studiehandbok för Pedagogiska fakulteten 1999-2003, 1999, 111-175).

Studier i språk och kommunikation		10 sv
Pedagogik, inriktningsalt. barnpedagogik	(a)	15 sv
Pedagogik; inriktningsalt. barnpedagogik	(cl)	25 sv
Didaktisk ämnesteorier för de tidiga barnåren	(a)	15 sv
Didaktisk ämnesteorier för de tidiga barnåren	(cl)	15 sv
Utvecklingspsykologi	(a)	15 sv
Valfria studier		15 sv
Sammanlagt	120 sv	(= PeK)
Pedagogik; inriktningsalt. barnpedagogik	(l)	40 sv
Sammanlagt	160 sv	(= PeM)

Det gällande programmet kan presenteras i en mera detaljerad version. - Se Figur 5. - Här må dock noteras att programmet låter sig ytterligare uppdelas i mindre enheter (sv). En noggrannare presentation av programmet skulle ske på bekostnad av överskådligheten. - Intresserade hänvisas till gällande studiehandbok.

Studier i språk och kommunikation; 10 sv		
Modersmål	Andra språk	Informationsbehandling
Muntlig kommunikation ; 2 sv	- Praktisk finska ; 1 sv	- Grundkurs ; 2 sv
Skriftlig kommunikation	- Fackfinska ; 1 sv	
- Personlig text ; 1 sv	- Spec.kurs i engelska ; 2 sv	
- Vetenskaplig text ; 1 sv		

Pedagogik; inriktningalternativet barnpedagogik		
Approbatur; 15 sv	Cum laude approbatur; 25 sv	Laudatur; 40 sv
Pedagogisk teori	Pedagogisk teori	Pedagogisk teori
- Ped som vetenskap ; 2 sv	- Didaktisk teori II ; 2 sv	- Läroplansteori ; 3 sv
- Didaktisk teori I ; 4 sv	- Nybörjarund grunder ; 2 sv	- Pedagogisk psykologi II ; 2 sv
- Pedagogisk psykologi I ; 1 sv	- Grundkurs i specialped ; 2 sv	- Pedagogisk filosofi ; 2 sv
- Fostran o utb i samh ; 2 sv	- Komparativ pedagogik ; 2 sv	Valfria studier (barnped) ; 11 sv
- Yrkesrollen ; 1 sv	- Stadiespecifik teori ; 3 sv	Pedagogisk forskning
- Socialpolitik ; 2 sv	- Professionalism ; 1 sv	- Kvantitativa metoder II ; 2 sv
Tillämpad pedagogik	Tillämpad pedagogik	- Kvalitativa metoder II ; 2 sv
- Orienterande praktik ; 1 sv	- Nybörjarunderv praktik ; 2 sv	- Inledning till projektstud ; 0 sv
- Småbarnspraktik ; 2 sv	- Exkursioner ; 1 sv	- Projektstudier ; 18 sv
	- Valfri praktik (komp p) ; 1 sv	
	Pedagogisk forskning	
	- Forskningsmetodik I ; 1 sv	
	- Kvantitativa metoder I ; 1 sv	
	- Kvalitativa metoder I ; 1 sv	
	- Proseminarier ; 2 sv	
	Kandidatarbete ; 4 sv	

Didaktisk ämnesteorier för de tidiga barnåren		Utvecklingspsykologi
Approbatur; 15 sv	Cum laude approbatur; 25 sv	Approbatur; 15 sv
- Musik ; 3 sv	Pedagogisk teori	Psykologins grunder
- Bild och slöjd ; 2 sv	- Musik ; 2 sv	- Grundkurs ; 2 sv
- Idrott ; 2 sv	- Bild och slöjd ; 3 sv	- Biologisk psykologi ; 2 sv
- Lek och drama ; 2 sv	- Idrott ; 3 sv	- Grupprocesser ; 1 sv
- Etik, livstolkn o religion ; 2 sv	- Lek och drama ; 1 sv	Förskoleålderns psykologi
- Modersmål och litteratur; 2 sv	- Etik, livstolkn o religion ; 1 sv	- Personlighetens utv ; 2 sv
- Matematik och nat vet ; 2 sv	- Modersmål och litteratur; 3 sv	- Kognitiva processer ; 1 sv
	- Matematik och nat vet ; 3 sv	- Socioemotionell utv ; 1 sv
	- Seminarier ; 1 sv	- Barnpsykiatri ; 1 sv
	Tillämpad pedagogik	Utvecklingspsykologi
	- Daghemspraktik ; 6 sv	- Utvecklingspsyk teorier ; 2 sv
	- Valfri praktik ; 2 sv	- Den vuxnes utv o kriser ; 1 sv
		- Familjens dynamik ; 1 sv
		- Arbetsplatspsykologi ; 1 sv

Valfria studier; 15 sv

Figur 5. Gällande undervisningsprogram (Studiehandbok för Pedagogiska fakulteten 1999-2003, 1999, 111-175).

Forskaren hade tidigare talat för ett nytt förfarande beträffande antagningsprinciperna. Alla studerande tas in direkt till program som omfattar 160 sv och leder till pedagogie magisterexamen, dock med möjlighet att efter tre år och 120 sv avlägga en pedagogie kandidatexamen. Fr.o.m. hösten 1999 tillämpas detta, vilket sätter ytterligare press på att utveckla laudaturstudierna.

DEL 2. UPPFATTNINGAR

Som man frågar får man svar.

11. Mätningens metodik

Pedagogiska mätningar kan ge intryck av att vara enkla att utföra. Sannolikt reflekterar t.ex. inte många yrkesverksamma pedagoger vad de egentligen mäter i ett prov. Minst lika sannolikt är att varje prov, läxförhör m.m. inte kan föregås av djuplodande ontologiska och epistemologiska grubblerier.

Lika gärna kan den pedagogiska forskaren s.a.s. drunkna i konsten. Årligen utkommer flera forskningsmetodiska verk. Alla gör givetvis anspråk på att fylla en funktion. En forskare av idag kan knappast påstå sig sakna metodisk vägledning. Svårigheten är snarare av rent motsatt karaktär. Det rika utbudet av litteratur leder till prioriterings-, val- och liknande problem.

Det kan inte heller vara alla gånger klart hur forskaren, som valt sin strategi, skall i förväntade metod- och metodikavsnitt beskriva densamma.

Det är t.ex. knappast motiverat att i en dylik avhandling filosofera i skillnaden mellan en galileisk och en aristotelisk tradition eller presentera olika sätt för datainsamling.

Här är forskarens val att stanna upp inför endast några frågor, nämligen en terminologisk fråga, dvs. vad är det som mäts, och två metodfrågor, dvs. utifrån vilka premisser och hur skall data bearbetas. - Däremot diskuteras inte t.ex. reliabilitet och validitet på ett allmänt plan.

11.1. Attityd, uppfattning eller åsikt?

Hela del 2 i avhandlingen är rubricerad som *uppfattningar*. Samma term används redan i kapitel 2.2. Termen är dock inte nödvändigtvis helt problemfri. Eventuellt kunde också begrepp som *attityder* eller *åsikter* vara gångbara.

Wiiio (1988, 25) menar att åsikter är mera flyktiga. De kan ofta förändras till följd av ny information och nya erfarenheter. Termen attityd reserveras då för en mera varaktig beredskap att förhålla sig på ett visst sätt, positivt eller negativt, till en viss företeelse.

Är det då dessa flyktiga och föränderliga åsikter som forskaren avser mäta?
Frågan låter sig inte besvaras med ett ord.

Studeranden ombeds de facto berätta, dvs. skriva ner, vad de anser som bra (positivt), vad dåligt (negativt) med undervisningsprogrammet. Å andra sidan mäts inte styrkan i utsagorna i fasta frågeformulär med s.k. attitydskalor (jfr Jeffmar, 1987, 109).

Syftet var inte heller att försöka fånga spontana åsikter utan tid gavs för möjlighet att ge uttryck för ett helt mönster av åsikter, vilket kan likställas med attityd. Larsson (1989, 63) definierar attityden som relativt stabil och motståndskraftig mot förändring, som ett mellanting mellan tillfällig uppfattning och orubblig tro. - I princip är forskaren intresserad av information av just den typen. Å andra sidan inbegriper många forskare också en handlingskomponent i attityden (jfr Angelöw & Jonsson, 1990, 170; Jeffmar, 1987, 107-108; Larsson, 1989, 63). En dylik handlingskomponent faller definitivt utanför mätningarna i denna avhandling. Det är en helt annan frågeställning om t.ex. lärarna i praktiken undervisar i enlighet med de principer de tror på.

Syntesen av ovanstående är ett beslut att inte tala om attityder i avhandlingen. Men inte heller åsikt är tillfredsställande.

von Wright (1997, 10) har ställts inför motsvarande svårighet vid val av term och klargör skillnader mellan *förväntning*, *föreställning* och *uppfattning*.

- *Förväntning* betecknar förmodan, att räkna med, utgå ifrån.
- *Föreställning* betyder i sin tur "image" eller tro, förhoppning, förväntan och förståelse i betydelsen "göra sig en föreställning om".

■ *Uppfattning* är ett övergripande ord för åsikt, begrepp, tänkesätt och föreställning. Således är uppfattning överordnat "föreställning".

von Wright (1997, 10) konstaterar vidare att uppfattning kan kanske föra läsarens tankar till den specifika betydelse ordet har i fenomenografisk forskning men att det ändå bör vara möjligt att använda ordet i dess vardagsbetydelse.

Mot ovanstående bakgrund väljer också forskaren att använda sig av termen uppfattning även om t.ex. Rannström (1995, 40) föredrar "föreställning", som hon definierar som en "djupare inställning".

11.2. Deduktion kontra induktion

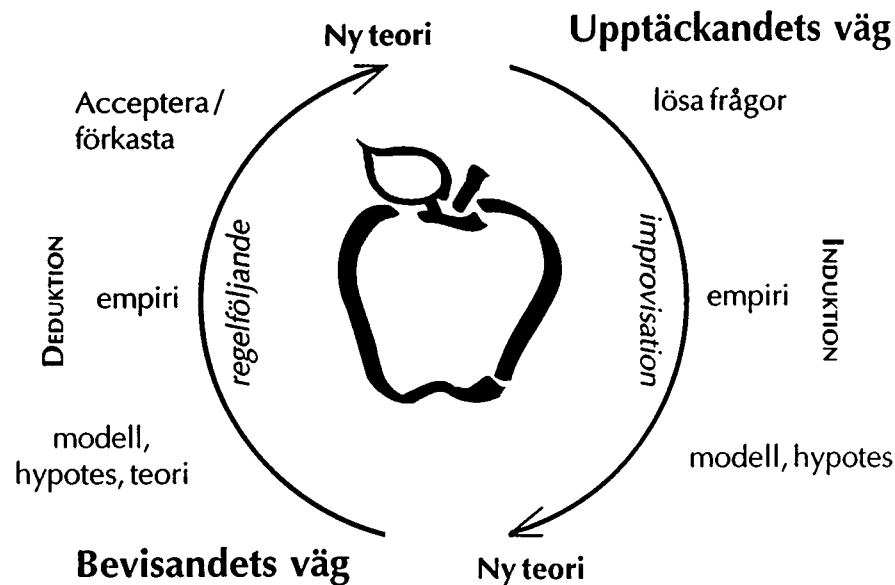
Vetenskapens uppgift är att skapa teorier. Grovt förenklat kan hävdas att det handlar om att verifiera tidigare antaganden eller att komma på något helt nytt. I princip har man då relaterat till skillnaden mellan en deduktiv och en induktiv forskningsansats.

Det deduktiva arbetssättet karaktäriseras av att man utgår ifrån allmänna principer, generella regler och existerande teorier. Härifrån härleds hypoteser som empiriskt prövas i olika fall. En teori blir dock aldrig fullständig utan man kan alltid härleda nya följsatser, som bidrar till systembygget. Idealet är att teorin bildar ett deduktivt system med teorisatser och regler. - I denna hypotetisk-deduktiva metod kan man tala om bevisandets väg. (Alvesson & Sköldbberg, 1994, 41; Holme & Solvang, 1991, 51; Patel & Davidson, 1991, 21; Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991, 21; Wallén, 1996, 47-48).

Upptäckandets väg, dvs. ett induktivt arbetssätt är i princip det motsatta. Utifrån den insamlade informationen, empirin, formuleras en teori. Man kan tala om teoriutveckling eller, i bästa fall, om teorigenerering. Ansatsen kan beskrivas som ett riskfyllt språng mot en hägrande allmän sanning. (Alvesson &

Sköldberg, 1994, 41; Holme & Solvang, 1991, 56-57; Patel & Davidson, 1991, 21; Starrin et al., 1991, 31-54; Wallén, 1996, 47).

Det handlar alltså om att välja olika vägar i strävan att nå kunskap, vilket kan illustreras med följande figur, där forskaren har inspirerats av Starrin m.fl. (1991, 21).



Figur 6. På väg mot kunskap - olika rutter.

Alvesson och Sköldberg (1994, 42) skriver att även om dessa två modeller, deduktion och induktion, brukar ses som varandra uteslutande alternativ, kan forskningen dock framskrida också enligt andra principer. Författarna lyfter speciellt fram abduktion som metodisk ansats.

Wallén (1996, 48) ser inte abduktionen som någon egentlig metod som kan användas schematiskt utan erfarenhet av de studerade frågorna. Enligt Hernwall (1998, 8) accepterar abduktionen forskarens intuition och ett mer löst förhållningsätt mot teorier. Alvesson och Sköldberg (1994, 42-47) utvecklar resonemanget genom att konstatera att abduktion kan ses som en slags kombination av deduktion och induktion men inbegriper tillika förståelse:

Induktionen utgår från empiri och deduktion från teori. Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen ...

Nya frukter växer ständigt i kunskapens träd i en takt som gör det omöjligt att plocka dem alla. Denna avhandling vars empiri rör sig i en metodisk sfär av induktiva och abduktiva ansatser, bör ändå kunna erbjuda ett smakprov på hurdana uppfattningar studerande och lärare har om barnträdgårdsläro-utbildningens undervisningsprogram.

11.3. Kodning och kategorisering

Utmaningen är nu att utifrån det insamlade kvalitativa materialet komma vidare. Intentionen kan inte vara att skapa några nya generella teorier. Därtill är materialet för avgränsat och smalt. Strävan är däremot att kunna erhålla värdefullt material i form av både mönster i uppfattningarna och enskilda erfarenheter för fortsatt utvecklingsarbete.

Som ovan framgick, används olika instrument för att analysera studerandes respektive lärares uppfattningar, vilket också föranleder något olika analysstrategier. - Se kapitel 12.1. och 13.1.

Strategin vid analysen av **studerandes uppfattningar** är att genom en öppen kodning komma från rådata till fokuseringskategorier och finna en preliminär innehållslig struktur i materialet (jfr Alasuutari, 1999, 92-94; Hansén, 1997, 50; Kvale, 1997, 170-180; Starrin et al., 1991, 40-41). - Se Figur 7.

Följande steg är att genom en selektiv kodning systematisera dessa preliminära fokuseringskategorier och skapa nya övergripande kategorier (jfr Hansén, 1997,

50-51; Starrin et al., 1991, 41-44). - Forskaren väljer att kalla dessa för beskrivningskategorier (jfr Hansén, 1997, 50-53; Myrskog 1993, 89-91) eller verksamhetsdimensioner. - Se Figur 8.

Ansatsen kan karaktäriseras som induktiv.

Vid induktion formar empirin teorin. Empirin påverkar, åtminstone i en viss utsträckning, också analysen. Den fortsatta strategin beskrivs därför lämpligast i samband ananalysen och tolkningen av datat. - Se kapitel 12.2.

Lärarnas uppfattningar mättes utifrån en strategi som kan sägas likna en abduktiv ansats. På liknande sätt som Alvesson och Sköldberg (1994, 42) förhåller sig något reserverade till renodlade deduktiva och induktiva ansatser, intar forskaren en försiktig hållning gentemot att kategoriskt namnge en explicit ansats eller strategi.

Mätinstrumentet, en enkät (se bilaga 2), som forskaren konstruerat utifrån en teoretisk modell, kan sägas s.a.s. färdigt stå till buds med fokuseringskategorier.

I övrigt gäller här detsamma som vid analysen av de studerandes uppfattningar; den fortsatta strategin beskrivs i samband med analysen och tolkningen. - Se kapitel 13.2.

12. Studerandes uppfattningar

Vägen från datainsamling till presentation, analys och tolkning av resultat är lång. I det följande skall en vägbeskrivning göras där ramar och strategin inkl. resultaten samt analysen och tolkningen av dem presenteras.

12.1. Ramarna för mätningen

Studerandes uppfattningar pejlades med ett tämligen enkelt instrument; ett frågeformulär med ett önskemål att skriva ner synpunkter på undervisningsprogrammet (teori, praktik, tidsläggning, block, ämnen, kurser m.m.) - vad som var bra, vad dåligt med programmet. - Se bilaga 1.

Även om forskaren på förhand gjort indelning bra-dålig, bör man ändå kunna tala om en induktiv ansats. Forskarens förförståelse av utvärdering ger vid handen att risken att annars helt förlora all information om undervisprogrammets styrka kunde ha varit överhängande. Det synes svårare att ge ros än ris.

Undersökningen genomfördes årskursvis vårterminen 1997.

För att minimera svarsbortfallet, utfördes undersökningen under lektionstid. Forskaren överenskom med respektive lärare om att dessa skulle reservera tid för undersökningen i början av sin lektion. De tre lärarna introducerade uppgiften enligt forskarens anvisningar. De muntliga anvisningarna betonade att intresset borde koncentreras till undervisningsprogrammet och inte t.ex. till undervisningen.

På frågeformuläret fanns också plats reserverad för informantens namn, för att garantera möjligheten till eventuella uppföljande intervjuer. Också detta uppmärksammades lärarna om men av någon orsak beslöt man i en årskurs, dvs. åk 1, att svara anonymt.

Vid tidpunkten för undersökning var 131 studerande närvaroanmälda för grundstudier. Tabellen nedan visar den årskursvisa fördelningen av närvaroanmälda studerande och antalet faktiska informanter.

Tabell 12. Studerande, informanter och bortfall årskursvis

	antal studerande	antal informanter	bortfall
Åk 1	49	44	5
Åk 2	41	31	10
Åk 3	41	36	5
Sammanlagt	131	111	20

Det finns inget skäl att direkt misstro validiteten.

Bortfallet bör inte påverka resultatet emedan det knappast kan förklaras med någon gemensam oberoende variabel. Gällande undervisningsprogram fanns kopierat på baksidan av frågeformuläret, vilket gjorde det möjligt att s.a.s. friska upp minnet.

Strategin i övrigt framgår ur följande behandling.

12.2. Dataredovisning, analys och tolkning

En genomgång av 111 studerandes uppfattningar uttryckta i s.a.s. kvalitativ form är en rätt så omfattande uppgift. Strategin har varit att dela upp arbetet i logiska faser.

Data redovisas i former som låter sig överblickas. - Se Tabellerna 14, 15 och 16. Analysen omfattar en strävan att finna väsentligheter, som därefter tolkas. I enlighet med det tidigare nämnda administrativa greppet kommer resultaten också att kommenteras.

12.2.1. Från rådata till fokuseringskategorier

Demokrati kännetecknas måhända av principen "en man, en röst". I detta fall är rösternas antal betydligt flera är informanterna. Vid genomgång av rådatat, dvs. frågeformulären, kunde 601 uppfattningar registreras.

För att garantera en skälig reliabilitet gjordes denna första registrering och kategorisering tillsammans med en forskningsassistent. - Resultatet kan utläsas ur tabellen nedan.

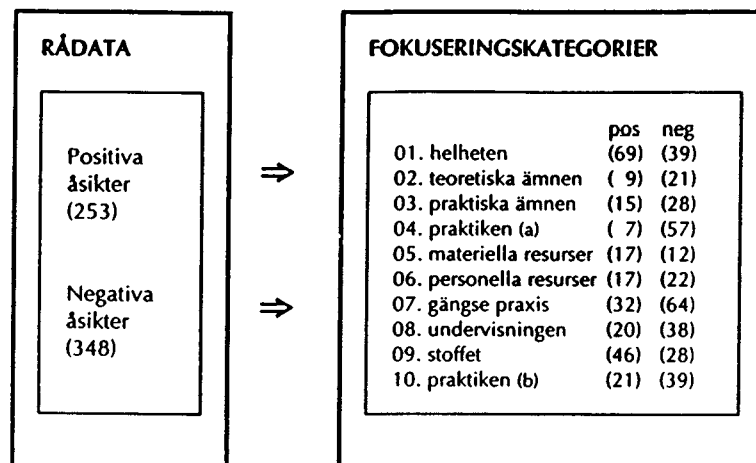
Tabell 13. Antal positiva och negativa uppfattningar årskursvis

	positiva uppfattn.	negativa uppfattn.
Åk 1	105	126
Åk 2	44	89
Åk 3	104	133
Sammanlagt	253	348

Ur forskarens synvinkel är naturligtvis alla uppfattningar lika värda och redan per definition icke alltså behäftade med varken positiva eller negativa förtecken. Positiva står i alla fall i detta sammanhang för uppfattningar som ger uttryck för att något var bra. - Jfr frågeformuläret. Negativa står på motsvarande sätt för något som var dåligt.

Vad har då varit **bra** respektive **dåligt**?

En kategorisering av uppfattningarna resulterar i tio relativt klart skiljbara kluster eller kategorier. Myrskog (1993, 76) talar om fokuseringskategorier och termen kan försvaras också i detta sammanhang. Studerandena har alltså fokuserat sina uppfattningar på "något", som enligt anvisningarna skulle beröra undervisningsprogrammet. Följande figur som illustrerar den första fasen i dataanalysen visar samtidigt att så inte nödvändigtvis blev fallet. - Se Figur 7.



Figur 7. Den första fasen i analysen

Studerandena har alltså fokuserat på ovanstående tio (10) faktorer i sina svar. Frekvensangivelserna illustrerar hur uppfattningarna fördelats och koncentrerats. Det är skäl att kommentera varför praktiken förekommer två gånger bland kategorierna. Uppfattningar om praktiken i en undervisningsprogramkontext har sammanförts till kategori 04. praktiken (a) medan övriga, mera innehållsmässiga kommentarer faller in under kategori 10. praktiken (b).

Detaljerade, årskursvisa resultat kan utläsas ur Tabellerna 14-16. Plustecknen står för positiva uppfattningar, dvs. saker som de studerande upplevt som bra. Minus representerar något dåligt. De redovisade exemplen är de mest frekventa.

Tabell 14. Fokuseringskategorier för årskurs 1; typiska svar och frekvenser

01.	helheten	(27)	
+:	allmänbildande utbildning, intressanta kurser		:19
-:	för lite valfria studier		: 8
02.	teoretiska ämnen	(6)	
+:	mycket pedagogik och psykologi		: 5
-:	för mycket språk		: 1
03.	praktiska ämnen	(20)	
+:	instrumentalspelning och småslöjd är roliga		:10
-:	för lite praktiska ämnen		:10
04.	praktiken	(37)	
+:	lagom praktik		: 3
-:	för korta och få praktikperioder		:34
05.	materiella resurser	(27)	
+:	fina och ändamålsenliga utrymmen, god mat		:17
-:	geografiska läge, för få datorer		:10
06.	personella resurser	(24)	
+:	bra lärare, bra atmosfär		:13
-:	lärarnas kompetens och utbildning bristfällig		:11
07.	gångse praxis	(44)	
+:	bra med självstudiedagar, bra schema		:23
-:	tvångsnärvaro, undervisning kvällstid		:21
08.	undervisningen	(31)	
+:	bra undervisning i pedagogik och psykologi, bra med grupparbete		:12
-:	gruppsammansättningen i språkundervisning, mycket grupparbete		:19
09.	stoffet	(13)	
+:	bra stoff		: 3
-:	ej nytta av stoffet, innehållet i en språkkurs		:10
10.	praktiken	(2)	
+:			: -
-:	sexveckorspraktiken bör få göras hemma, uppgifterna efter praktik		: 2

Tabell 15. Fokuseringskategorier för årskurs 2; typiska svar och frekvenser

01.	helheten	(38)	
+:	intressanta och lämpliga ämnen, koordinering i tid		:26
-:	för lite valfria studier, splittrat program		:12
02.	teoretiska ämnen	(0)	
+:			: -
-:			: -
03.	praktiska ämnen	(8)	
+:			: -
-:	för lite praktiska ämnen		: 8
04.	praktiken	(17)	
+:	lagom praktik		: 2
-:	för korta och få praktikperioder		:15
05.	materiella resurser	(2)	
+:			: -
-:	små irritationsmoment		: 2
06.	personella resurser	(2)	
+:	kunniga lärare		: 2
-:			: -
07.	gångse praxis	(38)	
+:	bra planering, tidsläggning och registrering av studieprestationer		: 3
-:	ojämn fördelning av arbete, schema för alltför kort tid		:35
08.	undervisningen	(16)	
+:	bra med grupparbete och praktiska övningar		: 6
-:	för mycket grupparbete, läxor i högskola		:10
09.	stoffet	(5)	
+:	bra stoff		: 5
-:			: -
10.	praktiken	(7)	
+:			: -
-:	utbildningens och daghemmens tidtabell harmoniserar ej		: 7

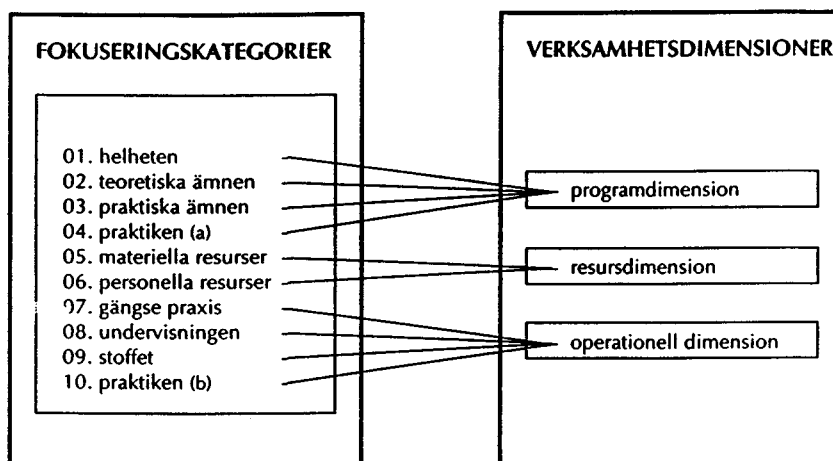
Tabell 16. Fokuseringskategorier för årskurs 3; typiska svar och frekvenser

01.	helheten	(43)	
+	ramar, växelverkan teori-praktik		:24
-	lite valfria studier, före lite action		:19
02.	teoretiska ämnen	(24)	
+	specialpedagogik, förskolepedagogik		: 4
-	pedagogisk forskning tidigare, en onödig kurs		:20
03.	praktiska ämnen	(15)	
+	praktiska och skapande ämnen		: 5
-	för lite instrumental och skapande ämnen		:10
04.	praktiken	(10)	
+	tillräckligt praktik		: 2
-	för korta och få praktikperioder		: 8
05.	materiella resurser	(-)	
+			: -
-			: -
06.	personella resurser	(13)	
+	bra lärare och gästföreläsare		: 2
-	lärarnas kompetens bristfällig, ej anpassade till ny kontext		:11
07.	gångse praxis	(14)	
+	schema		: 6
-	orealistiska närvarokrav, brister i schemat		: 8
08.	undervisningen	(11)	
+	bra undervisning		: 2
-	uppgifter i relation till sv, data och musik		: 9
09.	stoffet	(56)	
+	bild, pedagogik, psykologi, rörelse och kand.arb.		:38
-	bör ses över, går in i varann	:18	
10.	praktiken	(51)	
+	studiebesök, givande, välja själv		:21
-	tidpunkten, för lite krav		:30

12.2.2. Från fokuseringskategorier till verksamhetsdimensioner

Ur tabellerna 14-16 kunde tydligt avläsas att långtifrån alla uppfattningar hänförde sig till undervisningsprogrammet. Resultatet var inte helt oväntat emedan institutionen saknar traditioner av enhetlig utvärderingspraxis.

Det är möjligt att hävda att fokuseringskategorierna representerar olika aspekter av utbildningens vardag enligt Figur 8.



Figur 8. Från fokuseringskategorier till verksamhetsdimensioner

De uppfattningar som fokuserar på kategorierna 01-04 berör undervisningsprogrammet, vilket här benämns som programdimension. I enlighet med avhandlingens intention, skall just dessa kategorier studeras närmare.

Kategorierna 05-06 omfattar, som redan benämningen antyder, resurser.

Kategorierna 07-10 handlar om tillämpningar i enlighet vad programmet normerar och resurserna tillåter och bildar vad som här kallas för en operationell dimension.

Uppfattningarna som bildar dessa kategorier är givetvis intressanta men faller dock i princip utanför granskningen i denna avhandling.

Enligt detta sätt att resonera reduceras uppfattningarna som skall analyseras, från 601 till 245. - Följande tabell visar den fortsatta analysens utmaningar.

Tabell 17. Analyserade uppfattningar enligt kategori och årskurs

	Åk 1		Åk 2		Åk 3		Sammanlagt	
	pos	neg	pos	neg	pos	neg	pos	neg
helheten	19 ^a	8 ^b	26 ^c	12 ^d	24 ^e	19 ^f	69	39
teoretiska ämnen	5 ^g	1 ^h	- ⁱ	- ^j	4 ^k	20 ^l	9	21
praktiska ämnen	10 ^m	10 ⁿ	- ^o	8 ^p	5 ^q	10 ^r	15	28
praktiken	3 ^s	34 ^t	2 ^u	15 ^v	2 ^x	8 ^y	7	57
Sammanlagt	37	53	28	35	35	57	100	145

Frekvenserna har i tabellen försetts med index från a till y. Nästa steg i analysen blir att granska vad som i det följande kallas för celler; cell^a, cell^b osv. fram till cell^z. Samtidigt förs en sammanfattande diskussion kring varje kategori, dvs. helheten, teoretiska ämnen, praktiska ämnen och praktiken.

Får undervisningsprogrammet underkänt av de studerande? De "dåliga sakerna" dominerar ju över "de bra".

12.2.3. En granskning av kategorier och celler

Det är inte tillräckligt att titta endast på frekvenser utan analysen måste fördjupas för att nå fram till en relevant tolkning.

T.ex. så kan liknande uppfattningar en gång registreras som något positivt, en annan gång som något negativt; någon skriver att instrumentalspelning är bra medan en annan skriver att det finns för lite instrumentalspelning. Det kan finnas nyansskillnader i utsagorna men i stort är man ense.

Alla uppfattningar är givetvis lika viktiga och riktiga i den kontext de gäller. Samtidigt gäller t.ex. att den som studerat endast ett år saknar logiskt sett förutsättningar att analysera sin utbildning på samma sätt som studerande på slutrakan.

12.2.3.1. Helheten

Helheten bör anses som den viktigaste indikatorn på undervisningsprogrammets relevans. På denna punkt dominerar de positiva omdömena i alla tre årskurser.

Årskurs 1 upplever utbildningen som **allmänbildande** och **intressant** (jfr cell^a). Årskurs 2 lyfter fram också **koordinering i tid** (jfr cell^c) medan årskurs 3, med perspektiv på hela utbildningen, pekar på **ändamålsenliga ramar** och **lyckad växelverkan mellan teori och praktik** (jfr cell^e). Betyget måste vara anses mycket gott.

Samtidigt bör man dock notera att över en fjärdedel av de negativa omdömena hänför sig till denna kategori. Kritiken gäller primärt möjligheterna till **valfria studier**. Det är ytterst förståeligt att i synnerhet årskurs 3 (jfr cell^f) reagerat på detta. P.g.a. att årskursen studerade de två första åren enligt s.k. gamla fordringar, dvs. följde instituttidens undervisningsprogram, för att under det sista året övergå till nya universitetsfordringar, kunde man över huvud inte välja valfria kurser. Det var priset man betalade för att ges möjlighet att byta s.a.s. system och att avlägga en pedagogie kandidatexamen på en total studietid omfattande tre år.

Det är ytterligare skäl att nämna att i det program som årskurs 1 och 2 följde, ingick 5 valfria studieveckor. I dagens program har pensumet ökat till 15 sv, vilket åtminstone enligt detta resultat är en eftertraktad innovation.

Någon i årskurs 3 efterlyste "mera action"; förhoppningsvis kan det nya programmet med flera valfria studieveckor tillgodose det behovet.

I årskurs 2 fästes uppmärksamhet vid att undervisningsprogrammet är **splittrat** i för många små delar. Programmet på 120 sv var de facto uppdelat i nästan 80 olika underrubriker, dvs. separata kurser och prestationer. De kortaste kurserna utgjorde endast 0,5 sv.

Ur administrationens synvinkel är man medveten om detta problem. Även om man i dagens undervisningsprogram inte längre har studieperioden på mindre än 1 sv kvarstår dock problemet.

En delförklaring till kurserna stora antal, är att man med flit valt att definiera kurserna så att de inte omspanner en längre tidsperiod än högst en termin. Det har man gjort för att kunna registrera studieprestationerna under s.a.s. rätt termin, icke minst för att garantera studerandena möjligheten att avlägga ett tillräckligt, till studiestöd berättigat, antal studieveckor per termin.

12.2.3.2. Teoretiska ämnen

De, tämligen få, positiva svar som berör teoretiska ämnen (jfr cell^g och cell^k), fäster vikt ämnena förskolepedagogik, pedagogik, psykologi och specialpedagogik, som förvisso också utgör utbildningens hörnstenar.

De, något flera, negativa svar inom denna kategori (jfr cell^l) handlar om en **tidslägningsfråga** och om en **“onödig” kurs**.

Redan tidigare nämndes svårigheterna att jämkä samman studier enligt ett äldre undervisningsprogram med en ny examen. Även här är det aktuellt att hänvisa till samma omständigheter. Arrangemanget handlade om en kompromiss där man prioriterade studieekonomiska faktorer, dvs. möjligheten att byta från gammalt till nytt undervisningsprogram utan förlängd studietid, framom pedagogiska aspekter. Arrangemanget ledde bl.a. till just de två olägenheter som påtalas av de studerande.

Delar av det forskningsmetodiska block, som skall stöda skrivandet av ett kandidatarbete, anordnades p.g.a. rent praktiska skäl alldeles för sent.

Den “onödiga” kurs som åsyftas är kursen i Kvalitativa metoder I, obligatorisk inom de då nya fordringarna för cum laude approbatur i pedagogik. En tidigare kurs i Statistik - på approbaturnivå enligt de gamla fordringarna - kunde inte

anses motsvara kraven i de nya fordringarna. Uppenbarligen upplevdes innehållet i dessa två kurser som delvis identiskt.

Det viktiga i sammanhanget torde ändå vara att detta handlade om en engångsföreteelse, som var påkallad av omständigheterna, dvs. utbildningens överföring till universitet.

Dessa lösningarna kan nödvändigtvis inte försvaras. Kanske det skulle ha varit möjligt att hantera frågan på ett annat sätt.

I en liten enhet lever man mycket nära varandra. Därför är det också möjligt för forskaren att dra sig till minnes att kursen med det bekanta stoffet, Kvalitativa metoder I, upplevdes som svår. - Möjligtvis är det så att "onödig" kan stå för "orättvist" - att ännu en gång tvingas kämpa med statistik?

12.2.3.3. Praktiska ämnen

Med praktiska ämnen förstås här ämnen som t.ex. rörelse, musik, bild och slöjd. Praktiska ämnen skall således inte förväxlas med daghemspraktik. - Jfr nästa delkapitel.

En analys av kategorin praktiska ämnen ger vid handen att här inte egentligen förekommer heller några negativa uppfattningar riktade mot dessa s.k. praktiska ämnen, tvärtom anser man att det finns **för lite av praktiska ämnen**.

Årskurs 1 nämner speciellt Instrumentalspelning och Småslöjd (jfr cell^m) - sannolikt delvis p.g.a. att man inte ännu bekantat sig med alla praktiska och skapande ämnen i utbildningsprogrammet.

Årskurs 3 talar mera allmänt om skapande ämnen (jfr cell^q).

Både årskurs 1 och 2 efterlyser mera praktiska ämnen (jfr cellⁿ och cell^p). Årskurs 3 delar uppfattningen och nämner specifikt Instrumentalspelning (jfr cell^l).

Forskaren noterar givetvis uppfattningarna men administratören har knappast några goda nyheter i ärendet. De ekonomiska betingelserna tenderar i allt högre grad styra hela utbildningsverksamheten. Numera pågår en nästan ständig och intensiv kostnadsjakt. Forskaren (och administratören) har nyligen formulerat ett föreståndarbeslut (Föreståndarbeslut 7/1999, 8.11.1999) om tillsättande av en arbetsgrupp med uppgift att planera lösningar som skall reducera kostnaderna för instrumentalspelningen. Beslutet baserar sig på bedömningen att det är orealistiskt att satsa en resurs på över 600 h för en (1) studievecka.

12.2.3.4. Praktiken

De några positiva uppfattningarna om praktiken gav alla uttryck för samma sak, nämligen att det finns tillräckligt, dvs. lagom med praktik (jfr cell^s, cell^u och cell^x).

Betydligt flera tyckte dock att **praktikperioderna var för få och för korta**. Det verkligt intressanta är dock hur uppfattningarna fördelar sig årskursvis.

På årskurs 1 (jfr cell^l) stöddes uppfattningen av 34 studerande (av 44 = c 75 %).

På årskurs 2 (jfr cell^m) var motsvarande tal 15 (av 31 = c 50 %).

På årskurs 3 (jfr cell^y), med alltså den längsta erfarenheten, hade frekvensen sjunkit till 8 (av 36 = c 25 %).

Ovanstående kan indikera en förändring i den pedagogiska synen. I takt med ökade insikter värderas teoretisk kunskap allt högre. Helt oberoende av denna spekulation finns här i alla fall en klar signal; de studerande önskar mera praktik.

Dimensioneringen av praktiken då barnträdgårdslärarytbildningen i vårt land överfördes till universiten väckte stor diskussion. Tidigare hade man c 30 sv praktik men nu blåste nya vindar. Man tolkade också arbetsgruppens, som beredde de nya undervisningsprogrammen, förslag som normerande. Arbetsgruppen (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992, kuvailulehti) sammanfattar sitt förslag enligt följande:

Tutkinnon muodostavat yleisopinnot, noin 10 ov, aineopinnot, noin 95 ov ja harjoittelu 15 ov.

Detta explicita ställningstagande stoppade diskussionen den gången.

12.3. Behållningen av mätningen

I princip gavs 131 studerande chansen att föra fram sina uppfattningar. 111 tog vara på tillfället. Dessa 111 svar resulterade i 601 registrerade uppfattningar av vilka 245 tolkades gälla undervisningsprogrammet.

Vad kan då utläsas av detta material?

Forskaren har visat att en del av uppfattningarna gäller temporära arrangemang. Även om dessa uppfattningar inte tillför analysen av den ordinarie verksamheten så mycket, avslöjar de dock med önskvärd tydlighet att alla ingrepp i undervisningsprogrammet för noggrannt övervägas.

I princip kan undersökningen sammanfattas med att hävda att undervisningsprogrammet tydligen i mycket motsvarade studerandenas behov, visioner och önskemål.

Tre budskap utkristalliserades dock; programmet är för splittrat, mera praktiska ämnen önskas och praktikperioderna borde vara flera och längre.

Resultatet bör ses i relation till utvecklingsambitionerna i denna avhandling. Intentionen är att presentera ett konkret förslag till ny struktur för undervisningsprogrammet. Därför är intresset koncentrerat till enbart den s.k. programdimensionen. - Jfr Figur 8.

Det är dock fullt möjligt att pressa mera information ur och dra flera slutsatser utifrån det insamlade materialet. De fokuseringskategorier som bildar den s.k. operationella dimensionen, ger kompletterande värdefull information för ett eventuellt följande steg i utvecklingsarbetet. Synpunkter om tidsläggningen och fördelningen av arbetsuppgifter, stoffet och arbetsformer i enskilda kurser osv. bör då kunna beaktas.

Sannolikt får man hålla i minnet att ett relevant undervisningsprogram är förvisso en nödvändig betingelse men ändå ingen tillräcklig garanti för en god utbildning. Programmet måste också omsättas i praktik på ett ändamålsenligt sätt. Ett stort ansvar faller på lärarna, vars uppfattningar presenteras i nästa kapitel.

13. Läraruppfattningar

Lärarsvaren kan sägas bilda en datamatrix som låter sig analyseras enligt olika principer. Det kunde exempelvis vara intressant och givande att studera lärarpersonligheter genom att försöka finna en grundhållning i varje enskild lärares svar. Dels var det dock inte undersökningens syfte, dels skulle det inte vara i enlighet med den information lärarna gavs före mätningen.

Avsikten var helt enkelt att få veta vad lärarna har för uppfattningar om det nuvarande undervisningsprogrammet och, om möjligt, få underlag för fortsatt utvecklingsarbete.

Målgruppen var de tio (10) personer som redan på instituttiden, dvs. före den 1 augusti 1995, varit heltidsanställda lektorer eller lärare på institutet och som fortsättningsvis verkade inom utbildningen. Samtliga tio besvarade frågorna.

13.1. Mätinstrumentet och dess användning

Lärarnas uppfattningar mättes med ett frågeformulär med öppna frågor kring olika temaområden. Dessa temaområden framgår ur Figur 9.

Berg och Wallin (1983, 59) menar att läroplansinnehållet kan indelas i ett antal olika "nivåer". Bl.a. Sellergren (1983, 237) och Maltén (1997, 73) relaterar till samma tänkande. - Se Figur 9.

Berg och Wallin (1983, 59-60) konstaterar att gränserna mellan nivåerna är flytande och väljer att se läroplanen som en helhet. Nivåmodellen kan uppfattas som ett något teknifierat sätt att betrakta en läroplan på.

Mätinstrumentet i undersökningen bygger på denna nivåmodell för att försäkra att undervisningsprogrammet granskas från tillräckligt många håll. Avsikten är

att på så sätt ge ett önskat djup åt undersökningen. Således utgör dessa sex olika nivåer ram för enkäten utan att för den skull följa modellen slaviskt.

1. Ideologisk nivå
 - människan är aktiv och skapande
 - skolans kunskapsinnehåll skall relateras till vårt kulturarv
 - skolan skall aktivt fostra till demokrati.
2. Innehållsnivå
 - huvudmoment och ämnesmål
 - grundläggande färdigheter
 - vissa centrala kunskapsområden.
3. Regelnivå
 - arbetsenheter
 - betyg
 - behörighet
 - konferenser
 - resursfördelning och -användning.
4. Ämnesnivå
 - ämnen ingående i timplanen
 - temastudier
 - tillval.
5. Intern verksamhetsnivå
 - traditionella ämnesgränser
 - ensidig katederundervisning avvisas
 - verksamheten skall präglas av en helhetssyn på elev-skola-samhälle
 - alla anställda är pedagoger i vid mening
 - intensiv samverkan mellan lärare och elever uppmuntras
 - demokratiska arbetsformer på alla nivåer rekommenderas
 - speciellt stöd åt elever med olika slag av svårigheter.
6. Extern verksamhetsnivå
 - samverkan skola-föräldrar
 - samverkan skola-samhälle
 - samverkan skola-föreningsliv.

Figur 9. Nivåmodellen (enligt Berg och Wallin, 1983, 59)

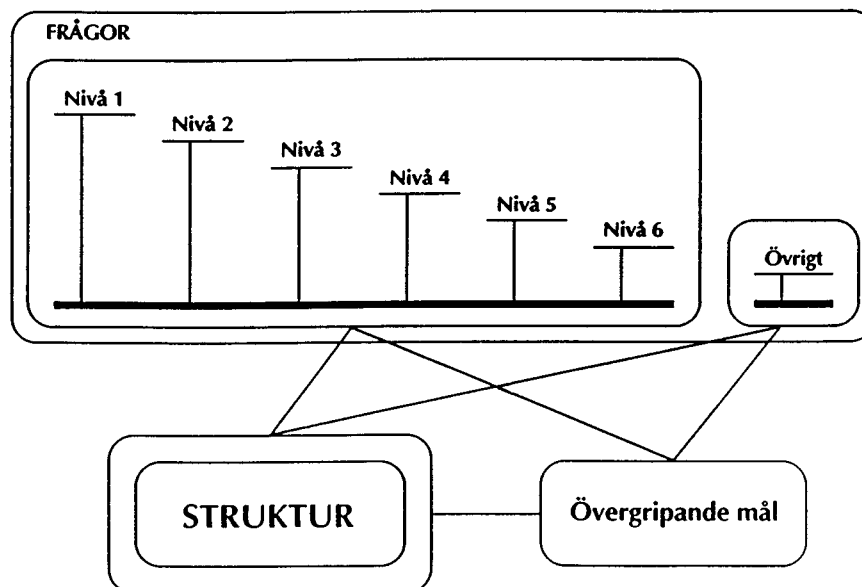
Valet av modell till undersökningen är givetvis inte slumpmässigt. Modellen inkluderar aspekter som inte nödvändigtvis är av centralt intresse i denna undersökning. Tanken är dock att med kompletterande frågor, som s.a.s. logiskt faller in i sitt sammanhang, kunna erhålla värdefull tilläggsinformation.

Forskaren fick efter mätningen responsen att frågorna var svåra. Flera informanter sade sig ha upplevt det svårt att alla gånger veta vad som avsågs med frågan, vilket är ett uppenbart validitetsproblem, som dock kan bemästras.

Den primära intentionen med utvecklingsarbetet är att presentera en struktur till nytt undervisningsprogram för barnträdgårdslärodbildningen. I princip kunde det alltså räcka med att analysera lärosvaren på tre frågor eller nivåer, dvs.

- **strukturen och innehållet** (som motsvarar nivå 2 i modellen),
- **ämnena** (som motsvarar nivå 4) och
- **det övergripande ideologiska målet** (som motsvarar nivå 1) som rimligtvis borde harmonisera med strukturen.

Strategin blir dock en annan. För att garantera att ingen information går förlorad, hanteras all erhållen information som en helhet, som sedan analyseras utifrån de aspekter som forskaren önskar fokusera på. Strategin illustreras i Figur 10.



Figur 10. Strategin i analysen.

Även alltså om det förekommit en viss tvekan "var man skall skriva vad", så bör frågornas antal och vidd garantera att alla åsikter kommit fram, i synnerhet som temaområdena kompletteras med en sista helt öppen fråga "Övrigt".

I princip skall det inte vara nödvändigt att placera sin forskning i en namngiven fålla så länge som man kan försvara det logiska i sin strategi. Det viktiga är att tolkningen görs i en bestämd kontext och att den är kommunicerbar (Uljens, 1989, 8-9). Tidigare har i alla fall konstaterats att undersökningen är av kvalitativ karaktär och liknar en abduktiv ansats.

13.2. Dataredovisning, analys och tolkning

Resultatet av mätningen kommer att presenteras och kommenteras under två underrubriker; *övergripande ideologiskt mål* och *strukturen och innehållet*. Gränsen dem emellan är ingalunda absolut. Indelningen görs dock för att underlätta läsningen.

13.2.1. Övergripande ideologiskt mål

I kapitel 9.1.2. diskuterades frågan om övergripande mål. Där tvingades forskaren konstatera att det har aldrig formulerats några övergripande mål - förutom de i förordningstext (F 576/1995, 6 §) nämnda - för den nya, akademiserade barnträdgårdslärover utbildningen i Jakobstad.

Mot den bakgrunden kunde ett "rätt svar" på frågan om utbildningen övergripande ideologiska mål vara ett entydigt "nej".

Verkligheten är dock mer komplicerad än så. För det första handlade undersökningen inte om någon kunskapskontroll. Avsikten var definitivt inte att informanterna skulle behöva konsultera olika källor för att kunna fylla i frågeformuläret. För det andra är det helt möjligt att ha och leva upp till oskrivna mål. Begreppet "dold läroplan" kan säkert ges många innebörder.

Ett första intryck kunde vara att enigheten förefaller tämligen stor;

- 8 av 10 lärare anser att dylika mål saknas,
- 1 antar att de finns utan att veta hurdana och
- 1 ger uttryck för att veta att de finns.

En djupare analys ger dock vid handen att de flesta trots allt menar att det visst finns diverse mål (som då uppenbarligen kan kallas för övergripande ideologiska). Här följer en listning av svar;

- kopierade från lärarutbildningen,
- formulerade i kunskapskrav,
- varje lärare har egna (övergripande) mål,
- teorin prioriteras framom praktiken,
- indirekt: förbättra barns livskvalitet och situation,
- inläringen ses alltför mycket som en kognitiv process,
- kvarlevor från förr,
- formella: utbilda barntädgårdslärare och
- informella: förhållningssätt.

Det är alltså definitivt inte så att 90 % av lärarkollegiet skulle famla i ett ideologiskt mörker. Det handlar om helt annat. Man kan inte acceptera den nuvarande situationen som präglats av avsaknad av ideologisk diskussion. Fyra (4) lärare efterlyser också explicit en dylik diskussion.

Följande förslag på element ingående i en målbeskrivning presenteras;

- barnträdgårdslärarnas professionalism,
- tanken om huvudets, hjärtats och handens samverkan,
- studerandenas eget ansvar och egna val,
- fortsatt personlig utveckling,
- facklig utveckling och
- överensstämmelse med dagvårdens mål.

Lärarkollegiets budskap är helt klart; en ideologisk diskussion, som också resulterar i tydliga målformuleringar bör föras.

Möjligheterna att påverka den allmänna och gemensamma policyn uppfattas olika;

- tre upplever det svårt att påverka, om inte inte rent av omöjligt,
- en annan ser över huvud inga hinder för påverkan, i själva verket saknas bara aktivitet eget engagemang,
- en ifrågasätter relevansen i att försöka påverka utan att veta vad man skall påverka och
- dessutom efterlystes en pedagogisk ledning.

Det är säkert skäl att relatera både ovanstående och efterföljande kommentarer till de betingelser som gällt för utbildningen sedan 1 augusti 1995. Trots att en tidsbunden professur inrättades fr.o.m. nämnda datum (Styrelsen för Åbo Akademi, möte 4/155, 27.4.1995, ärende 8) och att tjänsten ändrades till en permanent professur (Styrelsen för Åbo Akademi, möte 4/174, 10.4.1997, ärende 3), har utbildningen för första gången en heltidsanställd professor fr.om. 1 augusti 1999.

FD Marita Lindahl utsågs till professor för läsåret 1999-2000.

Det måste vara ytterst anmärkningsvärt att ett nytt akademiskt område tvingats vänta i fyra år på detta. - Forskaren kunde i princip utveckla beskrivningen också av detta sidospår, sannolikt med unika källhänvisningar. Bedömningen är

dock att det inte gynnar utbildningens utveckling att stanna upp inför denna realitet. Därmed faller frågan utanför avhandlingens intressesfär.

En uppfattning, som i olika tappningar uppträder i fem svar, är att allt handlar egentligen om sättet att undervisa. Anmärkningsvärt är att tre av dessa anser att undervisningsprogrammet inte åtminstone begränsar de egna möjligheterna till att forma (egen) undervisningspraxis. Två däremot söker stöd i gemensamma strategibeslut.

Samarbete och samverkan, som kan uppfattas som både en del av den allmänna och gemensamma policyn och en del av undervisningspraxisen kommenterades skilt av några.

Fyra uppfattningar noteras som talar för mera samarbete och samverkan. Tre av dessa låter samtidigt förstå att detta, av skäl eller annat, inte låter sig förverkligas.

Forskaren, samtidigt i egenskap av administratör, delar inte nödvändigtvis denna uppfattning och kan egentligen inte finna andra hinder än brist på fantasi och initiativ för utökat samarbete. Forskaren får också stöd för sin uppfattning i diskussion med institutionens amanuens som ansvarar för schemalaggningsen.

Balansgången mellan att vara forskare som objektivt studerar utsagor och administratör som hänvisar till, likaså, objektiva betingelser är inte lätt. Forskaren kan inte bortförklara att tre lärare ser samarbetsmöjligheterna som små. Å andra sidan kan inte heller en administratör göra det. I en fungerade arbetsgemenskap kan det vara viktigare hur något uppfattas än hur det förhåller sig i verkligheten. Med tanke på eventuella åtgärder är det ändå skäl att analysera situationen.

Denna mätning gjordes alltså under vårterminen 1999. Idag skulle resultatet kunna vara ett helt annat. Flera lärare har startat ett omfattande samarbetsprojekt som bygger på principen om problembaserad inläring (jfr

t.ex. Maltén, 1997, 58), som också nämndes i två svar som möjlig framtida strategi.

Redovisningen av uppfattningar beträffande övergripande, ideologiska element och inslag i undervisningsprogrammet avslutas lämpligen med ett uttalat önskemål om, eller rent av krav på, att föra en allmän diskussion om all lärarutbildning. Enligt åsikten bör lärarutbildningen inte enbart fokusera på kognitiva aspekter utan också satsa på känslomässig, attitydmässig och kroppsrelaterad kunskap i ett socialt sammanhang.

13.2.2. Strukturen och innehållet

Merparten av lärarna ger i stort innehållet och strukturen godkänt.

Frågan om förhållandet mellan teori och praktik delade dock kollegiet.

I fyra svar antyds eller sägs rakt ut att andelen praktiken (15 sv) är för knappt tilltagen. Men enligt fyra andra svar innehåller undervisningsprogrammet ett tillräckligt antal studieveckor praktik.

Vid analysen av de studerades uppfattningar (kapitel 12.2.3.4.) diskuterades praktiken. Där spekulerades om fördelningen av åsikterna kunde förklaras med pedagogisk mognad. Det vore minst lika intressant att försöka förklara också dessa klart divergerande åsikter med några oberoende variabler.

Relationen teori och praktik kan också granskas ur ett annat perspektiv (kapitel 12.2.3.2. och 12.2.3.3.). Det som ovan kallades teori, står alltså för den del av undervisningen som sker s.a.s. inom huset och ej på t.ex. daghem. Teorin innehåller då ämnen som är "teoretiska", dvs. ämnen som består mestadels av föreläsningar kryddade med eventuella grupparbeten och som kompletteras

med litteraturstudier. Teorin består också av ämnen där intresset är koncentrerat till praktiska färdigheter.

- Ett svar efterlyser tidigare ämnen som fallit bort ur programmet i.o.m. akademiseringen; barnavård, näringslära, första hjälp m.m.
- Tre svar vill ha mera övningsämnen.
- Två svar tangerar behovet av ämnesintegrering.

Forskaren - eller snarare administratören - känner igen diskussionen där de olika ämnesföreträdarna vill lyfta fram sitt eget ämnesområde. Det kan ses som ett tecken på yrkesstolthet att kämpa för sitt ämne, vilket snarast bör tolkas som ett positivt fenomen. Å andra sidan tvingas administratören alltid påkalla i minnet att studieprogrammet omfattar endast 120 sv. Oberoende av motiveringarnas förträfflighet kan inte flera studieveckor få plats. Ett sätt är dock att införa valfria studier.

Det senaste undervisningsprogrammet inbegriper 15 sv valfria studier, vilket dock av tre lärare anses vara i överkant. Två av dessa betonar explicit bredden framom djupet enligt principen "allt åt alla". Tiden för fördjupning är först efter grundutbildningen.

Denna fråga är givetvis av största principiella betydelse.

Står valfriheten för möjligheter och tolerans eller indikerar den avsaknad av tillräcklig profil?

Administratören tvingas konstatera att varken pedagogisk ändamålsenlighet beaktats eller principer om demokrati hyllats, då andelen valfria studier ökades från 4 till 15 sv. Förvisso är åtgärden givetvis förankrad i fakultetsrådsbeslut (Möte 8/1998, 16.6.1998, 18 §) men i beredningsskedet kunde sannolikt en mer öppen diskussion ha förts.

Avsikten var i själva verket att utveckla undervisningsprogrammet så att en specialisering av "språkbadsbarntädgårdslärare" kunde ske inom ramen för en

del specialiseringar inkl. de valfria studierna. P.g.a. av avsaknad av kontinuitet i den pedagogiska ledningen rann initiativet ut i sanden.

Två lärare synes dock uppskatta valfriheten och efterlyser ett större utbud av valfria kurser.

Den senare uppfattningen förvånar administratören något. I flera repriser har lärarna uppmanats föreslå valfria helheter och kurser, dock utan att respons erhållits. Men det må givetvis tillåtas en diskrepans mellan att tycka och att göra. Flera lärare i kollegiet har nämligen i.o.m. utbildningens överföring till Åbo Akademi ställts inför krav på omfattande tilläggsutbildning; från magister till licentiat. Detta har definitivt tärt på lärarnas krafter, vilket också framgår i ett av svaren.

Fem lärare ser på undervisningsprogrammets struktur ur ett mera övergripande perspektiv. En av dessa finner en utveckling mot barnpedagogik som en positiv trend medan två andra tycker att strukturen ännu är oklar och att barnpedagogiken (som ämne eller företeelse) saknar tillräcklig eller uttalad koppling till andra ämnen. Två lärare ifrågasätter utvecklingspsykologins (15 sv) nuvarande utformning, icke så att man vill minska psykologins andel. Man vill snarare harmonisera den med barnpedagogiken och satsa mera på pedagogisk psykologi.

13.3. Några reflektioner

Lärarkommentarerna koncentrerades helt klart till att gälla allmänna, övergripande mål. Budskapet är helt klart; **en ideologisk diskussion** bör föras.

Tidigare relaterades till problem med det pedagogiska ledarskapet, vilket förklarar, utan att fördenskill legalisera, avsaknaden av tillräcklig ideologisk diskussion beträffande undervisningsprogrammet. Också forskaren har tidigare

(kapitel 9.1.2.) gett uttryck för en viss grad av förvåning att arbetsgruppen (Rektors beslut 7/16.11.1993) inte gav sig tid att stanna upp vid dylika övergripande målfrågor.

Det föll senare på forskarens lott att i det egna lärarkollegiet starta processen att producera text till det godkända ramprogrammet. Det praktiska arbetet genomfördes så att ämnesansvariga lärare skrev ihop beskrivningar omfattande allt från målformuleringar till prestationskrav för respektive ämne och kurs.

Som en parentes, inte minst med tanke på kommande forskning om utbildningen och dess undervisningsbetingelser, är det skäl att ytterligare beröra utbildningens överföring till Åbo Akademi.

Övergången till universitetet var ett faktum men den nya världens tolkning av lagen överraskade snart sagt alla. I lagen (L 1359/1994, 3 §) stadgas:

När denna lag träder i kraft överflyttas tjänsterna och tjänstemännen vid barnträdgårdsläraryrket utan vidare åtgärder och blir tjänster och tjänstemän vid universitetet som följer:

...

5) från Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad till Åbo Akademi.
På motsvarande sätt blir arbetstagarna i arbetsavtalsförhållande vid barnträdgårdsläraryrket arbetstagare vid universitetet.

Men i princip förklarades hela lärarkollegiet, där alla enligt gällande tidigare bestämmelser uppfyllt samtliga formella behörighetskrav, obehörigt fr.o.m. den 1 augusti 1995. Den nya arbetsgivaren gick t.ex. inte med på att ens diskutera den möjlighet som gällande lagstiftning gav möjlighet till.

Av alla potentiella lektorer krävdes kategoriskt en licentiatexamen även om en magisterexamen kunde alltså ha varit tillräcklig. (Se också F 486/1986, 13-16 §§).

En bedömning kan vara att det är ett smärre under att det plötsligt obehöriga kollegiet trots allt och - notabelt nog - utan stöd från den kommande

hemmiljön, dvs. Pedagogiska fakulteten, och utan tidigare nämnd pedagogisk ledning, skrev ihop ett undervisningsprogram.

Måhända det är inkorrekt att tala om förvirring inför uppgiften. Å andra sidan är osäkerhet ett onödigt svagt ord för att beskriva stämningarna. Forskaren, då i egenskap av administratör, uppmärksammgjordes upprepade gånger av lärarna om det vanskliga i att författa delmål, innehåll m.m. i en situation som, åtminstone till synes, präglades av ett ideologiskt tomrum. Administratören kunde knappast annat än att hänvisa till existerande dokument, som antingen informellt eller formellt kunde anses utgöra styrinstrument.

Frågan om **valfrihet**, som också lyftes fram i lärarsvaren, hör tvivelsutan ihop med diskussionen om övergripande mål.

Skall en helhet på 15 sv, dvs. 1/8 av hela programmet, vara valfri? Är detta tecken på flexibilitet eller profillöshet? Måste alla barnträdgårdslärare kunna samma sak eller finns det rum för specialisering redan inom grundutbildningen?

Är detta en utbildningsintern fråga eller borde svaret stå att finna i nationella linjedragningar? Forskaren kan inte ta ställning till detta men ett studium av gängse praxis vid andra universitet visar i varje fall hur man löst frågan vid respektive utbildning.

Frågan om övergripande mål är i varje fall så central att det är ytterst motiverat att i del 3 studera hur övriga, finskspråkiga barnträdgårdslärarytbildningar formulerat sig beträffande detta.

Frågan om förhållandet **teori-praktik** i undervisningsprogrammet har under de år (1981-) forskaren varit anknuten till utbildningen alltid engagerat lärarkåren. En spekulering, utan hänvisning till empiriska resultat, är att det - åtminstone tidigare - handlat om olika kunskapsteoretiska traditioner, vilka direkt kan spåras till lärarnas grundutbildning.

Fram till den 1 augusti 1995 var lärarkåren indelad i dels lärare, dels lektorer. Behörighetskraven för dessa tjänster har under åren förändrats men hela tiden skilt sig från varandra; av lärarna fordrades barnträdgårdslärarexamen medan lektorerna hade en mera akademisk bakgrund (F 379/1983, 20-21 §§):

Av lektor fordras för tjänsten lämplig högre högskoleexamen. Kompetens för lektorstjänst i teckning, musik och gymnastik medför även lägre högskoleexamen och en för tjänsten lämplig lärarexamen. Ytterligare fordras för lektorstjänst förtrogenhet med dagvårdsverksamheten samt i lärarutbildningen konstaterad god undervisningsförmåga. Lektor i pedagogik och barndagvårdens metodik skall dessutom ha barnträdgårdslärares behörighet.

Av lärare fordras för tjänsten lämplig högskoleexamen, vitsordet cum laude approbatur i pedagogik eller pedagogik och didaktik eller specialpedagogik eller vuxenpedagogik, barnträdgårdslärarexamen samt minst två års i daghem förvärvad erfarenhet.

Uppgifterna dessa tjänstekategorier emellan var också olika.

Båda hade en årlig undervisnings- och arbetskyldighet omfattande 1344 timmar. Lektorerna skulle av denna kvot undervisa minst 608 timmar och lärarna 228 timmar. Lärarnas mindre undervisning motiverades med ansvaret för daghemspraktiken. (F 365/1977, 27-28 §§).

DEL 3. UTVECKLINGSPLANER

Nya tider, nya krav - nytt program.

14. Läroplansteori

I denna avhandling används termerna läroplan och undervisningsplan parallellt, vilket bör vara helt acceptabelt (jfr Lahdes, 1977, 18). Oavsett term avses det centrala dokument som definierar utbildningen till dess omfattning (i antal studieveckor och/eller lektioner), dess tyngdpunktsområden (block och/eller ämnen), innehåll (stoff, temata, undervisningsform) och mål (jfr Gudem, 1990, 33-35).

Valet av term är dock inte slumpmässigt. Dokumenten har varierat i benämningen och i denna text används de tidspecifika termerna. De första dokumenten i barnträdgårdsläroplanens historia kallades i vårt land för läroplaner. Senare talades om undervisningsplaner.

Till den del som relateras till läroplansteori är det logiskt att hålla fast vid termen läroplan. I övrigt utvecklas inte här diskussionen om eventuella distinktioner mellan benämningarna längre. Däremot kan det ändå vara skäl att dryfta om den ovanstående, inledande beskrivningen av läroplan är s.a.s. tillräcklig i sammanhanget.

Stukát (1998, 77) förklarar läroplanerna som samhällets centrala styrinstrument för skolan. Med samhällets förändringar förändras också läroplanerna.

Hansén (1996, 2) skriver att utbildningen använder sig av två pedagogiska instrument för att nå sina syften, nämligen undervisning och läroplan. Undervisningsplanering inkluderar och föregås alltid av en skriven plan som kallas för läroplan (Engeström 1984, 146).

Egentligen känns det frestande att avsluta definitionsfrågan med en tidig konklusion; läroplanen är det skrivna dokument och instrument som vägleder utbildningen att fylla sin funktion.

Hansén (1996, 2) uppmuntrar inte precis till fortsatt fördjupning genom att hävda att förvirring är ett framträdande drag som kan läsas ur olika forskares försök att ringa in läroplanen. Abrahamsson, Berg och Wallin (1999, 155) väljer också att tala om förvirring när det gäller att internationellt definiera innebörden i begreppet läroplan eller curriculum.

Efter olika strandhugg i pedagogisk litteratur är det lätt att omfatta bedömningen. Det förefaller förekomma lika många definitioner som det finns forskare och pedagoger med ambitioner att definiera begreppet läroplan. Det kan t.o.m. vara något onyanserat att i sammanhanget tala om definitioner. Ofta handlar det om olika beskrivningar, där man fokuserar på olika indelningsgrunder. (Jfr t.ex. Kansanen, 1990, 44-50; Kari, 1992, 79-89; Lahdes, 1977, 18-25; Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 151-159). - Referenser till internationell litteratur skulle ytterligare öka utbudet av beskrivningar.

Läroplanen som stöd för det praktiska skolarbetet har i vårt land inte särdeles långa anor ävenom läroplanen som fenomen ända sedan början ingått som element i den västerländska kulturen.

Den dokumenterade kunskapen om funderingar kring läroplaner kan eventuellt spåras rent av till Sokrates (c 470-399 f.Kr.) och hans majevtik. Enligt nuvarande vetenskap är det i alla fall klart att Platon utarbetat strategier som kan jämföras med läroplansarbete. (Sjöstrand, 1956, 13-18).

Under medeltiden talades om både trivium och quadrium. Trivium som innehöll ämnena grammatik, retorik och logik eller dialektik, var teoretiskt orienterad medan quadrium med sin aritmetik, geometri, astronomi och musik, hade en mera praktisk inriktning. (Bra Böckers Lexikon 23, 1990, 232; Hansén, 1996, 4).

Också andra historiska axplock visar att läroplansfrågor ständigt engagerat både beslutsfattare och, i synnerhet, vetenskapsmän och pedagogiska reformatörer.

Comenius (1592-1670) - eller enligt tjeckiskt ursprungsnamn, Jan Amos Komenský - talade för vetenskaplighet i sin *Didactica Magna*, som kan förliknas med en läroplansmässig proklamation. John Milton (1608-1674) ville i sin tur skapa en mera verklighetsorienterad läroplan med koppling till samhällets behov. J.F. Herbart (1776-1841) byggde upp en vetenskaplig pedagogik, som bl.a. tog fasta på frågor som idag kan kallas för läroplansteoretiska. (Hansén, 1996, 5; Häyrynen & Hautamäki, 1976, 66; Jacobsson & Holmqvist, 1925, 10; Leino & Leino, 1992, 39-40; Sjöstrand 1956, 116).

I princip kunde här sedan nämnas de flesta s.k. stora pedagoger och de idéer och reformer som dessa förespråkade.

Man får dock vänta ända till 1920-talet innan begreppet läroplan påverkar det praktiska undervisningsarbetet (Malinen, 1992, 11-12). - Diskussionen gäller än så länge explicit folkundervisningen, dvs. folkskolan, i.o.m. att lagen om skolplikten godkändes (Cavonius, 1978, 16-17; Isosaari, 1973, 67).

Läroplanerna i vårt land skrevs till en början utifrån ett centraliserat perspektiv och i sann herbartiansk anda enligt en s.k. Lehrplanstradition, där ämnena presenteras med mål och innehåll. Samtidigt växte sig en annan riktning stark. John Dewey (1859-1952) såg annorlunda på saken. I stället för att basera verksamheten på enskilda ämnen, borde man utgå ifrån barnet och dess behov och anpassa läroplanen därefter. Man talar här om en Curriculumtradition. (Kari, 1992, 72-73; Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 147).

Rent allmänt finns idag en klar decentraliseringstrend vad som gäller beslut om läroplan. Inom olika utbildningsnivåer uppmuntras till - inom vissa givna ramar - egna läroplanslösningar. Detta gör det ännu svårare att fånga begreppet läroplan.

Det räcker med en flyktig genomgång av pedagogisk litteratur för att inse att läroplan som begrepp eller fenomen kan analyseras och betraktas på ett otal

varierande sätt. I själva verket har begreppets innebörd fördunklats i den mån att det är nödvändigt för forskarna att ange i vilken bemärkelse läroplan skall uppfattas i respektive sammanhang (Malinen, 1992, 289). En läroplan existerar inte i ett vakuum (Gundem, 1990, 33). Rauste-von Wright och von Wright (1995, 147) konstaterar också att definitionen av läroplan står i direkt beroendeförhållande till rådande kontext.

I denna avhandling är det inte nödvändigt att utveckla resonemanget. Det bör trots allt vara tillräckligt att i detta sammanhang relatera till de tidigare s.k. teoretiska beskrivningsmodellerna av läroplanen och avhandlingens intentioner. Däremot kompletteras framställningen med ett studium av undervisningsprogrammen vid andra universitet.

15. Andra utbildningar

Olika teoretiska modeller har konstruerats för utvärdering av läroplaner (jfr Gudem, 1990, 123-132).

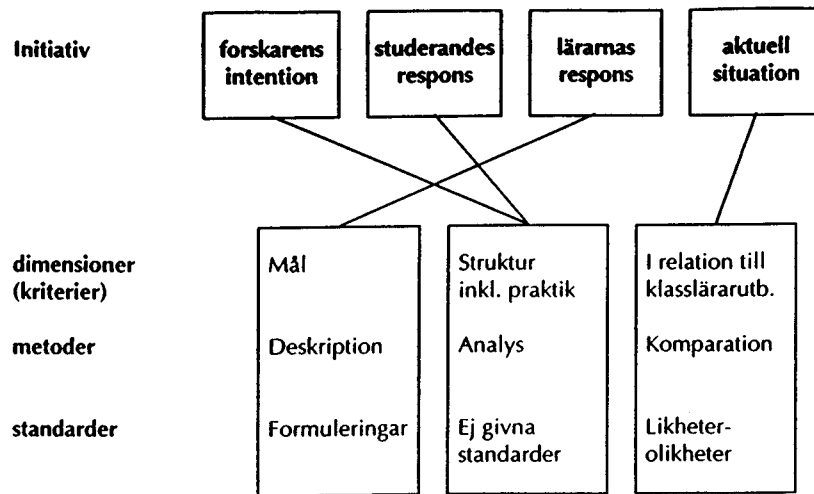
Djupsund (1978) har på ett allmänt plan reflekterat över värdering av planering. Resonemanget kan tillämpas även i detta sammanhang. Enlig Djupsund (1978, 110) krävs vissa redskap för en dylik värdering och han räknar med

- 1) **dimensioner** eller kriterier enligt vilka värderingen sker,
- 2) **metoder** med hjälp av vilka vi kan fastställa det aktuella objektets värden på dimensionerna, samt
- 3) **standarder** som utsäger vilka värden på dimensionerna är att betrakta som bra respektive dåliga.

I princip har forskaren redan gjort en utvärdering av undervisningsprogrammen i Jakobstad i termer av studerande- och läraruppfattningar. Resultaten från dessa mätningar styr i viss mån granskningen av undervisningsprogrammen vid andra utbildningar.

Här tas fasta på att studerandena efterlyste mera praktik och lärarna en övergripande måldiskussion. Forskarens intresse har ända från början varit inriktat på strukturen i undervisningsprogrammet. Nu - som i Figur 11 kallas för aktuell situation - utreder man eventuella för- och nackdelar med att flytta hela Institutionen för barnpedagogik till Vasa, där fakultetens övriga institutioner verkar. Ett uttalat argument för en flyttning har varit att man kunde samordna barnträdgårdsläro- och klasslärarutbildningarna och på så sätt göra ekonomiska inbesparingar. Mot denna bakgrund är det motiverat att som fjärde aspekt studera motsvarande relation vid andra universitet. Detta görs genom att granska andelen gemensamma studieveckor.

Hela strategin i granskningen av andra utbildningar illustreras i Figur 11.



Figur 11. Strategin vid granskning av andra utbildningar

Åbo Akademi, Institutionen för barnpedagogik vid Pedagogiska fakulteten, ger som enda universitet svenskspråkig undervisning som leder till en barnträdgårdslärarexamen. Denna pedagogiska grundexamen är samtidigt en lägre högskoleexamen, pedagogie kandidatexamen (PeK), omfattande 120 sv. Vid institutionen kan därtill avläggas magisterexamen (PeM), omfattande 160 sv.

Institutionerna vid Pedagogiska fakulteten har en gemensam forskarutbildning, vilket innebär att det är fullt möjligt att avlägga också forskarexamina, pedagogie licentiatexamen (PeL) och pedagogie doktorsexamen (PeD), i pedagogik med barnpedagogisk inriktning. (Studiehandbok för pedagogiska fakulteten 1999-2003, 1999, 110).

Än så länge tillåter inte gällande lagstiftning att barnpedagogik skulle vara huvudämne i en lärarutbildning. (F 36/1999). Därför måste man än så länge tala om pedagogik med barnpedagogisk inriktning (eller inriktningsalternativet barnpedagogik).

Finskspråkig barnträdgårdsläroarutbildning ges vid följande universitet:

- Helsingfors universitet
- Joensuu universitet; btgl-utbildning i Nyslott, magisterstudier i Joensuu
- Jyväskylä universitet
- Tammerfors universitet
- Uleåborgs universitet; både i Uleåborg och Kajana
- Åbo universitet; i Raumo.

Av dessa har en Jyväskylä universitet en egen institution för barnpedagogik. Vid de övriga ingår utbildningen i institutionerna för läroarutbildning.

(Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa A, 1999-2000, 2000-2001, Helsingin yliopisto, 1999, 24, 93; Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa B, 1999-2000, Helsingin yliopisto, 1999, 11; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 22-23; Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 21, 126; Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1999, 21, 83; Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 51-53; Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, 1999, 135; Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, 1999, 63; Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 1999, 122).

15.1. Målen i undervisningsprogrammen

Finns det risk för att barnträdgårdsläroarutbildningen håller på att tappa något av sin identitet när den nu flyttats till universiteten? Kommer vetenskapligen att helt dominera över det praktiska? Finns det risk för att man glömmar bort centrala verksamhets- o.a. ideal? Blir utbildningen en miniatyr av klassläroarutbildningen?

Frågor av den typen har cirkulerat i diskussionerna.

Avsikten är inte här att explicit svara på dessa frågor. Här genomförs inte heller en regelrätt kvalitativ innehållsanalys av målformuleringar i undervisningsprogram. Denna avgränsning är i paritet med det val av perspektiv som styr avhandlingen och som alltså inte didaktiskt präglad.

Den följande beskrivningen inkl. kommentarer av lösningarna beträffande undervisningsprogrammet, bör dock bidra till ökad allmän insikt.

15.1.1. Helsingfors universitet

Barntädgårdslärodbildningen beskrivs i studieguiden mångsidigt. Man nöjer sig inte med att enbart ange kurser och delmål utan inleder med ett allmänt stycke om utbildningen. Därefter presenteras skilt både verksamhetsidé och mål, som citeras nedan (Kasvastustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa A, 1999-2000, 2000-2001, Helsingin yliopisto, 1999, 93).

Koulutuksen toiminta-ajatus

Lastentarhanopettajan koulutuksessa pyritään sekä laaja-alaisen varhaiskasvatuksen ammattitaitoon että tieteelliseen perehtyneisyyteen. Koulutus painottaa opiskelijan monipuolista kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi ja vahvistaa hänen valmiuksiaan elinikäiseen oppimiseen. Toiminta-ajatus korostaa yhteiskunnan kasvatusjärjestelmien kriittiseen tarkastelemisiin ja uudistamiseen pyrkivän, pedagogisesti ajattelevan opettajapersonan kasvua. Koulutuksessa yhdistyvät näin sekä yksilötaso (yksilön henkilökohtainen kasvu) että yhteisön ja yhteiskunnan taso (kasvattajan ja kasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset ja tehtävät). Varhaiskasvatuksen taustalla olevien eettisten lähtökohtien pohtiminen ja tietoisien kasvatuksellisten valintojen tekeminen nähdään tärkeänä.

Opiskelussa painottuu aktiivinen tiedon prosessointi ja problematisointi. Käytännön liittäminen teoreettisiin kuvausjärjestelmiin ohjaa soveltavalle tieteenalalle ominaista tiedon- ja teorianmuodostusprosessia. Toiminnan käsitteellistäminen edellyttää ajattelutaitojen kehittymistä. Tässä välineenä käytetään tutkimuksellista työtapaa niin opiskelussa kuin opettamisessakin.

Målen, som bygger på förordningen om pedagogiska examina (F 576/1995) och universitets egna bestämmelser, finns formulerade i sju punkter (Kasvastutieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa A, 1999-2000, 2000-2001, Helsingin yliopisto, 1999, 24).

Koulutuksen tavoitteet ovat:

- 1) Opiskelija perehtyy ihmisen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen elinikäisen oppimisen periaatteet perustanaan siten, että hän kykynee edistämään yhteistyössä kotien kanssa lapsen kaikinpuolista kehittymistä sekä varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.
- 2) Opiskelija perehtyy kasvatuksen historiaan ja filosofisiin perusteisiin voidakseen opinnoissaan eritellä, tutkia ja arvioida yhteiskuntaa, kulttuuria, erillaisia kasvatustieteellisiä ja niiden toimintaa sekä koulutuspolitiikkaa.
- 3) Opiskelija perehtyy varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin siten, että hänellä on riittävät tiedot ja taidot suunnitella, toteuttaa ja arvioida kasvatustieteellistä ja opetustoimintaa.
- 4) Opiskelija kehittää ajattelu- ja argumentaatiotaitojaan teoria-opinnoissaan ja tehdessä pedagogisia päätöksiä kasvatustilanteissa.
- 5) Opiskelija hankkii valmiuksia toimia oman työnsä kehittäjänä sekä varhaiskasvatuksen aktiivisena vaikuttajana ja asiantuntijana.
- 6) Opiskelija hankkii valmiuksia varhaiskasvatuksen kokeilu- ja tutkimustoimintaan sekä kansainväliseen yhteistyöhön.
- 7) Opiskelija voi jatkaa opintojaan ylempään korkeakoulututkintoon ja edelleen jatko-opintoihin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja muissa tiedekunnissa.

Notabelt i sammanhanget är att för klasslärarutbildningen presenteras inte varken verksamhetsidé eller centrala mål. - Måhända dylika inte finns eller kanske de är föråldrade? - Utan en närmare analys må det ändå vara möjligt att tycka att formuleringarna beträffande barnträdgårdslärarutbildningen genomsyras av dagens pedagogiska vokabulär och bör således vara en nyprodukt, sannolikt skrivna vid övergången till universitet (1995). Slutsatsen är i alla fall entydig; barnträdgårdslärarutbildningen vid Helsingfors universitet har klart uttalade mål för sin verksamhet.

15.1.2. Joensuu universitet

Den barnträdgårdslärodbildning som finns i Nyslott, presenterar sina allmänna mål enligt följande (Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 1999, 122):

Opintojen yleisinä tavoitteina on:

- 1) tutkintoon kuuluvien opintokokonaisuuksien perusteiden tuntemus ja edellytykset alan kehityksen seuraamiseen ja sen kehittämiseen,
- 2) tieteellisen tutkimuksen tekemisen perustaidot ja tuntemus,
- 3) viestintätaidot sekä
- 4) valmiudet jatkuvaan elinikäiseen opiskeluun.

I Joensuu kan dessa studier kompletteras till en högre högskolexamen, PeM (160 sv). Någon direkta övergripande mål presenteras inte - inte åtminstone i studieguiden. - På ett allmänt plan (Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, 1999, 63) konstateras att

Varhaiskasvatuksen opinnot on tarkoitettu lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneille ja ne antavat opiskelijalle valmiuksia toimia varhaiskasvatuksen ohjauksen ja koulutuksen asiantuntija- ja suunnittelutehtävissä sekä varhaiskasvatuksen tutkimustehtävissä.

Joensuu universitet har hört (jfr kap 7.2.) till banbrytarna beträffande barnträdgårdslärodbildning på universitetsnivå. Målbeskrivningen i det studerande dokumentet imponerar nödvändigtvis inte. Det vore dock fel att dra slutsatsen att barnträdgårdslärodbildningen skulle vara styvmoderligt behandlad vid universitetet. En granskning av studieguiden visar att också klasslärodbildningen beskrivs lika kortfattat.

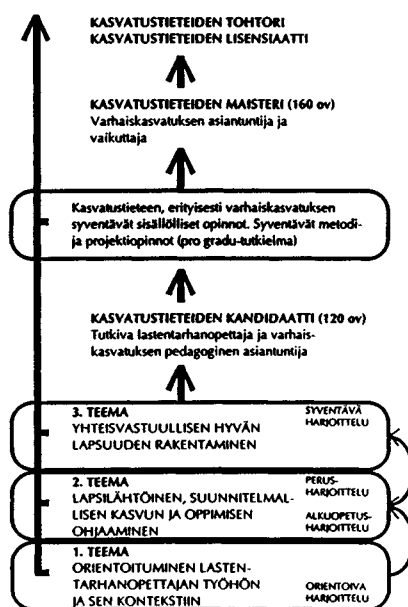
15.1.3. Jyväskylä universitet

I sin målbeskrivning väljer Jyväskylä universitet att inledningsvis citera förordningen om pedagogiska examina (F 576/1995). Därefter presenterar man sin egen syn på utbildningens allmänna mål (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 195-196) enligt följande:

Varhaiskasvatuksen laitoksen tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka ymmärtävät lapsuuden merkityksellisenä elämänvaiheena ja tilaisuutena tukea lasten kehitystä kokonaisuusvaltaisesti. Heillä on syvällinen käsitys lapsuudesta perustuen kasvatustieteeseen, kehityspsykologiaan ja kulttuuriseen tietoon sekä valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön. Laaja-alaisen kasvatustietoisuuden ja pedagogisen ammattitaidon myötä heillä on kyky toimia eettisesti vastuullisina kasvattajina sekä alansa yhteiskunnallisina vaikuttajina.

Man skriver vidare att utbildningens struktur skall stöda den studerades utveckling (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 196). - Se också Figur 12.

Koulutuksen rakenne tukee opiskelijan kehittymistä omaa oppimistaan ja työskentelyään tutkivaksi lastentarhanopettajaksi ja vankan tiedeperustan sisäistäneeksi asiantuntijaksi.



Figur 12. Utbildningens struktur i Jyväskylä. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 197).

15.1.4. Tammerfors universitet

Både blivande barnträdgårdslärare och klasslärare möts av en personligt skriven hälsning i studieguiden. Åtminstone forskaren tilltalas av denna introduktion. Klasslärarutbildningen saknar andra utskrivna övergripande mål. Däremot beskrivs barnträdgårdslärarutbildningen kärnfullt. Läsaren förmedlas på några rader de centrala målen. Också den bakomliggande mänskosynen klargörs och strategin för hur man ämnar förverkliga programmet presenteras. (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 51-53, 80-81).

Lastentarhanopettajankoulutuksen tavoitteet perustuvat opettajankoulutuksen yleisiin tavoitteisiin ja lastentarhanopettajien tehtäviin.

Lastentarhanopettajankoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija

- omaksuu kasvatustieteen ja muiden oppiaineiden sisältöjä ja menetelmiä voidakseen edistää lapsen kokonaisvaltaista ja yksilöllistä kehittymistä;
- oppii suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan varhaiskasvatusta ja -opetusta;
- omaksuu henkilökohtaisen kasvuun ja elinikäiseen oppimiseen kuuluvia taitoja;
- oppii viestintä- ja yhteistyötaitoja;
- oppii toimimaan oman työnsä kehittäjänä ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana eri tehtäväalueilla.

Opetussuunnitelman pohjana on ihmiskäsitys, jonka mukaan inhimillinen kasvu ja sitä tukeva toiminta, kasvatusta, nähdään ihmisen koko elämän mittaisena ilmiönä. Tätä tarkastellaan sekä yksilön, yhteisön että yhteiskunnan kannalta. Tutkiva ammattikäytäntö ja itseohjattavuus ovat opiskelun keskeisiä päämääriä. Tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää kasvatukseen liittyviä ilmiöitä ja kykenee toimimassaan itsenäiseen päätöksentekoon. Opiskelijaa ohjataan pohtimaan omaa kasvatustoimintaansa.

Integroivat teemat ja projektit sekä opetuksen vaihtelevat muodot auttavat opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa. Opiskelijan oma kiinnostus oppimisensa ohjaamisesta on ensiarvoisen tärkeää, jotta tavoitteet voisivat toteutua. Oppimismyönteinen toimintaympäristö sekä opintoneuvonta omalta osaltaan tukevat opiskelijaa hänen oppimisprosessissaan.

15.1.5. Uleåborgs universitet

I studiehandboken förs en omfattande måldiskussion på s.a.s. olika nivåer.

Inledningsvis beskrivs på ett allmänt plan målen för och strukturen i både en kandidatexamen och en magisterexamen.

Vid beskrivningen av kandidatexamen citeras förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området (F 576/1995, 6 §).

Kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen pohjana on lukio-opintojen ja ylioppilastutkinnon tai niitä vastaavan koulutuksen taso.

Koulutuksen tavoitteena on:

- tutkintoon kuuluvien oppiaineiden tai oppiaineisiin rinnastettavien kokonaisuuksien perusteiden tuntemus ja edellytykset alan kehityksen seuraamiseen;
- tieteellisen tutkimuksen perusteiden tuntemus;
- viestinnän perusteiden tuntemus ja riittävät viestintätaidot; sekä
- valmiudet jatkuvaan tieteelliseen tutkimukseen.

För allmänna pedagogikstudier och klasslärarutbildningen finns skilda mål. (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 40-65).

Barnträdgårdslärarutbildningen har den längsta målbeskrivningen (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 126).

Koulutus on laaja-alainen pedagoginen koulutus, joka tähtää lasten ja perheiden hyvinvoinnin sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseen varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen sekä lastenkulttuurin erilaisissa kasvatus-, opetus- ja asiantuntijatehtävissä. Koulutuksen keskeisenä arvolähtökohtana on YK:n lasten oikeuksien toteuttaminen, yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden sekä kansainvälisen yhteisymmärryksen ja suvaitsevaisuuden edistäminen. Koulutus pyrkii edistämään koulutettavien itsenäistä ja kriittistä ajattelua kasvattajapersoonallisuuden kehittymisen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen lähtökohtana.

Koulutuksen tavoitteena on antaa valmius toimia mm.:

- varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erilaisissa opetus- ja kasvatustehtävissä
- erilaisissa lastenkulttuurin ohjaus- ja asiantuntijatehtävissä
- perheiden kasvatusneuvonnan yhteistyötehtävissä
- erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeen yhteistyötehtävissä
- päivähoiton hallinnollisissa tehtävissä
- varhaiskasvatuksen asiantuntija- ja vaikuttamistehtävissä.

Koulutuksen sisällöllisinä tavoitteina on:

- perehtyä opiskelijan oman ajattelun ja toiminnan kehittymisen näkökulmasta tieteelliseen toiminnan yleisiin periaatteisiin sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan periaatteisiin
- perehtyä pedagogisen toiminnan filosofisiin, yhteiskunnallisiin sekä psykologisiin lähtökohtiin sekä käytännön kasvatus- ja opetustyön toteuttamiseen
- perehtyä lapsen ja nuoren kehitykseen ja perheen muuttuviin olo-suhteisiin.

Utbildningen i Kajana följer ett eget undervisningsprogram (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1999, 83) och där har man beskrivit målen enligt följande:

Tavoitteena on, että opiskelija

- 1) perehtyy ihmisen elinikäiseen kehitykseen, erityisesti sen varhaisvaiheisiin ja perheen muuttuviin olosuhteisiin; oppi analysoimaan eri järjestelmätasoiilla vaikuttavia kehitystekijöitä ja toimimaan siten, että lasten kehitystä voidaan tukea,
- 2) saa valmiuden tunnistaa, eritellä ja ratkoa erityisesti varhaiskasvatuksen sisällöllisiä, ammatillisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä,
- 3) kykenee itsensä ja työyhteisönsä sekä koko ammattinsa kehittämiseen ja hankkii valmiudet viestittää ja yksilöllisten ja ammattiryhmien välisten yhteyksien hoitoon.

- 4) Syventävien opintojen tarkoituksena on, että opiskelija kykenee edistämään varhaiskasvatuksen teoriaa, tehtäviä ja yhteiskunnallista päätöksentekoa. Kykenee tutkimuksen keinoin luomaan uutta tietoa ja suhteuttamaan sen aikaisempaan tutkimustraditioon. Tavoitteena on myös rakentaa silta esiopetuksesta alkuopetukseen.

15.1.6. Åbo universitet

Måldiskussionen i studieguiden börjar med hänvisning till förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området (F 576/1995, 6 §).

I övrigt ges följande korta deklARATION (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatus-tieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, 1999, 135):

Koulutuksen arvofilosofisena lähtökohtana on käsitys ihmisestä aktiivisena, itseohjautuvana ja kasvustaan vastuun ottavana oppijana, mikä ilmenee mahdollisuutena itseohjautuvaan työskentelyyn ja valinnaisiin opintoihin. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijan omaa kasvuprosessia ja antaa perustaa jatkuvalla kehitymiselle. Koulutukseen sisältyvä harjoittelu on suunniteltu pitkäjänteisesti eteneväksi ja teoriaan pohjautuvaksi toiminnaksi sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän kanssa. Harjoittelun ohjauksen lähtökohtina ovat kasvattajan identiteetin syventyminen ja lapsikeskeisyys.

* * * * *

Sammantaget tvingas forskaren konstatera att samtliga andra universitets studiehandböcker ger mera information om utbildningen än den studiehandbok som gäller för Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vid beskrivningen av klasslärarutbildningen hänvisas dock till förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området (F576/1995), som finns som bilaga. (Studiehandbok för pedagogiska fakulteten 1999-2003, 1999, 189).

Barntädgårdslärarutbildningen saknar all måldiskussion på övergripande nivå, vilket är naturligt emedan dylika mål aldrig formulerats.

15.2. Ramprogrammen - med avseende på praktiken

I kapitel 9.1.2. presenterades olika faktorer som enligt forskarens uppfattning har styrt undervisningsprogrammets utformning. Rimligtvis har motsvarande faktorer påverkat utvecklingen också vid de andra universiteten. Sålunda är inga stora variationer i programmen att vänta. - Se figuren nedan.

	J:stad	H:fors	Joensuu Nyslott	J:kylä	T:fors	Uleåborg		Åbo
						U:borg	Kajana	Raumo
Språk & kommunikation Allmänna studier	10	8	12	12	14	5	10	8
Pedagogik/barnpedagogik - approbatur - cum laude	40 15 25	35 15 20	39 15 24	35 15 20	37 15 22	35 15 20	39 16 23	35 15 20
Didaktisk ämnesteori - approbatur - cum laude	40 15 25	35	35	35	35	35	35	35
Biämnesstudier	15	15	30 15 15	16	30 15 15	30-35	30-35	15-35
	Utvecklingspsykologi	Valfritt	Nyborjarundervisning Pedagogisk psykologi	Taito- ja taideaineiden pedagoginen kokonaisuus	För- och nybörjaunderv Valfritt	15 + 15 eller 35	15 + 15 eller 35	Valfritt
Valfria studier	15		4	19	4	10-15	10-35	2-22
Övrigt: psykologi samhällsvetenskaper praktik		27 8 6 13						
Specialpedagogik				3				
Sammanlagt	120	120	120	120	120	120	120	120

Figur 13. En jämförelse mellan olika undervisningsprogram (block och sv)

Avhandlingen är inte primärt någon komparativ undersökning (jfr kapitel 2.3). Det skulle vara en helt ny och annan uppgift att närmare analysera vad dessa olika block egentligen står för. Rent allmänt kan ändå påstås att innehållen ligger ännu närmare varann än vad som kan utläsas ur tabellen. Det som t.ex. i Helsingfors faller under benämningen "övrigt" ingår också i andra utbildningar men under andra rubriker, Jyväskylä är ingalunda den enda utbildningen som satsar på färdighets- och konstämnen osv. Utbildningar som fysiskt är integrerade med annan utbildning har däremot möjligheter att bredda sina program.

Av speciellt intresse är dock att granska undervisningsprogrammen med avseende på den punkt där undervisningsprogrammet i Jakobstad fick den mesta kritiken av de studerande, nämligen praktiken.

Då utbildningen överfördes år 1995 till universiteten skar man i Jakobstad ner praktiken, helt enligt rekommendationer (Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992, 17), från tidigare 30 sv till 15 sv. Åtgärden omfattades inte helt utan protester inom lärarkollegiet.

Idag förverkligas praktiken genom följande praktikperioder.

Tabell 18. *Praktikperioderna i Jakobstad (Studiehandbok för pedagogiska fakulteten 1999-2003, 1999, 115)*

Termin	Typ	Antal sv
1	Orienterande praktik	1
2	Småbarnspraktik	2
3	Exkursioner (spec.ped.)	1
4	Daghemspraktik	6
5	Valfri praktik (komp. ped.)	1
	Valfri praktik (kand.arbete)	2
6	Nybörjarpraktik	2

Praktiken består således av sju (7) olika delmoment och sammanlagt av 15 sv, vilket då enligt studerande åsikter är för få och korta praktikperioder. Detta är dock en sanning med modifikation.

Forskarens förförståelse säger att man då uppenbarligen avsett den egentliga daghemspraktiken, dvs. den orienterande praktiken (1 sv), småbarnspraktiken (2 sv) och daghemspraktiken (6 sv).

Exkursionerna, med specialpedagogiska förtecken, är en relik från instituttiden, som studerandena knappast kopplar till praktiken. Det samma torde gälla den första valfria praktiken, som i de flestas fall utmynnar i en studieresa. Den andra valfria praktiken, som är tänkt att stöda kandidatarbetet och erbjuda möjligheter till empirisk datainsamling i daghemsmiljö, tjänar måhända endast dem som hunnit tillräckligt långt i sin tanke- och skrivprocess. Den s.k. nybörjarpraktiken sker i skolmiljö.

Om denna tolkning är riktig, avser åsikterna primärt en daghemspraktik som enligt ovanstående reducerats till tre (3) perioder och nio (9) studieveckor. - Hur förhåller sig detta till andra utbildningar?

Det visade sig dock överraskande svårt att presentera - åtminstone på basen av uppgifterna i de olika studieguiderna - i en strikt tabellform en jämförelse av praktiken vid andra utbildningar. Specialfallen är så många att forskaren ansett det nödvändigt att redogöra för praktiken skilt för varje utbildning.

I **Helsingfors** består praktiken av sex perioder, alla med egna beskrivningar av mål, verksamhet och kopplingar till teorikurser, sammanlagt 13 sv.

Tabell 19. *Praktiken i Helsingfors (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa A, Tutkintovaatimukset 1999-2000, 2000-2001, Helsingin yliopiston ohjelma, 1999, 104-105)*

Period	Typ av praktik	Antal sv
Praktikum I	Daghemspraktik	1
Praktikum II	Daghem / integrerad förskolegrupp	4
Praktikum III	Nybörjarundervisning	1
Praktikum IV	Valfri pedagogisk kontext	1
Praktikum V	Daghem / integrerad förskolegrupp	5
Annan praktik	Färdighets- och konstfostran inom barnped.	1

I **Nyslott** (Joensuu universitet) omfattar grundundervisningen (120 sv), varav praktiken utgör 14 sv enligt följande:

Tabell 20. *Praktiken i Nyslott (Opinto-opas 1999-2002, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 1999, 104-105)*

Period	Typ av praktik	Antal sv
Päivähoitotyö	Daghemspraktik	3
Erilaisissa kasvatustyöskentelyssä yhteisöissä työskentely	Arbete inom någon sektor av barnpedagogik	4
Päiväkotityö 2	Daghemspraktik	3
Päiväkotityö 1	Daghemspraktik	4

I **Jyväskylä** följer man ett program som i verkligheten inkluderar 14 sv praktik. Formuleringen (Kasvatustieteiden opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 227) som följer underlättar inte nödvändigtvis analysen av programmet:

Käytännössä harjoittelua on yhteensä 14 ov (harjoittelun nimellä rekisteröidään kuitenkin vain 8 ov).

Tabell 21. *Praktiken i Jyväskylä (Kasvatustieteiden opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 227)*

Period	Typ av praktik	Antal sv
Orientoiva harjoittelu	Daghemspraktik	4
Alkuopetusharjoittelu	Skolpraktik	1
Peruusharjoittelu	Daghemspraktik	4
Syventävä harjoittelu	Daghemspraktik	5

I **Tammerfors** utgör praktikens andel 4 sv. (Opinto-opas 1999-2001, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 67).

Tabell 22. *Praktiken i Tammerfors (Opinto-opas 1999-2001, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 66-71)*

Period	Typ av praktik	Antal sv
Varhaiskasv. harjoittelu I	Daghemspraktik	1
Varhaiskasv. harjoittelu II	Daghemspraktik	1
Varhaiskasv. harjoittelu III (Praktikum I-III)	Daghemspraktik	2

Man talar nog om 12 (kalender)veckor praktik men anger endast 4 sv praktik.

I förklarande syfte beskriver man i varje fall *harjoittelu* och *praktikum* enligt följande (Opinto-opas 1999-2001, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 67):

Varhaiskasvatuksen harjoittelu tarkoittaa kokonaisvaltaista ja pitkäjännitteistä toimintaa lapsiryhmässä. Sen tarkoituksena on kehittää opiskelijan taitoja ja tietämystä pienten lasten kasvattamisesta ja siihen liittyvästä toiminnasta erilaisissa ympäristöissä. Praktikum merkitsee ongelma- ja/tai projektityyppistä lähestymistä. Praktikumit kohdentuvat selvästi johonkin ennalta rajattuun asiaan tai tehtävään. Ne sisältävät kasvuun, kasvatukseen ja lapseen liittyvien ilmiöiden tutkimista sekä kirjallisuuden että lasten ja/tai aikuisten kanssa toimimista. Praktikumit ovat osaa laajempia aihekokonaisuuksia ja niiden tavoitteena on integroida opetusta opiskelun eri vaiheissa.

Forskaren förvänas av sättet att definiera begreppet studievecka. T.ex. i samband den första praktikperioden, som omfattar 1 sv, beskrivs arbetsinsatsen som 8 h grupphandledning, arbete 5 h/dag i 15 dagar i barngrupp och därtill skall en rapport skrivas. Detta är ganska långt ifrån den genomsnittliga arbetsinsats på 40 h, som lagtexten (F 576/1995, 3 §) föreskriver.

I **Uleåborg** talas om processtudier som bildar ett block benämnt "Oppimisen ja kasvun analyysi ja ohjaaminen" (10 sv). Detta kompletteras av ytterligare 4 sv enligt tabellen nedan.

Tabell 23. *Praktiken i Uleåborg (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 139-140)*

Period	Typ av praktik	Antal sv
Varhaiskasv. prosessiop. I	Daghemspraktik	5
Varhaiskasv. prosessiop. II	Daghemspraktik	5
Muut prosessiopinnot		
- Työtiede		1
- Kouluharjoittelu		2
- Koulutuspäiväkotiin perehtyminen		1

Därtill innehåller flera teorikurser praktikelement, främst skolpraktik, som uttrycks i timmar.

I **Kajana** (Uleåborgs universitet) följer man ett undervisningsprogram som avviker från motsvarande vid moderuniversitetet. Praktiken omfattar 14 sv enligt tabellen nedan.

Tabell 24. Praktiken i Kajana (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1999, 85-86)

Period	Typ av praktik	Antal sv
Kasvatustyöhön orientoit.	Valfri pedagogisk kontext	4
Pedagoginen harjoittelu I	Daghemspraktik	3
Pedagoginen harjoittelu II	Daghemspraktik	4
Ammatillinen harjoittelu	Daghemspraktik	3

I programmet ingår dessutom exkursioner och studiebesök.

I **Raumo** (Åbo universitet) innehåller programmet 12 obligatoriska sv praktik, som kan kompletteras med ytterligare 4 sv inom ramen för de valfria studierna. - Se tabellen nedan.

Tabell 25. Praktiken i Raumo (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, 1999, 141, 150)

Period	Typ av praktik	Antal sv
Orientoiva harjoittelu	Daghemspraktik	1
Perusharjoittelu I	Daghemspraktik	2
Perusharjoittelu II	Daghemspraktik	4
Päätösharjoittelu	Förskole- och nybörjarundervisningspraktik	5
Valfri praktik	Nybörjarundervisningspraktik	4

Ett allmänt intryck är studieguiderna kan vara tämligen svåra att förstå, i alla fall utan annan stödande information. Forskaren som å professionens vägnar kunde förväntas ha tillräckliga förutsättningar att tillgodogöra sig dylik information, tvingas erkänna att en del saker inte låter sig greppas på ett entydigt vis. Det finns befogade skäl att tro att texten uppfattas som kristallklar från ansvarigt håll. Samtidigt är det möjligt att ge uttryck för vissa farhågor om att en del andra intressenter, de studerande, inte nödvändigtvis delar uppfattningen.

15.3. Programmen i relation till klasslärarutbildningen

I princip är, som också benämningen antyder, de allmänna studierna (jfr tabell 18) allmänna också i den bemärkelsen att de inte är utbildningsspecifika. I flera fall kan de avläggas vid andra universitet.

Här koncentreras intresset till att studera undervisningsprogrammen med avseende på huvudämne och biämnena.

Vid **Helsingfors universitet** är huvudämnet inom grundutbildningen (120 sv) pedagogik. På approbatornivå är studierna till övervägande del identiska med klasslärarnas motsvarande. Differentieringen börjar på cum laudenivå, där programmen, förutom forskningsmetodik, helt olika. Biämnena (didaktisk ämnesteorin; 35 sv och helheten "psykologi-samhällsvetenskaper-praktik"; 27 sv), förutom möjligheten till valfria 15 sv, är helt specifika för barnträdgårdslärarutbildningen.

Magisterutbildningen (120 + 40 sv) är helt specifik förutom en gemensam grund i forskningsmetodik. (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa B, 1999-2000, Helsingin yliopisto, 1999, 9-17, 27-63).

Vid **Joensuu universitet** (Nyslott) kan avläggas endast en grundexamen (120 sv) med pedagogik, i synnerhet barnpedagogik, som huvudämne. Av 39 sv sammanfaller 12 sv med klasslärarnas program.

Två biämnena (didaktisk ämnesteorin; 35 sv och pedagogisk psykologi; 15 sv) är helt specifika för barnträdgårdslärarutbildningen. Det tredje ämnet (nybörjarundervisning; 15 sv) hör till barnträdgårdslärarutbildningen men kan väljas av klasslärarstudenter. (Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 1999, 18-64, 122-144).

Vid **Jyväskylä universitet** är huvudämnet pedagogik, i synnerhet barnpedagogik. Utbildningen sker inom ramen för en egen institution för barnpedagogik och ut-

bildningen är helt - förutom valfriheten på 19 sv, som dock också erbjuder för barnträdgårdslärodbildningen egna möjligheter - specifik. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, Jyväskylän yliopisto, 1999, 117-193, 196-247).

Vid **Tammerfors universitet** är huvudämnet pedagogik, i synnerhet barnpedagogik (37 sv). På approbatornivå har man en del gemensamma delar med klasslärarstuderandena men på cum laudenivå är studierna helt specifika.

Det första biämnet (didaktisk ämnesteori, 35 sv) läses endast av studerande inom barnträdgårdslärodbildningen. Blocket För- och nybörjarundervisning (15 sv) är obligatoriskt men kan väljas också av klasslärarstuderande. Det tredje biämnet (15 sv) kan fritt väljas.

På laudatornivå finns en gemensam grund i forskningsmetodik, i övrigt är programmen olika. (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, 1999, 53-78, 81-160).

Vid **Uleåborgs universitet** sker grundutbildningen (120 sv) i Uleåborg och där har barnpedagogiken en klar profil. Huvudämnet, dvs. pedagogik, i synnerhet barnpedagogik (35 sv) skiljer sig helt från klasslärarstuderandenas motsvarande block. Detsamma gäller det första biämnet, didaktisk ämnesteori (35 sv). Däremot kan följande biämnesstudier fritt väljas.

Också vid magisterutbildningen (160 sv) i Kajana gäller motsvarande praxis. (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 65-102, 126-144; Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1999, 40-107;).

Vid **Åbo universitet** (Raumo) läser man en pedagogik som på approbatornivå är tämligen identisk med klasslärarstuderandenas. Ännu på cum laudenivå är likheterna många. Även om strukturen inte tyder på någon differentiering har barnträdgårdslärodbildningen årsvisa barnpedagogiska teman som ger utbildningen en helt egen profil. Den didaktiska ämnesteorin (35 sv) är specifik för utbildningen medan det andra biämnet kan fritt väljas.

På magisternivå har man ett eget program förutom den gemensamma grunden i forskningsmetodiken. (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, 1999, 68-118, 135-152).

Kan man dra några slutsatser av ovanstående?

Det kunde eventuellt kännas frestande att tycka att det verkar gå att anordna barnträdgårdsläroarbuddning på ett antal olika sätt med lägre eller högre profil i relation till klassläroarbuddningen. Lika troligt är dock att utbildningen ännu söker sin profil, vilket kan förklaras med de senaste reformerna.

Enligt uppgifter arbetar flera universitet för att åstadkomma en ändring i den förordning (F 36/1999) som definierar möjliga huvudämnen i en läroarbuddning. Målet är att göra barnpedagogik till ett fullvärdigt huvudämne. En kvalificerad gissning är att den dag det låter sig genomföras, reformeras ännu en gång barnträdgårdsläroarbuddningen och distanserar sig ytterligare från övrig läroarbuddning.

16. Förslag till ett nytt program

I vetenskapliga sammanhang är det sällan legalt att till synes godtyckligt tycka något. Också ett förslag, i detta fall ett förslag till undervisningsprogram, borde rimligtvis vara förankrat i något som går att försvara vid en offentlig granskning. Tidigare tog sig forskaren friheten att antyda att så inte alltid varit fallet då nya program utarbetats. Praktiska frågor, dvs. matematiken i att landa på 120 studieveckor, har måhända dominerat diskussionen.

Också det förslag som nu kommer att presenteras, har givetvis varit tvunget att respektera dessa matematiska realiteter. Grundutbildningen, som varit i centrum för forskarens primära intresse, omfattar fortsättningsvis endast 120 studieveckor, vilket sålunda är den ram som skall inrymma alla önskvärda element. Man kunde utan svårigheter lista upp och motivera ett dubbelt så högt antal studieveckor. Man bör också ständigt vara medveten om att det handlar om förslag, där åsikt kan stå mot åsikt. Forskarens åsikt borde ändå tillmätas en viss tyngd. Sannolikt har inte många andra ägnat lika mycket systematisk uppmärksamhet åt frågan att utveckla undervisningsprogrammet.

Forskaren ämnar inte heller formulera och presentera en s.a.s. färdig text om utbildningens övergripande mål. Tankar om övergripande mål finns det oaktat inbyggt i förslaget.

16.1. Strukturen

Sammantaget kan sägas att forskaren utgår från några grundantaganden gällande mänsko-, kunskaps- och samhällssyn, som kan formuleras enligt följande principer:

- Både studerande och barn är aktiva, unika och viljemässiga individer.
- Med kunskap, som uppfattas som något dynamiskt, skall i sammanhanget förstås både "handens, hjärtats och hjärnans funktioner".
- Ett modernt demokratiskt samhälle blir sådant som vi bygger det till.

Ovanstående är måhända onödigt knapphändigt formulerat. Ett fungerande komplement är i så fall att på nytt läsa andra utbildningars målformuleringar. - Se kapitel 15.1. Där återfinns också tillämpbara beskrivningar beträffande yrkesrollen.

Ett annat grundantagande är att utbildningen fortsätter att följa nuvarande indelningar i olika ämnen och ämnesshelheter. Det blir en ny utmaning för någon annan att föreslå program om man övergår till något annat system, t.ex. problembaserad inläring med betoning på temastudier.

Övriga överväganden och motiveringar presenteras i samband med de konkreta förslagen.

Inledningsvis föreslås följande struktur för grundutbildningen (120 sv).

Tabell 26. Förslaget till struktur för grundutbildningen

A. Studier i språk och kommunikation		5 sv
B. Barnpedagogik		40 sv
B1. Approbatur	15 sv	
B2. Cum laude approbatur	20 sv	
B3. Kandidatarbete	5 sv	
C. Didaktisk ämnesteori för de tidiga barnåren		35 sv
D. Pedagogisk metodik i en barnpedagogisk kontext		15 sv
E. Psykologi och specialpedagogik		15 sv
F. Valfria studier		10 sv
		120 sv

I princip kunde det räcka med 35 sv, inkl. ett kandidatarbete i barnpedagogik, (F 576/1995, 4 §). Här föreslås ändå ett intakt block på 35 sv, som kompletteras med 5 sv kandidatarbete.

Skälet till detta ligger i att de som väljer att direkt fortsätta med magisterstudier (160 sv), kan avlägga ett cum laudevitsord i barnpedagogik utan att skriva ett kandidatarbete. De bör kunna satsa direkt på en pro graduavhandling och s.a.s. byta ut kandidatarbetet mot ytterligare 5 sv valfria studier.

Forskaren föreslår samtidigt att antalet sv för kandidatarbetet höjs från nuvarande 4 till 5. Också detta har en orsak.Handledning av kandidatarbeten är resurskrävande. Ett sätt att tackla problemet är att uppmuntra studerandena att skriva i par. Logiskt sätt minskar då den individuella arbetsinsatsen. För att ändå försäkra en tillräcklig kvantitativ omfattning föreslås denna (symboliska) ökning.

Magisterstudierna (160 sv) skulle enligt ovanstående se ut som följer.

Tabell 27. Förslaget till struktur för magisterutbildningen

A. Studier i språk och kommunikation		5 sv
B. Barnpedagogik		75 sv
B1. Approbatur	15 sv	
B2. Cum laude approbatur	20 sv	
B3. Laudatur	40 sv	
C. Didaktisk ämnesteor i för de tidiga barnåren		35 sv
D. Pedagogisk metodik i en barnpedagogisk kontext		15 sv
E. Psykologi och specialpedagogik		15 sv
F. Valfria studier		15 sv
		160 sv

Häri finns samtidigt inbyggd en s.k. fallskärm. Om pro graduavhandlingen av någon orsak känns temporärt övermäktig, kan man ändå avlägga en examen genom att skriva ett kandidatarbete för att senare återkomma med nya krafter.

16.2. Studier i språk och kommunikation

I dag består studierna i språk och kommunikation av 10 sv. - Se Tabell 28.

Tabell 28. Studier i språk och kommunikation i gällande undervisningsprogram

Modersmål		4 sv
Muntlig kommunikation		2 sv
Skriftlig kommunikation		
Personlig text	1 sv	
Vetenskaplig text	1 sv	
Andra språk		4 sv
Finska		
Praktisk finska	1 sv	
Fackfinska	1 sv	
Engelska		
Specialkurs	2 sv	
Informationsbehandling		2 sv
Grundkurs		

I förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området nämns studier i språk och kommunikation och därtill stadgas skilt om krav på språkkunskaper (F 576/1995, 2 §, 5 §). Dessa är dock inte definierade i studieveckor. I andra utbildningar varierar blockets omfattning mellan 5 och 10 studieveckor. - Se Figur 13.

För att kunna utveckla programmet och kunna lyfta in nya saker, får man i stället ge avkall på annat. Här finns möjlighet att stryka och s.a.s. vinna några studieveckor. Ingreppet kan motiveras med att det alltså är möjligt att i andra utbildningar klara sig med mindre och med att tämligen många hade något att invända mot språkundervisningen.

Forskarens huvudargument är trots allt tvivlet att på några få studieveckor lära sig så mycket mera än vad grundskolan och gymnasiet gett möjlighet till.

Förslaget är alltså 5 studieveckor som skulle fördelas enligt följande:

Tabell 29. Förslaget till studier i språk och kommunikation

Modersmål		1 sv
	Vetenskaplig text	1 sv
Andra språk		3 sv
	Finska	
	Fackfinska	1 sv
	Engelska	
	Specialkurs	2 sv
Informationsbehandling		1 sv
	Datorkommunikation	

Kursen i modersmål kan försvaras genom att de flesta sannolikt saknar erfarenhet av att producera **vetenskaplig text**.

Språkkurserna kan knappast minska mera utan att ge avkall på förordningstext. Modellen ovan är hämtad från Uleåborgs universitet (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 1999, 128-132).

Informationsbehandlingen har de facto inte reducerats. - Tvärtom återfinns mera informationsbehandling under pedagogisk metodik. - I detta block är det logiskt att satsa på datakommunikation eftersom just denna form av kommunikation förväntas ständigt öka. En arbetsgrupp har på uppdrag av Undervisningsministeriet berett ett förslag till *Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 2000-2000* (1999, 31) och här räknar man bl.a. med att alla medborgare har en e-postadress år 2004.

16.3. Barnpedagogik

Här följs den klassiska indelningen i approbatur-, cum laude approbatur- och laudaturhelheter. Lika gärna kan talas om grund-, ämnes och fördjupade studier.

Forskaren har långt före utbildningens akademisering tyckt sig finna oklarheter i olika ämnens inbördes förhållanden. Det har funnits risk att något kunskapsstoff förblir helt obehandlat eller ingår s.a.s. i onödan i flera kurser. I synnerhet har relationen mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik varit något oklar. Också den pedagogiska psykologin (inom ramen för pedagogik) har på något sätt kommit i kläm mellan disciplinerna pedagogik och utvecklingspsykologi. - Stöd för detta fås också ur lärarsvaren. - Se kapitel 13.2.2.

Avsikten är förvisso att presentera ett balanserat undervisningsprogram där olika ämnen står i inbördes harmoni. Det oaktat är det frestande att tycka att huvudämnet, dvs. barnpedagogiken, dikterar villkoren för övriga ämnen och kurser.

Här talas om barnpedagogik. Om det inte låter sig göras ännu i en nära framtid, kan man alternativt fortsätta att tala om pedagogik med barnpedagogisk inriktning. Innehållet bör gå att förverkliga ändå om man så vill. Skillnaden ligger närmast i att institutionen i så fall saknar eget huvudämne.

16.3.1. Grundstudier

Dagens grundstudier i pedagogik med barnpedagogisk inriktning (15 sv) är i botten en kopia av klasslärares motsvarande men har dock senare modifierats något.

Undervisningsprogrammet fick kritik av de studerande för att vara alltför splittrat. - Se kapitel 12.2.3. - Måhända förhållandet inte går att åtgärda. Redan här hyllas emellertid principen om en strävan till större helheter, dock så att det med tanke på både innehåll och terminsplacering är möjligt med ytterligare indelning.

Tabell 30. Förslaget till grundstudier i barnpedagogik

Vetenskaplighet		5 sv
■ Allmän vetenskapslära	1 sv	
■ Vetenskapen pedagogik	2 sv	
■ Vetenskapen barnpedagogik	2 sv	
Pedagogisk teori och praktik		10 sv
■ Barnet och barndomen	2 sv	
■ Allmän didaktik	2 sv	
■ Barnpedagogik och -didaktik	3 sv	
■ Grundpraktik	3 sv	

Förslaget bygger på flera explicita ställningstaganden.

16.3.1.1. Vetenskaplighet

Utbildningen sker i en **vetenskaplig kontext** vid ett universitet, vilket motiverar insikter i **vetenskapslära**. - Tidigare har en dylik kurs ingått i studierna i blocket Språk och kommunikation (som då rubricerades Allmänna studier) men den tvingades senare ge utrymme åt en ökning av Informationsbehandling från 1 till 2 sv. - För fortsatta studier är det en uppenbar fördel att i ett tidigt skede konfronteras med olika kunskapsteoretiska, metodologiska o.a. grundbegrepp.

Blocket **Vetenskaplighet** följer i övrigt en inre logik där man utgår från vetenskap och vetenskaplighet, preciserar och diskuterar vetenskapen pedagogik för att därefter definiera disciplinen barnpedagogik.

Forskaren bör klara av att beskriva vetenskapen **pedagogik** t.ex. genom hänvisning till pedagogisk grundlitteratur, vilket dock knappast är motiverat i detta sammanhang. Däremot är forskaren inte själv barnpedagogiskt inriktad och lämnar den delen åt expertisen inom området. Ur ett administrativt perspektiv förefaller det i alla fall klart att det finns en beställning för ett nytt huvudämne i **barnpedagogik**. Det visar initiativen från andra universitet, vilka

helt harmoniserar med tankarna i Jakobstad. Dessutom kan man rikta blickarna mot Sverige där de yngre åldrarna redan tidigare i pedagogiska sammanhang uppmärksammats i betydligt högre grad.

16.3.1.2. Pedagogisk teori och praktik

Forskarens käpphäst rakt igenom alla förslag är kravet på inre logik, dvs. en harmonisk relation mellan och inom olika ämnen och block.

Det är möjligt att i iveren att göra programmet vetenskapligt, tappades något konkret bort. Under instituttiden ingick kurser som *Barnets tillväxt, utveckling och vård, Barnhälsovård och barnsjukdomar* samt *Kost och hälsa* (Verksamhetsberättelse för Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad 1994-1995, 1995, 9). Då visste man vad ett barn är. - Något av den biten vill forskaren gärna återinföra. Här kallas det förslagsvis för **Barnet och barndomen**. Det tänkta innehållet skall handla om barnet som unik, levande varelse och om barndomen som fenomen.

Det är viktigt att koordinera studieveckorna inom blocket. Delarna är tänkta att bilda en fungerande helhet, där man börjar från det primära i sammanhanget, nämligen barnet. Teorin, där först allmänna didaktiska principer behandlas för att sedan komma till mera barnspecifika frågor, föregår praktiken. Även om studerande inte nödvändigtvis åläggs uppgifter inom praktiken, bör de garanteras en beredskap att analysera den praktiska pedagogiska processen.

Här gäller motsvarande som i föregående delkapitel.

Hänvisningar till grundlitteraturen förmår klargöra för vad **allmän didaktik** kan omfatta. Om utbildningen skall ha ett eget huvudämne, bör det också synas i programmet som **Barnpedagogik och -didaktik**. - Det kan vara svårt att att en strikt gräns mellan pedagogik och didaktik. Det är möjligt att det här kunde

räcka med att tala om endast Barnpedagogik. Å andra sidan har forskaren velat lyfta fram didaktiken redan i approbaturblocket.

Studerandenas besked var tämligen klart; praktiken skulle inte åtminstone minskas. Också fyra lärare (av tio) var bestämt av åsikten att programmet innehåller för lite praktik.

Sannolikt är inte antalet studieveckor ensamt avgörande när praktiken dryftas. Också här måste det vara tillåtet att diskutera i termer av kvantitet och kvalitet. Forskaren kommer i varje fall att förespråka en **förstärkning av praktikmomentet**. En motivering till det är rent forskningsmetodisk; det är väl onödigt att forska om inte resultatet tillämpas i utvecklingsarbetet. En annan aspekt är forskarens uppriktiga oro över att studerandena löper risken att fjärras från verkligheten; enbart bokkunskap är inte tillräcklig för att lyckas i en professionell fostrargärning, allra minst då man har ansvaret för en hel grupp.

Förslaget ligger i att man tämligen tidigt, allra senast i början av termin II, bereds möjlighet att inom ramen för en grundpraktik få insikt i den praktiska dagliga verksamheten på daghemmen. Realupplevelser bör tillsammans med inledande teoretiska studier bidra till en grundläggande förståelse av barnet som både unik individ och generellt fenomen. - Ett analyserande perspektiv utan explicita skyldigheter att agera pedagogisk ledare i barngruppen, bör inte ändå legalisera ett passivt förhållningssätt under daghemsvistelsen.

Med förstärkning av praktiken avses att intentionen att öka antalet studieveckor daghemspraktik. Idag omfattar de 9 sv (av totalt 15 sv). - Se Tabell 19. - I förslaget reserveras 13 sv för ändamålet.

16.3.2. Ämnesstudier

Ämnesstudierna (20 sv) skall bygga vidare på grundstudierna (15 sv) och på så sätt utgöra ett block omfattande 35 sv, som då motsvarar ett cum laude approbatur i barnpedagogik.

Här följs motsvarande principer som tidigare; från det generella (allmän pedagogik) till det specifika (barnpedagogik) och att praktik föregås av teori. Kandidatarbetets position diskuteras redan i kapitel 16.1.

Följande struktur (20 sv + 5 sv) föreslås.

Tabell 31. Förslaget till ämnesstudier i barnpedagogik

Allmän pedagogik		5 sv
Stadiespecifik teori		5 sv
Daghemspraktik		5 sv
Forskning		5 sv
■ Forskningsmetodik I	1 sv	
■ Kvantitativa metoder I	1 sv	
■ Kvalitativa metoder I	1 sv	
■ Proseminarier	1 sv	
■ Empirisk praktik	1 sv	
Kandidatarbete		5 sv

Avsikten är inte att presentera detaljerat innehåll för dessa block utan endast antyda ungefärlig inriktning. Inom den **allmänna pedagogiken** är det motiverat att behandla stoff som traditionellt räknas till pedagogisk filosofi, pedagogisk historia och utbildningssociologi.

I dagens program finns kurser i bl.a. stadiespecifik teori och professionalism, vilket med fördel kan sammanföras till en större helhet i **stadiespecifik teori**.

Daghemspraktiken har sin givna plats i sammanhanget.

Detsamma gäller **forskningen**, som något modifierats. I stort finns det knappast skäl att frånga ifrån en fungerande struktur. Givetvis kunde hela blocket kallas

kort och gott pedagogisk forskning (I) men rent praktiska omständigheter, t.ex. personalresurser och terminsplaceringar, talar för en dylik uppsjälkning. Det nya i förslaget är att **proseminarier**, som egentligen är ett relik från den tiden då man skrev proseminarieuppsatser, reducerats från 2 sv till 1 sv. Den studieveckan kan med fördel användas till att planera kandidatarbetet eller pro graduavhandlingen. Den s.a.s. överblivna studieveckan reserveras för materialinsamling, t.ex. observationer och intervjuer, inför och till kandidatarbetet eller pro graduavhandlingen. Benämningen **empirisk praktik** är ett arbetsnamn som säkert kan justeras.

16.3.3. Fördjupade studier

De fördjupade studierna (40 sv) skall bygga vidare på grundstudierna (15 sv) och ämnesstudierna (20 sv) och på så sätt utgöra ett block omfattande 75 sv, som då motsvarar ett laudatur i barnpedagogik.

Forskaren har upprepade gånger deklarerat att det primära intresset är att utveckla programmet för grundutbildningen (120 sv). Det är givetvis möjligt att ha åsikter också om dessa fördjupade studier men det är svårt att förankra åsikterna i "något". Ingen hjälp erhålls från avhandlingens empiriska del; studerandenas uppfattningar om de fördjupade studierna mättes aldrig och lärarsvaren innehöll inte heller kommentarer om dem.

Emedan det, åtminstone för forskaren, är delvis oklart vad som förväntas av dessa pedagogie magistrar (med en barnpedagogisk inriktning), kan det inte heller vara självklart vilka moment som bör ingå studierna. Under sådana premisser är det frestande ägna sig åt subtraktion, dvs. att börja från 40 sv och se vilka delar som är mer eller mindre obligatoriska.

Förordningstexten (F 576/1995, 4 §) definierar studierna enligt följande:

... fördjupade studier, som tillsammans med grundstudierna och ämnesstudierna omfattar minst 55 studieveckor och i vilka dessutom ingår en avhandling pro gradu om högst 20 studieveckor i huvudämnet.

Detta ger vid handen att de tidigare 35 sv i barnpedagogik bör kompletteras med ytterligare 20 sv barnpedagogik. Därtill bör det ingå en avhandling på högst 20 sv. - Kvoten på 40 sv är då i princip uppfylld.

Hur skall då dessa 20 sv i barnpedagogik utformas? Direkta direktiv föreligger inte men förordningstexten (F 576/1995, 8 §) ger ändå en viss vägledning:

Målet för utbildningen är att

- 1) ge studerandena goda kunskaper i huvudämnet,
- 2) göra honom förtrogen med grunderna i biämnena och ge förmåga att tillämpa vetenskaplig kunskap,
- 3) göra studeranden förtrogen med vetenskapliga metoder, ge studeranden färdigheter för vetenskaplig påbyggnadsutbildning och fortsatta studier, samt
- 4) göra studeranden förtrogen med vetenskaplig kommunikation och ge tillräckliga kommunikativa färdigheter.

Studierna förenas med vetenskaplig forskning.

Det nya i relation till kandidatexamen är dels goda kunskaper i huvudämnet, dels den upprepade betoningen på vetenskaplighet. - Hur ser det ut idag?

Tabell 32. Fördjupade studier i pedagogik, inriktningsalternativet barnpedagogik, enligt gällande fordringar

Pedagogisk teori		7 sv
■ Läroplansteori	3 sv	
■ Pedagogisk psykologi	2 sv	
■ Pedagogisk filosofi	2 sv	
Valfria studier (barnpedagogik)		11 sv
Pedagogisk forskning		22 sv
■ Kvantitativa metoder II	2 sv	
■ Kvalitativa metoder II	2 sv	
■ Inledn. till projektstud.	0 sv	
■ Projektstudier	18 sv	
		40 sv

Både den pedagogiska teorin (7 sv) och den pedagogiska forskningen (22 sv) är till strukturen direkta avskrivningar från klasslärares program. Då man dessutom beaktar att de egentliga barnpedagogiska studierna är valfria, så kan det vara svårt att hävda att detta skulle ge goda kunskaper i huvudämnet. I själva verket vågar man nästan hävda att huvudämnet inte är definierat på fördjupad nivå. I så fall räcker inte heller forskarens kompetens till att göra det och insatsen måste begränsa sig till att påtala vagheten.

Forskaren har i andra sammanhang förundrat sig över Pedagogiska fakultetens rigida hållning när det gäller att definiera omfattningen av både pro gradu- och licentiatavhandlingar. Rent allmänt vet man att just dessa avhandlingar tenderar att fördröja examina. Genom att något pruta på ambitionsnivå och minska antalet studieveckor, kan man nå två fördelar. Rimligtvis borde avhandlingarna låta sig skrivas s.a.s. enklare och i en snabbare takt. Samtidigt finns möjlighet att utveckla övriga delar av de fördjupade studierna.

Mall för projektstudierna kan hämtas t.ex. från Kajana.

Tabell 33. *Projektstudierna i Kajana (Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1999, 99)*

1. Planeringsseminarium	4 sv
2. Specialmetodik	1 sv
3. Arbetsfas	8 sv
4. Evalueringsseminarium	1 sv

Totalt **14 sv**

Det kan inte vara så att vetenskapligheten endast är förankrad i en möjligast omfattande pro graduavhandling.

Ett konkret förslag är att minska på avhandlingens tyngd och införa ett slags vetenskapliga slutseminarier där man summerar respektive årskurs forskningsalster och penetrerar aktuell barnpedagogisk forskning. - Forskaren utesluter inte heller möjligheten till en sluttentamen.

16.4. Didaktisk ämnesteori

Idag är den didaktiska ämnesteorin uppspjälkt på två nivåer, dvs. approbatur- och cum laude approbaturstudier. Enligt forskarens uppfattning är denna indelning konstlad och omotiverad. De olika ämnena - musik, bild och slöjd, idrott m.m. - är inte nödvändigtvis så uppbyggda. Om man vill finna någon indelning, handlar det snarare i så fall om skillnaden mellan ämneskunskap och didaktisk kunskap. Förordningstexten (F 576/1995, 11 §) talar i sammanhanget endast om "studier som omfattar 35 studieveckor". - Den svåra frågan är hur dessa 35 sv skall fördelas.

Forskaren väljer att hänvisa till läroplansaspekter inom dagvården. - Se kapitel 5.2.2. - Då är det möjligt att lyfta fram följande ämnesområden; språk och kommunikation, matematisk begreppsorientering, natur- och miljökunskap, religion, etik, gymnastik, hälsa samt olika konstformer. Om detta tillämpas i den nuvarande kontexten gällande utbildningsprogram, är det inte främmande att föreslå följande struktur (35 sv).

Tabell 34. Förslaget till struktur för didaktisk ämnesteori

1. Språk och kommunikation	5 sv
2. Etik och religion	5 sv
3. Matematik och naturvetenskap	5 sv
4. Idrott och hälsa	5 sv
5. Musik	5 sv
6. Bild och konst	5 sv
7. Daghemspraktik	5 sv

Totalt **35 sv**

Förslaget innebär inte några revolutionerande justeringar i relation till dagens program.

Det som principiellt kan diskuteras är om det är korrekt att under en övergripande rubrik som fokuserar på teori, inlemma praktik. För forskaren är detta i och för sig ingen prestigefråga. Tvärtom, så ifrågasätter forskaren gärna denna

praxis, som alltså tidigare varit gångbar, och är inte helt främmande för tanken att man på fakultetsnivå trasslat in sig i ett begreppsår.

Här kan en annan fråga aktualiseras. - Hur skall tidigare prestationer beaktas? Motsvarar vilken som helst tidigare absoluerad kurs något av fordringarna?

Forskaren, i egenskap av administratör men kanske också som engagerad i utbildningspolitiska ärenden, manar till en flexibel förhållning.

Givetvis skall man inte ge avkall på utbildningens profil. - Epitetet "givetvis" står för forskarens övergripande övertygelse om att utbildningen kan och bör profilera sig. Tiden då barntädgårdsläro-utbildningen var en kopia i miniatyr av klassläro-utbildningen borde vara förbi. Samtidigt bör man beakta realiteter av olika slag. Det torde t.ex. vara taktiskt oklokt att kategoriskt underkänna prestationer vid andra utbildningsinstitutioner. I synnerhet måste intyg från andra universitet värderas mycket högt. Beträffande olika praktiska färdigheter; t.ex. kunskaper i språk, datafärdigheter, bekräftade musikaliska och idrottsliga prestationer m.m. bör det vara fullt möjligt att positivt ekvivalenspröva fordringar och prestationer. Den krassa ekonomiska verkligheten av idag kräver att man verkligen bör se över sin verksamhet. Alla åtgärder som bidrar till en kostnadssänkning bör allvarligt övervägas. - Finns det inte då en risk att man prutar på den pedagogiska kvaliteten? Forskaren vill hellre vända på steken och säga att det är en utmaning, som samtidigt garanterar en utveckling, för utbildningen att inom givna ekonomiska o.a. ramar klara av de uppgifter som ankommer den.

Om ekonomin t.ex. inte medger att alla studerande kan få individuell undervisning i instrumentalspelning, måste man kunna slopa momentet utan att det innebär dödsstöten för finlandssvensk barnpedagogik. Antingen får man acceptera att alla barntädgårdslärare inte kan ackompanjera en barnsång på piano eller sedan finna nya, kreativa - och förmånliga - pedagogiska lösningar på problemet. Forskaren ser inget dramatiskt i det hela.

16.5. Pedagogisk metodik

Här talas om pedagogisk metodik. Termen metodik dominerade tidigare s.g.s. hela barnträdgårdsläroinstituttet. Med metodik avsåg man snart sagt all förskolepedagogik, som då metodiklärarna ansvarade för. Bl.a. i Sverige är termen fortsättningsvis i bruk.

Forskaren använder termen närmast p.g.a. administrativa skäl. Det finns nämligen moment som helt enkelt inte fick plats inom helheten didaktisk ämnesteorin (35 sv). I stället för att frångå etablerade normer för ämneshelheter (approbatur, cum laude approbatur och laudatur), kompletteras den didaktiska ämnesteorin med ett block på 15 sv, som kan kallas för pedagogisk metodik. - Andra bättre namnförslag emottages givetvis med tacksamhet.

Förfarandet kan motiveras också utifrån ett annat perspektiv. Elementen i den didaktiska ämnesteorin har sin motsvarighet i förskoleundervisningens läroplan. De element som föreslås i detta block, handlar, som namnet antyder, om metoder eller metodik, med vars hjälp ämnesundervisningen låter sig förverkligas inom dagvården. - Se tabellen nedan.

Tabell 35. Förslaget till studier i pedagogisk metodik

Lek- och dramapedagogik		5 sv
Datortillämpningar		5 sv
Nybörjarundervisning		5 sv
■ Ämnesteorin	3 sv	
■ Skolpraktik	2 sv	
		15 sv

Det första blocket är rubricerat **Lek- och dramapedagogik** men kunde lika gärna kallas för endast lek och drama, vilket det de facto gör i gällande program. Efterleden pedagogik må ändå understryka att det bygger på en vetenskaplig grund.

Lekens betydelse för barnets utveckling poängteras i alla sammanhang. Då är det ytterst motiverat att fördjupa sig i fenomenet lek.

Det är svårt att definiera drama(pedagogik). Det verkar stundom som varje auktoritet inom området presenterat ett eget försök till definition. En lekman kunde kanske tycka att lek och drama har flera likheter; drama innehåller ofta ett lekfullt inslag, båda är en aktivitet som har en teoribakgrund, båda kan utövas på ett otal olika vis, båda strävar att stöda en personlighetsutveckling, båda kan t.o.m. användas i terapeutiskt syfte osv.

I enlighet med tidigare uttryckta princip om nödvändigheten att komma närmare verkligheten föreslås här en förstärkning från 3 till 5 sv. Åtgärden harmoniserar också med många studerandes uppfattningar.

Förslaget till nästa block, **Datortillämpningar**, kan sannolikt få ett blandat mottagande, åtminstone bland lärarna i Jakobstad. I princip kunde dessa studieveckor delas mellan och läggas till de olika ämnena inom didaktisk ämnesteorin. I ett övergångsskede och i väntan på att lärarnas beredskap att utnyttja datorn i undervisning kan höjas, torde det i alla fall vara mest ändamålsenligt att ha ett skilt block i datortillämpningar.

Med den kunskap man idag har om framtiden, har datorn kommit in i vårt liv för att stanna för gott. Idag har man uttalade visioner om kunskapsstrategier för 2000-talets början, som också i konkreta termer beskriver allt från samhällsutveckling till individuella behov, från mål för olika stadier till lärarnas kompetenshöjande fortbildning. Datorn har i given plats i resonemanget; datakunskap räknas till en likadan grundfärdighet som att kunna läsa, skriva och räkna. (Jfr Koivisto, Huovinen & Vainio, 1999; Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 2000-2004, 1999)

Förslaget omfattar 5 sv, i likhet med de flesta andra block i hela undervisprogrammets struktur. - Varför inte 4 eller 6 sv? - Det är naturligtvis omöjligt att

helt hållbart motivera. Rätt långt handlar det om enkel matematik. Dels gäller att programmet inrymmer endast ett begränsat antal studieveckor, dels är omfattningen av examina (120 sv och 160 sv) och ämneshelheterna (15 sv, 35 sv och 75 sv) jämt divisibla med - och endast med - 5. Förslaget är inte heller speciellt kontroversiellt i relation till gällande program. Dessutom måste någon någongång dimensionera normer.

Antagligen måste blocket spjälkas upp i mindre helheter, där den första studieveckan borde garantera att alla studerande skall uppnå en viss miniminivå beträffande datorfärdigheter.

Som tredje block föreslås **Nybörjarundervisning**, som skulle bestå av 3 sv teori och 2 sv skolpraktik. Här finns egentligen inte mycket att tillägga. Nybörjarundervisningen ingår också i gällande program i ungefär motsvarande omfattning (2 sv + 2 sv). Forskarens förslag är dock att innehållet preciseras från att idag handla om för- och nybörjarundervisning till endast nybörjarundervisning. Förundervisningen - eller förskoleundervisningen (jfr kapitel 5.2.1.) - bör ingå i barnpedagogiken.

16.6. Studier i psykologi och specialpedagogik

Enligt gällande bestämmelser (F 576/1995, 4 §) är man inte tvungen att i utbildningsprogrammet tala om renodlade ämnen eller vetenskapliga discipliner. Olika helheter, dvs. i princip kurser som kan samlas under en rubrik, är lika gångbara. - T.ex. utbildningen vid Helsingfors universitet har en något ovanlig helhet bestående av psykologi, samhällsvetenskaper och praktik. - Se Figur 13.

Här föreslås en helhet bestående av psykologi och specialpedagogik, vilka rimligtvis ligger något närmare varann än kombinationen ovan. Förslaget är

ändå kontroversiellt i den bemärkelsen att utvecklingspsykologin (15 sv) skulle, från att ha varit andra biämne, tappa ordentligt med terräng.

Innan förslaget vidareutvecklas, kan man fråga sig hur det över huvud kommer att utvecklingspsykologin nått denna position. Figur 13 visar att lösningen är unik i Finland.

Psykologin har ända från början (år 1958) varit välrepresenterad i utbildningen. Man kunde rentav säga att psykologin var den vetenskapliga hörnstenen i en annars ganska så praktiskt orienterad kontext.

År 1983 då utbildningen blev treårig uttrycktes önskemål om att programmet skulle innehålla 30 sv akademiska studier. Det visade sig att det gick att teckna en överenskommelse med psykologiansvariga vid Åbo Akademi, som gjorde det möjligt att likställa psykologiprestationerna i Jakobstad med 12 sv psykologi vid ÅA.

Läsåret 1994-95 då utbildningens överföring till Åbo Akademi förbereddes och planerades, hade tre av institutets tretton lärare avlagt psykologi som huvudämne, vilket kan förklara psykologiämnets fortsatta starka position.

Det kommer emellertid nya tider med nya krav och nya utmaningar. Forskaren ser det inte längre som någon självklarhet att bibehålla ett block på 15 sv utvecklingspsykologi och presenterar därför ett alternativt förslag. Forskaren har heller aldrig helt kommit omfatta strukturen i de nuvarande fordringarna.

Primärt gäller förslaget strukturen uttryckt i block på 5 studieveckor. För att initiera en fortsatt diskussion, presenteras förslaget i mer detaljerad form. Här används benämningar lånade från kurser i gällande program. De skall emellertid inte ses som absoluta förslag utan snarare som vägledning för hurdant stoff blocken kunde innehålla.

Med tanke på åskådligheten är det skäl att repetera dagens fordringar i utvecklingspsykologi innan det nya förslaget presenteras. - Se Tabell 36 och Tabell 37.

Tabell 36. Gällande fordringar i utvecklingspsykologi

Psykologins grunder		5 sv
■ Grundkurs	2 sv	
■ Biologisk psykologi	2 sv	
■ Grupprocesser	1 sv	
Förskoleålderns psykologi		5 sv
■ Personlighetens utveckling	2 sv	
■ Kognitiva processer	1 sv	
■ Socioemotionell utveckling	1 sv	
■ Barnpsykiatri	1 sv	
Utvecklingspsykologi		5 sv
■ Utvecklingspsykologiska teorier	2 sv	
■ Den vuxnes utveckling och kriser	1	
■ Familjens dynamik	1 sv	
■ Arbetsplatspsykologi	1 sv	

Tabell 37. Förslaget till studier i psykologi och specialpedagogik

Utvecklingspsykologi		5 sv
■ Grundkurs inkl. biologisk psykologi	3 sv	
■ Utvecklingspsykologiska teorier	2 sv	
Pedagogisk psykologi		5 sv
■ Pedagogiska processer	3 sv	
■ Grupprocesser	1 sv	
■ Vuxenrelationer	1 sv	
Specialpedagogik		5 sv
■ Grundkurs (inkl. ev. praktik 1 sv)	3 sv	
■ Barnpsykiatri	1 sv	
■ Den vuxnas kriser	1 sv	

16.6.1. Psykologin

Det är klart att om man krymper ett psykologins andel från 15 till 10 sv och dessutom lyfter in 5 sv nytt psykologisk stoff, dvs. pedagogisk psykologi, kan det kännas väldigt radikalt. Ingreppen är trots allt inte så omvälvande.

Grundkursens roll har hittills varit något oklar i relation till både tidigare psykologikunskaper och de andra kurserna. Förslaget är att lyfta in **biologisk**

psykologi i grundkursen (för att bättre svara mot rubriken för blocket), hålla dess omfattning intakt och något minska på den allmänna delen (grundkursen).

Utvecklingspsykologiska teorier går i oförändrad omfattning men det bör vara möjligt att inrymma stoff från kurserna i **Förskoleålderns psykologi** (jfr Tabell 36). Koordineringen med **Barnpedagogik** bör dessutom garantera att inget i dessa kurser går s.a.s. förlorat.

Pedagogiska processer får motsvara det som i gällande fordringar heter pedagogisk psykologi och ingår i approbatur- och laudaturfordringarna i pedagogik. Omfattningen föreslås vara densamma.

Grupprocesser torde kunna förverkligas i oförändrad omfattning. Däremot föreslås kursen flyttas till en mera pedagogisk kontext. Det är troligtvis till större gagn att ha kännedom om hur gruppens inneboende styrka kan mobiliseras för inläring och undervisning än att studera grupprocesser enbart som fenomen.

Vuxenrelationer finns inte som kurs i gällande fordringar. Forskarens tanke är dock att kursen kan tjäna flera ändamål. Primärt borde den kunna förbereda studerandena inför kontakten med föräldrar, öka förståelse för familjers inre dynamik men också bidra med kunskap om relationerna på en arbetsplats.

16.6.2. Specialpedagogiken

Specialpedagogiken har till synes förstärkts. I själva verket handlar det om omstruktureringar med bibehållet antal studieveckor. Vinsten ligger i att s.a.s. koordinera kunskapen om problem. En **grundkurs i specialpedagogik** (2 sv) ingår i gällande program och likaså **praktik** (= exkursioner, 1 sv).

Av tradition har exkursionerna omfattat studiebesök i Helsingfors, där man bekantat sig med olika s.a.s. specialinstitutioner. Behållningen i förhållande till uppoffringarna kan ifrågasättas. I ett samhälle som i mycket präglas av ökade sociala o.a. andra problem känns det ändå motbjudande att stryka en studie-

vecka i specialpedagogik. Om exkursionerna inte förverkligas, finns det säkert behov av att utveckla innehållet i de teoretiska studierna.

Kurserna i **barnpsykiatri** och **vuxnas kriser** är hämtade från utvecklingspsykologin, som de facto inte reduceras i den grad som kunde tros.

16.7. Valfria studier

Barnträdgårdsläroverutbildningen i Raumo representerar en ytterlighet i.o.m. att endast 78 sv (av 120 sv) är normerade. 42 sv är alltså valfria. - Se Figur 13. Eventuellt har forskaren haft svårt att distansera sig från verkligheten, då det varit behäftat med stora svårigheter att reservera ens 10 sv inom grundutbildningen för valfria studier. - Inom magisterutbildningen är kvoten dock större.

Egentligen är svårigheterna behäftade med administratörrollen. Något karrikerat gäller att en forskare kan presentera hurdana resultat som helst - givetvis med beaktande av god forskareetik - men en administratör måste dessutom beakta en hel massa realiteter, som ofta vinner över även de bästa innovativa resultaten och förslagen.

Valfria studier kan också administreras på olika sätt.

Forskarens - eller egentligen administratörens - uppfattning är att utbildningen har ansvar för att erbjuda ett tillräckligt antal studieveckor (120/160 sv). Däremot är utbudet av alternativa kurser helt beroende av befintliga resurser. Krasst taget kan valfriheten begränsas till att delta eller låta bli i kurser som anordnas. Under ekonomiskt svåra tider, är det attraktivt att bjuda ut **litteraturkurser**, vilket definitivt kan försvaras också pedagogiskt inom de flesta ämnena i programmet. Lika gärna kan också andra block ingå, t.ex. **Samhällsvetenskaper**, **Barnhälsovård** och **Fysiologi**, som låter sig genomföras som självstudier. Med fördel kan också studerandena uppmuntras att gå på sommaruniversitets- o.a. liknande kurser och kategoriskt räkna dem till godo.

En mera ideell syn är att tro att studerande gärna väljer mera än minimiantalet studieveckor. Man vill helt enkelt att förbereda sig enligt bästa förmåga för kommande uppgifter.

Alla temata och block fick inte plats i forskarens förslag till obligatoriska delar i undervisningsprogrammet. Det kan dock gagna barndagvården och också ligga i studerandenas intresse att kurser i **Ledarskap** och **Dagvårdsadministration** anordnas åtminstone inom ramen för de valfria studierna.

Överlag är det att rekommendera att de valfria studierna kännetecknas av flexibilitet. **Gästföreläsare, konferenser, seminarier** m.m. som ibland kan komma med kort varsel, bör kunna ingå i de valfria studierna. Detsamma gäller **aktuella projekt** inom den egna utbildningen eller i samarbete med andra. Studerandena kan gärna knytas till pågående **forskning vid institutionen**, så att aktiv medverkan resulterar i studieprestationer. Också **forskarnas särintressen** kan styra de valfria studiernas inriktning.

16.8. En summering

I det föregående har förslag presenterats till undervisningsprogram för både en kandidatexamen (120 sv) och magisterexamen (160 sv) inom Institutionen för barnpedagogik. Förslagen kan sägas vara forskarens syntes av insamlad information; historiska fakta, gällande lagstiftning, studerandes och lärares uppfattningar samt undervisningsprogram vid andra utbildningar.

Det konkreta förslaget presenteras i Figur 14.

Studier i språk och kommunikation; 5 sv		
Modersmål - Vetenskaplig text ; 1 sv	Andra språk - Fackfinska ; 1 sv - Spec.kurs i engelska ; 2 sv	Informationsbehandling - Datorkommunikation ; 1 sv
Barnpedagogik		
Approbatur; 15 sv	Cum laude approbatur; 20 +5 sv	Laudatur; 40 sv
Vetenskaplighet - Allmän vetenskapslära ; 1 sv - Vetenskapen pedagogik ; 2 sv - Vetenskapen barnped ; 2 sv	Allmän pedagogik ; 5 sv Stadiespecifik teori ; 5 sv Daghemspraktik ; 5 sv Forskning - Forskningsmetodik I ; 1 sv - Kvantitativa metoder I ; 1 sv - Kvalitativa metoder I ; 1 sv - Proseminarier ; 1 sv - Empirisk praktik ; 1 sv Kandidatarbete ; 5sv	Barnpedagogisk teori ; 20 sv Pedagogisk forskning ; 20 sv
Pedagogisk teori och praktik - Barnet och barndomen ; 2 sv - Allmän didaktik ; 2 sv - Barnped och -didaktik ; 3 sv - Grundpraktik ; 3 sv		
Didaktiskämne teori	Pedagogisk metodik	Psykologi o specialped
Helheten 35 sv Språk o kommunikation ; 5 sv Etik o religion ; 5 sv Matematik o nat vet ; 5 sv Idrott o hälsa ; 5 sv Bild o konst ; 5 sv Musik ; 5 sv Daghemspraktik ; 5 sv	Helheten 15 sv Lek- o dramapedagogik ; 5 sv Datortillämpningar ; 5 sv Nybörjarundervisning - Ämne teori ; 3 sv - Skolpraktik ; 2 sv	Helheten 15 sv Utvecklingspsykologi - Grundk inkl biol psyk; ; 3 sv - Utvecklingspsyk teorier ; 2 sv Pedagogisk psykologi - Pedagogiska processer ; 3 sv - Grupprocesser ; 1 sv - Vuxenrelationer ; 1 sv Specialpedagogik - Grundk (inkl praktik) ; 3 sv - Barnpsykiatri ; 1 sv - Den vuxnas kriser ; 1 sv
Valfria studier; 10-15 sv		

Figur 14. Förslaget till nytt undervisningsprogram

EPILOG

Fröbel - och vad sedan?

17. Fröbel - och vad sedan?

Avhandlingens huvudrubriken är *Fröbel - och vad sedan?* Rubriken och frågan kan tolkas på åtminstone två olika sätt.

Primärt berör frågan tidsperspektivet.

Vad skedde i tid efter Fröbel? Vad hade hänt tidigare, som ledde till att vi idag talar om Fröbel som barndagvårdens fader? Hur har utvecklingen av barndagvården och utbildningen av barntädgårdslärare förlöpt?

Del 1 i avhandlingen strävar till att belysa dylika frågor. - Fick man några svar?

Forskaren, som närmade sig frågorna med en viss förförståelse, är benägen att i efterhand summera de egna intrycken i några fraser.

- Fröbel i all ära men historiebeteckningen är något överdrivet personfixerad.
- Mångsysslaren Cygnaeus var måhända något för odiplomatisk och före sin tid för att hans barntädgårdsideal skulle ha haft tillräcklig genomslagskraft.
- Utvecklingen av barndagvård och utbildning av barntädgårdslärare skedde länge parallellt och under rätt så bestämda ramar där kristen etik stod högt i kurs.

Fröbel - och vad sedan?

Frågan kan också ges en annan underton; visst hade vi vår Fröbel - och Cygnaeus och Rothman och Alander - men vad blev kvar? Hur är det idag?

Fröbel - so what?

Beskrivningen av nutid, som dessutom fortsätter del 3 (i synnerhet i kapitel 15.2. Andra utbildningar), förstärkte forskaren i tron att Institutionen för barnpedagogik är s.a.s. inne på rätt spår även om det ständigt finns mycket att göra. Det finns gott om ideal kvar, dock i ny tappning.

Forskaren vill sammanfatta det åter med några meningar.

- Den förkunnande religiösa etiken har fått ge vika för en etik som bygger på en allmänt ljus mänskösyn.
- Den s.k. sanningen diskuteras och söks i allt högre grad i en vetenskaplig kontext, där studerandenas eget ansvar betonas allt mera.
- Den moderna pedagogens famn är trots allt inte kallare än de tidigare barn-trädgårdslärarnas.

Det huvudsakliga intresset i avhandlingen är, som dess underrubrik antyder, fokuserat på den finlandssvenska utbildningen och i synnerhet på utbildningens undervisningsprogram. Programmets relevans har diskuterats utifrån de mätta uppfattningar som studerande och lärare företrädde. De som idag förverkligar dagvården, dvs. kommuner och då främst daghemmen, har inte konsulterats i ärendet. Orsakerna därtill är två. För det första handlar det om ett medveten val i form av en avgränsning. För det andra existerar det inte några vattentäta skott mellan den praktiska dagvården och utbildningen. Kontaktytorna, både via studerande och lärare, är så pass många att åtminstone en del av eventuella hälsningar finns inbakade redan i dessa mätresultat. - Var då mätresultaten överraskande i något avseende?

Läsaren må själv avgöra för sin egen del. - Forskaren tyckte att det mest notabla i mätningen som gällde studerandena, var förhållningen till daghemspraktiken. Många efterlyste mera praktik, dock så att praktiken upplevdes som viktigare av dem som var i början av sin utbildning. Lärarsvaren bjöd inte på några stora överraskningar; en ideologisk diskussion är också enligt forskarens förmenande helt nödvändig och de delade uppfattningarna om förhållandet mellan teori och praktik kunde anas i förväg.

Resultaten gav ändå värdefull vägledning för utvecklingsplanerna.

Både den historiska delen (del 1) och den empiriska delen (del 2) bör klara av en vetenskaplig granskning.

Med ett utvecklingsarbete kan det förhålla sig annorlunda. Det kan jämföras med en beredning till ett beslutande organ. Å andra sidan kan man tycka att beredningens styrka - eller vaghet - är förankrad i dess relevans. Relevansen kan gärna förklaras med hänvisning till t.ex. reliabilitet och validitet, dvs. grundläggande vetenskapliga krav. Forskaren har också därför i sitt utvecklingsarbete (del 3) strävat till en s.a.s. vetenskaplig behandling där förslagen, åtminstone till största del, kan förankras i motiveringar som kan logiskt försvaras. Emedan det trots allt i mycket handlar om värderingar, är det troligt att en annan forskare - eller administratör - kunde presentera ett annorlunda förslag.

Forskaren, som har s.a.s. en nära relation till det undersökta objektet, har det oaktat strävat till en fördomsfri och objektiv behandling och inte heller skrämt orden när det ansetts påkallat.

Forskarens slutomdöme måste trots allt vara att utbildningen fungerar bra. Olika problem i form av upplevt yttre hot har gjort den starkare. Man vet inom utbildningen att man gör ett bra arbete och det skall man också ha rätt att själv både tycka och berätta. Det är naturligtvis skillnad mellan befogad tillfredsställelse och likgiltigt övermod. Den turbulenta utvecklingen är förhoppningsvis en garanti för att man inte hemfaller till dessa senare stämningar.

Det goda kan göras ännu bättre. Denna avhandling är forskarens bidrag i denna strävan. - Fröbel är död men idealen lever vidare.

Källor och litteratur

Otryckta

Institutionens för barnpedagogik arkiv, Jakobstad

Mötesprotokoll

Arbetsgruppen för utarbetande av intern struktur vid fakulteten (PF)

Möte 1/1997. Vasa 30.9.1997.

Möte 2/1997. Vasa 28.10.1997.

Möte 3/1997. Vasa 11.11.1997.

Möte 4/1997. Vasa 26.11.1997.

Barnträdgårdslärarytbildningen vid Åbo Akademi; BLU-nämnden

Möte 1/1996. Jakobstad 31.1.1996.

Möte 1/1997. Jakobstad 27.10.1997.

Direktionen för barnträdgårdslärarytutet

Protokoll 3/1983. Jakobstad 6.5.1983.

Direktionen för Svenska Barnträdgårdsseminariet

Protokoll, konstituerande möte. Jakobstad 15.4.1957.

Protokoll 4/1977. Jakobstad 4.1.1977.

Fakultetsrådet, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi

Möte 11/1994. Vasa 25.10.1994.

Möte 3/1995. Vasa 14.3.1995.

Möte 6/1995. Vasa 30.5.1995.

Möte 4/1997. Vasa 20.5.1997.

Möte 5/1997. Vasa 10.6.1997.

Möte 11/1997. Vasa 9.12.1997.

Möte 8/1998. Vasa 16.6.1998.

Garantiföreningen för Svenska Barntädgårdseminariet

Protokoll 14/1976. Jakobstad 14.9.1976.

Institutionen för lärarutbildning vid Åbo Akademi; institutionsrådet

Möte 3/1995. Vasa 7.3.1995.

Möte 7/1995. Vasa 12.9.1995.

Möte 6/1997. Vasa 6.5.1997.

Styrelsen för Åbo Akademi

Möte 4/155/1995. Jakobstad 27.4.1995.

Möte 4/174/1997. Åbo 10.4.1997.

Möte 2/181/1998. Åbo 26.2.1998.

Korrespondens; anvisningar, beslut, brev m.m.

Skolstyrelsen

998/SA 484/380 1976. (Helsingfors 30.6.1976). Godkännande och fastställande av läroplan.

C 35/1983. (Helsingfors 12.1.1983). Barnträdgårdslärarynstitutet/Terminernas begynnelse- och avslutningsdagar läsåret 1984.

C 137/1983. (Helsingfors 4.1.1983). Utarbetande av läroplan.

SKS 921/242 1983. (Helsingfors 31.8.1983). Fastställelse av undervisningsplan.

Socialministeriet

Beslut den 5 juni 1957. (Helsingfors 5.6.1957). Fastställande av läroplan för Svenska barnträdgårdsseminariet.

Brev Nr 32140/979-59. (Helsingfors 3.2.1959). Ändring av läroplan.

Undervisningsministeriet

9/504/1993 (Helsingfors 14.9.1993). Överföring av barnträdgårdslärarynstitutet till universitetet.

Åbo Akademi

Dekanus beslut 247/1997. (Åbo 11.6.1997). Arbetsgrupp för utarbetande av intern struktur för fakulteten. PF.

Föreståndarbeslut 7/8.11.1999. (Institutionen för barnpedagogik). Tillsättande av en arbetsgrupp med uppgift att planera lösningar som skall reducera kostnaderna för instrumentalspelningen.

Rektors beslut 140/03/93. (Åbo 26.10.1993). Arbetsgrupp för överföring av barnträdgårdslärarynstitutet till universitetet.

Rektors beslut 7/16.11.1993. (Österbottens högskola). Arbetsgrupp med uppgift att planera inordnandet av barnträdgårdslärarynstitutet innehållsmässigt i utbildningen vid pedagogiska fakulteten.

Övriga otryckta

Kandidat- och seminariearbeten samt uppsatser

Auerrinne, T. & Lavento, M. (1995). *Opiskelijoiden kokemuksia Kajaanin varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehtoista*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.

Lindqvist, M. & Sandbacka, K. (1998). *Studerandeopinioner om BLUs utbildningsprogram. En studie i åsikter bland studerande i slutskedet av studierna*. Jakobstad: Barntädgårdsläroverbildningen i Jakobstad. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Saarinen, R. (1998). *Lapsikeskeisyys esiopetussuunnitelman lähtökohtana*. Kandidaattityö. Tampere: Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Wäre, J. (1998). *Opetussuunnitelma lastentarhanopettajan koulutuksen lähtökohtana*. Proseminarityö. Helsinki: Lastentarhanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Läroplaner

Läroplan för Svenska barntädgårdsseminariet. Jakobstad 27.3.1968.

Läroplan för Svenska barntädgårdsseminariet. Jakobstad 1976.

Läroplan för Barntädgårdsläroverinstitutet. Jakobstad 1977.

Annat

Hansén, S-E. (1996). *Läroplansteori. Föreläsningsunderlag*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Förslag till ramplan. (Vasa 10.12.1993). Arbetsgruppen med uppgift att planera inordnandet av barntädgårdsläroverbildningen innehållsmässigt i utbildningen vid Pedagogiska fakulteten.

Mötesanteckningar (26.03.1997). Möte vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi om barnträdgårdsläroplanens läroplan. (Närv. prof. Hansén, prof. Lassbo, utb.ledare Palenius, fak.sekr. Sjöholm, prof. Wenestam, amanuens Westerlund.)

Rapport avgiven av Arbetsgruppen för överföring av barnträdgårdsläroplanen till universiteten. Österbottens högskola 19.12.1993.

Rapport avgiven av Arbetsgruppen för överföring av barnträdgårdsläroplanen till universiteten. Österbottens högskola 7.2.1995.

Tryckta

Lagar, förordningar, ministeriumbeslut och regeringspropositioner

F 239/1973. Förordningen om barndagvård. Helsingfors 16.3.1977.

F 365/1977. Förordning om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 6.5.1977.

F 379/1983. Förordning angående ändring av förordningen om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 15.4.1983.

F 1010/1983. Barnskyddsförordningen. Helsingfors 16.12.1983.

F 486/1986. Förordning om lärarutbildning. Helsingfors 13.6.1986.

F 806/1992. Förordning om ändring av förordningen om barndagvård. Helsingfors 21.8.1992.

F 309/1993. Förordning om behörighetsvillkoren och uppgifterna för högskolornas personal. Helsingfors 2.4.1993.

F 576/1995. Förordning om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området. Helsingfors 21.4.1995.

F 36/1999. Förordning om ändring av bilagan till förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området. Helsingfors 22.1.1999.

L 36/1973. Lagen om barndagvård. Helsingfors 19.1.1973.

L 80/1977. Lag om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 21.1.1977.

L 81/1977. Lag angående bringande i kraft av lagen om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 21.1.1977.

L 710/1982. Socialvårdslagen. Helsingfors 17.9.1982.

L 683/1983. Barnskyddslagen. Helsingfors 5.8.1983.

L 1359/1994. Lag om upphävande av lagen om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 22.12.1994.

L 645/1997. Universitetslag. Helsingfors 27.6.1997.

Nr 574/1991. Undervisningsministeriets beslut om grunderna för förskoleundervisning som anordnas i grundskolan. Helsingfors 21.3.1991.

RP 196/1994. Regeringens proposition till Riksdagen om upphävande av lagen om barnträdgårdslärarynstitut. Helsingfors 2.12.1994.

Litteratur och övriga tryckta källor

- Abrahamsson, B., Berg, G. & Wallin, E. (1999). *Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 4 Nr 2. 145-161.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. (1985). *Sociologi. Symbolmiljö, samhällsstruktur och institutioner*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Alternativ i dagvården. Handbok 1/1988*. (1989). Helsingfors: Socialstyrelsen.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (1982). *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Korpen.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (1990). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1995). Traditionernas framväxt. I verket Svedberg, L. & Zaar, Monica. (Red.). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Auvinen, R. (1975). *Tämän päivän sosiaalipolitiikka*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Førebilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnpolitik. Bakgrundsmaterial för Finlands Kommunförbunds barnpolitiska program*. (1999). Helsingfors: Finlands Kommunförbund.
- Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Bra Böckers Lexikon 5*. (1984). Höganäs: Bra Böcker.
- Bra Böckers Lexikon 14*. (1987). Höganäs: Bra Böcker.
- Bra Böckers Lexikon 18*. (1988). Höganäs: Bra Böcker.
- Bra Böckers Lexikon 20*. (1989). Höganäs: Bra Böcker.
- Bra Böckers Lexikon 23*. (1990). Höganäs: Bra Böcker.

- Cavonius, G. (1961). *Det svenska barnträdgårdseminariets tillblivelse*. Särtryck ur Skolhistoriskt arkiv VI 1961.
- Cavonius, G. (1978). *Från läroplikt till grundskola. Finlandssvensk folkskola under ett halvsekel. 1921-1972*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Dahlgren, S. & Florén, A. (1996). *Fråga det förflutna. En introduktion till modern historieforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalin, A.F. (1925). *Svenska språkets synonymer*. Stockholm: J. Beckman.
- Djupsund, G. (1978). *Att värdera planering. Några metateoretiska reflexioner*. Statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Respo Nr 11/1978.
- Doveborg, E., Pramling, I. & Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, skolan och förskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ebenerserhemmet 1890-1922*. (1923). Helsingfors.
- Engeström, Y. (1984). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996*. (1996). Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen. Oppaita/Handböcker 24*. (1996). Helsinki: Opetushallitus. Utbildningsstyrelsen. STAKES.
- 50 år Barnträdgårdseminarieverksamhet 1892-1942*. (1942). Helsingfors: Ebeneser.
- Florén, A. (1996). Aktörsperspektivet. I verket Dahlgren, S. & Florén, A. (1996). *Fråga det förflutna. En introduktion till modern historieforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Förundervisningsplan för sexåringar. Socialstyrelsens publikationer 1/1984*. (1984). Helsingfors: Socialstyrelsen.
- GrL-70, del I. Grundskolans läroplanskommittés betänkande I. 1970: A 4*. (1970). Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996*. (1996). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. (1994). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis och lärareplanteori. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansén, S-E. (1997). "Jag är proffs på det här". *Om lärares arbete under en tid av förändring.* Vasa: Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 16.
- Hernwall, P. (1998). *Från undervisningsmaskin till informationsteknik - en kulturemiotisk analys av teknikdebatten för den svenska skolan 1957-1997.* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder.* Lund: Studentlitteratur.
- Hujala, E. & Lindberg, P. (1998). *Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen.* Helsinki: Lastentarhanopettajanliitto.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen.* Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia.* Helsinki: Otava.
- Häyrynen, Y.P. & Haytamäki, J. (1976). *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken. En utbildningshistorisk, inlärningspsykologisk och samhällspolitisk analys.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Isosaari, J. (1973). *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys.* Helsinki: Otava.
- Jacobsson, N.O. & Holmquist, H. (1925). *Något om uppfostringsidéernas historia. Lärobok för seminarier.* Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- Jeffmar, C. (1987). *Socialpsykologi - människor i samspel.* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Kari, J. (1992). Kasvatus- ja opetustavoitteet. I verket Kari, J. (Toim.). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu.* Porvoo: WSOY.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapoja, I. (1987). *Levnadsförhållanden och socialpolitik i Finland.* Borgå: WSOY.

- Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa A, 1999-2000, 2000-2001.* (1999). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, Osa B, 1999-2000.* (1999). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001.* (1999). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KB 1980:31. Betänkande angivet av kommittén för dagvårdens uppfostringsmål.* (1980). Helsingfors: Statens tryckericentral.
- KB 1981:13. Betänkande angivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal.* (1981). Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Key, E. (1912). *Barnets Århundra II.* Stockholm: Albert Bonnier.
- KM 1971:A 20. Lasten päivähoitokomitean mietintö.* (1971). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1972:A 13. Esikoulukomitean mietintö.* (1972). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1974: 15. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö.* (1974). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koivisto, J., Huovinen, L. & Vainio, L. (1999). *Opettajat oppimisympäristöjen rakentajina - tieto- ja viestintätekniinen näkökulma tulevaisuuteen.* Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 5. Helsinki: Opetushallitus.
- Koivula, U-M. (1995). Social trygghet. I verket Koivula, U-M., Lehtimäki, H., Aukee, R., Jokinen, A. & Juhila, K. *Socialpolitikens många dimensioner.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kort om Åbo Akademi 1999.* (1999). Informationsbroschyr. Åbo: Åbo Akademi.
- Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 2000-2004.* (1999). Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Lahdes, E. (1977). *Peruskoulun uusi opetusoppi.* Helsinki: Otava.
- Larsson, B-E. (1989). Socialpsykologi. I verket Permer, K. (red.), Permer, L-G. (red.), Carlström, I., Hagman, L-P., Larsson, B-A. & Selghed, B. *Psykologi - en grundbok.* Lund: Studentlitteratur. 29-78.

- Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio, 1992:18.* (1992). Helsinki: Opetusministeriö.
- Laukkanen, O., Lihr, S. & Salpakivi, P. (1981). *Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoito.* Helsinki: Otava.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1989). *Kasvatustieteen perusteet.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1992). *Grundbok i pedagogik.* Esbo: Editum.
- Lilius, A. (1929). *Pestalozzi - hans liv och gärning.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Locke, J. (1916). *Tankar om uppfostran.* Uppsala: F.C. Askerberg.
- Lönbeck, G.F. (1910). *Uno Cygnaeus. "Finska folkskolans fader".* Helsingfors: Söderström & Co.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä.* Helsinki: VAPK-kustannus.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar.* Lund: Studentlitteratur.
- Myrskog, G. (1993). *Lärostudierandes tankar om inläring. En studie av lärostudierandes uppfattningar om inläring i relation till olika kontexter inom läroutbildningen.* Vasa: Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 6.
- Mårdsjö, A-C. & Pramling, I. (1994). *Att utveckla kunnandets grunder. Illustration av ett arbetssätt i förskolan.* Rapporter från Institutionen för metodik i läroutbildningen i Göteborg. 7.
- Naisen asema. Tilastollisia tiedonantoja Nro 72.* (1984). Helsinki: Tilastokeskus.
- Nurmi, V. (1981). *Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään ja huomenna.* Helsinki: WSOY.
- Nurmi, V. (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja.* Helsinki: Kouluhallitus.
- Nyholm, B. (1999). *"Vår uppgift är den högsta i lifvet ...". Studier i den finlandssvenska folkskollärarkåren 1871-1971 ur pedagogikhistorisk och utbildningssociologisk synvinkel.* Åbo: Åbo Akademi.
- Ojala, M. (1985). *Varhaiskasvatuksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta.* (1999). Oulu: Oulun yliopisto.

- Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajan-koulutuslaitos.* (1999). Oulu: Oulun yliopisto.
- Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta.* (1999). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Opinto-opas 1999-2000, Kasvatustieteiden tiedekunta.* (1999). Turku: Turun yliopisto.
- Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta.* (1999). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opinto-opas 1999-2002, Kasvatustieteiden tiedekunta, Savonlinnan opettajan-koulutus.* (1999). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.
- Peltonen, M. (1989). *Jyväskylän kansakoulun historia.* Jyväskylä: Gummerus.
- Poikonen, P-L. (1999). *Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena.* Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1. Jyväskylä: Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats för att utveckla barns förståelse för sin omvärld.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund.* Lund: Studentlitteratur.
- Pyykkö, A., Salpakivi, P. & Vuorio, J-M. (1985). *Päivähoidon kasvatustoiminta.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rannström, A. (1995). *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap.* Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Raunio, K. (1995). *Sosiaalipolitiikan lähtökohdat.* Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. & Wright, J. (1995). *Oppiminen ja koulutus.* Porvoo: Werner Söderström.

- Salminen, H. (1988). *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2/1988.* Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Salo, A. (1939). *Pikkulasten kasvatustavoitteen saavuttaminen Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa.* Hämeenlinna: Karisto.
- SAOL. *Svenska akademins ordlista över svenska språket.* (1998). Svenska Akademien.
- Sellergren, U. (1983). *Skolan in i tredje vågen. En handbok för skolfolk.* Stockholm: LiberTryck.
- Simmons-Christenson, G. (1983). *Förskolepedagogikens historia.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartiat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Siniharju, M. (Toim.). (1999). *Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia.* Helsinki: Opetushallitus.
- Sjöstrand, W. (1956). *Pedagogikens historia I. Från antiken till första världskriget.* Lund: Gleerups.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik - att tolka utsagor och handlingar. I verket Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Spectrum tietokeskus. 2. Osa Bal-Ene.* (1976). Porvoo: Werner Söderström.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teoriergenerering på empirisk grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Strandström, M. (1999). Esiopetus - sadan vuoden projekti. I verket Strandström, M. (Toim.). *Esiopetusta monella tavalla.* Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Studiehandbok. Barntädgårdsläroinvaldningen. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.* (1995). Åbo: Åbo Akademi.
- Studiehandbok. Barntädgårdsläroinvaldningen. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.* (1997). Åbo: Åbo Akademi.
- Studiehandbok för Pedagogiska fakulteten 1999-2003.* (1999). Åbo: Åbo Akademi.

- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 121). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Suojanen, U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä*. Helsinki. Finn Lectura.
- Synonymordboken*. (1965). Stockholm: Strömberg.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Thörn, K. (1986). Aten - ett centrum för Antikens idéer. I verket Ambjörnsson, R. (Red.). *Från Aten till Los Angeles. Idéhistoriska miljöer*. Höganäs: Bra Böcker.
- Tosh, J. (1994). *Historisk teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Tähtinen, J. (1993). *Askel menneisyyteen. Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:14.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uno Cygnaei skrifter rörande finska folkskolans grundläggning och organisering*. (1910). Helsingfors: Folkupplysningsällskapet.
- Utrio, K. (1985). *Evas döttrar. En berättelse om kvinnans, barnets och familjens historia i Europa*. Stockholm: Prisma.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1994:4*. (1999). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Verksamhetsberättelse för Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad 1981-1982. 24 verksamhetsåret*. (1982). Jakobstad.
- Verksamhetsberättelse för Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad 1983-1984. 26 verksamhetsåret*. (1984). Jakobstad.
- Verksamhetsberättelse för Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad 1994-1995. 37 verksamhetsåret*. (1995). Jakobstad.
- Wiio, O. (1988). *Kommunikation - vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur.

von Wright, M. (1997). *Socialisationsprocessen. Metaforer och synsätt hos blivande lärare*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik.

Vänner, upplevelser, inlärningsglädje. Informationsbroschyr. (1999). Helsingfors: Lastentarhanopettajaliitto. Barnträdgårdsläraryförbundet.

Öman, B-L. (1991). *Fröbels lekteori och lekgåvor*. Lund: Studentlitteratur.

UTBILDNINGSPROGRAM FÖR BARNTRÄD- GÅRDSLÄRARE (120 sv)

A. ALLMÄNNA STUDIER

1. Studier i svenska		4 sv	
1.1. Muntlig kommunikation	2 sv		
1.2. Skriftlig kommunikation	2 sv		
2. Andra språk		4 sv	
2.1. Praktisk finska	1 sv		
2.2. Fackfinska	1 sv		
2.3. Fackengelska	2 sv		
3. Grundkurs i Informationsbehandling		2 sv	

B1. GRUNDSTUDIER I PEDAGOGIK

1. Pedagogisk teori		12 sv	
1.1. Introduktionskurs till pedagogiken	2 sv		
1.2. Fostran och utbildning i samhället	2 sv		
1.3. Didaktisk teori I	4 sv		
1.4. Pedagogisk psykologi I	4 sv		
2. Tillämpad pedagogik		3 sv	
2.1. Orienterande praktik	1 sv		
2.2. Småbarnspraktik (0-3 år)	2 sv		

B2. GRUNDSTUDIER I UTVECKLINGSPSYK. 15 sv

1. Psykologins grunder		5 sv
1.1. Grundkurs	2 sv	
1.2. Biologisk psykologi	2 sv	
1.3. Grupprocesser	1 sv	
2. Barnpsykologi		5 sv
2.1. Personlighetens utveckling	2 sv	
2.2. Kognitiva processer	1 sv	
2.3. Socioemotionell utveckling	1 sv	
2.4. Barnpsykiatri	1 sv	
3. Utvecklingspsykologi		5 sv
3.1. Utvecklingspsykologiska teorier	2 sv	
3.2. Den vuxnas utveckling och kriser	1 sv	
3.3. Familjens dynamik	1 sv	
3.4. Arbetsplatspsykologi	1 sv	

C1. ÄMNESSTUDIER I PEDAGOGIK

1. Pedagogisk teori		10 sv
1.1. Förskoledidaktik		5 sv
1.1.1. Yrkesidentitet och -etik	1,0 sv	
1.1.2. Småbarnsdidaktik	1,0 sv	
1.1.3. Lek och estetisk fostran	1,0 sv	
1.1.4. Planering	1,0 sv	
1.1.5. Alternativ pedagogik	1,0 sv	
1.2. Nybörjarundervisning		3 sv
1.2.1. Nyb. und., termin IV	2,0 sv	
1.2.1. Nyb. und., termin VI	1,0 sv	
1.3. Grundk. i specialpedagogik		2 sv
2. Tillämpad pedagogik		6 sv
2.1. Praktisk didaktik		2 sv
2.1.1. Nybörj. undervisningspr.	1,0 sv	
2.1.2. Exkursioner	1,0 sv	
2.2. Valbar praktik		4 sv
2.2.1. Praktik I	3,0 sv	
2.2.2. Praktik II	1,0 sv	
3. Pedagogisk forskning		9 sv
3.1. Forskningsmetodik I	1 sv	
3.2. Kvantitativa metoder I	1 sv	
3.3. Kvalitativa metoder I	1 sv	
3.4. Proseminarier	2 sv	
3.4. Kandidatarbete	4 sv	

- 1 -

- 2 -

C2. FÖRSKOLEPEDAGOGIK

1. Förskolepedagogik		10 sv
1.1. Specialområden		4 sv
1.1.1. Möte med olika kulturer	1,0 sv	
1.1.2. Olika arbetssätt	1,0 sv	
1.1.3. Samverkansformer	1,0 sv	
1.1.4. Integrering av barn	1,0 sv	
1.2. Daghemspraktik		6 sv
2. Modersmål, drama och litteratur		6 sv
2.1. Språkdidaktik		2 sv
2.1.1. Språkdidaktik	1,5 sv	
2.1.2. Flerspråkighet	0,5 sv	
2.2. Modersmålet som kulturfostr. ämne		4 sv
2.2.1. Dramapedagogik	0,5 sv	
2.2.2. Estetisk fostran	1,5 sv	
2.2.3. Barnlitteratur	2,0 sv	
3. Rörelse		6 sv
3.1. Utveckling och inläring		2 sv
3.1.1. Utv. och ..., termin I	1,5 sv	
3.1.2. Utv. och ..., termin V	0,5 sv	
3.2. Aktiviteter i olika miljöer		2,5 sv
3.2.1. Aktiviteter, termin II	0,5 sv	
3.2.2. Aktiviteter, termin III	1,0 sv	
3.2.3. Aktiviteter, termin IV	0,5 sv	
3.2.4. Aktiviteter, termin VI	0,5 sv	
3.3. Rörelse och didaktik		1,5 sv
3.3.1. Rörelse, termin I	0,5 sv	
3.3.2. Rörelse, termin IV	0,5 sv	
3.3.3. Rörelse, termin V	0,5 sv	
4. Musik		6 sv
4.1. Teori, didaktik och praktik		5 sv
4.1.1. Teori och ..., termin I	1,0 sv	
4.1.2. Teori och ..., termin II	1,0 sv	
4.1.3. Teori och ..., termin III	1,0 sv	
4.1.4. Teori och ..., termin IV	1,0 sv	
4.1.5. Teori och ..., termin V	1,0 sv	
4.2. Instrumentalspelning		1 sv
5. Bild och slöjd		6 sv
5.1. Bild och form		3 sv
5.1.1. Bild och ..., termin III	1,0 sv	
5.1.1. Bild och ..., termin IV	1,0 sv	
5.1.1. Bild och ..., termin VI	1,0 sv	
5.2. Slöjd		3 sv
5.2.1. Småslöjd	1,0 sv	
5.2.2. Textslöjd	1,0 sv	
5.2.3. Teknisk slöjd	1,0 sv	
6. Etik, livsåskådning och religion		3 sv
6.1. Etik och moral	1 sv	
6.2. Livsåskådning och religion	1 sv	
6.3. Religionsdidaktik	1 sv	
7. Matematik och naturvetenskap		3 sv
7.1. Matematiskt tänkande	2 sv	
7.2. Naturkunskap	1 sv	

- 3 -

C3. MILJÖ OCH SAMHÄLLE

1. Socialpolitik		4 sv
1.1. Samhällspolitik och vetenskap	2 sv	
1.2. Problem och socialskydd	2 sv	
2. Sociologi		2 sv
3. Ekonomi och förvaltning		2 sv
4. Ekologi och miljö		2 sv

C4. VALBARA STUDIER

5 sv

- 4 -

Bästa kollega!

Som en del av det interna utvecklingsarbetet inom institutionen och som ett led i mina studier, vill jag bilda mig en uppfattning om vad de i undervisningen involverade anser om vårt **undervisningsprogram**.

Min strävan kan karaktäriseras närmast som en **opinionsmätning** där intresset är koncentrerat till åsikterna. Det handlar alltså **inte** om att utifrån svaren försöka skatta varken mängden av **kunskap** eller graden av **profession** hos informanterna.

Svaren behandlas också **konfidentiellt**.

Jag utgår ifrån att du ger dig tid att besvara nedanstående frågor.

Helst ser jag att du gör det utan ytterligare diskussion med andra kolleger, helst också att du gör det så **fort** som möjligt.

Alla åsikter är lika värdefulla. Tack på förhand!



Kaj Palenius
Forskare / lokal chef

PS!

Med undervisningsprogram avser jag de två senast tillämpade, som också finns bifogade efter de sju grupperna av frågor. Ange gärna vilket du åsyftar om du kommenterar någon specifik faktor.

