

Förskolepedagogikens etablering

Pedagogisk förändring i svenska förskolor, ca 1835–1945

Johannes Westberg

Under andra hälften av 1800-talet och första hälften av 1900-talet förändrades de svenska förskolornas verksamhet. Småbarnsskolorna undervisning, som fram till 1850-talet varit allenarådande, ersattes med tiden av förskolepedagogikens fostrande sysselsättningar. I stället för undervisning i läsning, skrivning, räkning, historia och geografi stod olika former av praktiska sysselsättningar i fokus. Syftet med denna text är att beskriva och förklara denna förändring från undervisning till olika former av förskolepedagogik, utifrån de resultat som presenteras i min avhandling: *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*.¹ Avsikten med denna studie var att bidra till såväl svensk som anglosaxisk forskning om förskolans historia i synnerhet och det historiska studiet av pedagogisk förändring i allmänhet. Eftersom förskolorna var en del av den samtida filantropin är resultaten även av filantropihistoriskt intresse.

Min undersökning har genomförts med hjälp av ett organisationshistoriskt perspektiv, vilket inneburit att jag analyserat den pedagogiska förändringen med utgångspunkt från de förskolor där den inträffade. Detta har skett genom en empirisk studie av 44 olika arkiv som omfattar material bevarat efter småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar. Dessa var de tre huvudsakliga formerna av filantropiska förskolor som bedrev verksamhet i Sverige under undersökningsperioden.

Förändringens förutsättningar

De förklaringar som tidigare forskning givit till förskolepedagogikens etablering har i stor utsträckning tagit sin utgångspunkt från generella sociala, ekonomiska eller kulturella sammanhang. I linje med såväl en äldre tradition inom utbildningshistorien som ett mer sentida intresse för studier av diskurser, har ofta sambandet mellan övergripande kulturella sammanhang

och förskolornas verksamhet betonats. Detta märks inte minst i studier av kindergartenedagogikens genombrott i USA, där den pedagogiska utvecklingen förklarats med samtidens starka idealistiska och romantiska strömningar.² Därutöver har det ökade intresset för att koppla pedagogiken till det omgivande samhället också öppnat upp för andra förklaringsmodeller. Förskolepedagogiken har till exempel setts som en följd av det urbaniserade och industrialiserade samhället och i vissa studier har den också betraktats som en modern form av disciplinering och social kontroll.³

Min undersökning av småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar har reviderat den betydelse som tillskrivits dessa generella kulturella och socioekonomiska sammanhang. Den pedagogiska förändringen bland förskolorna kan enligt min mening inte förklaras med sådana faktorer. I stället var det betydligt mer begränsade och konkreta förutsättningar för de enskilda förskolornas verksamhet som gjorde att förskolepedagogiken etablerades i undervisningens ställe. Med utgångspunkt från undersökningens organisationshistoriska perspektiv har jag visat hur förskolorna, i likhet med andra organisationer, var beroende av intäkter, en organisatorisk nisch och legitimitet. Därtill påverkades de av spridningen av pedagogiska idéer och kommunernas ökade engagemang.

I tidigare anglosaxisk forskning har föreställningar om barn, familj och hem anförts som skäl till att småbarnsskolornas undervisning övergavs.⁴ Min undersökning har klargjort debattens betydelse för de svenska förskolorna. Jag har noterat att den kritik som riktades mot undervisningen i termer av överansträngning och brådmognad kan ha haft betydelse för utvecklingen. Det var en kritik som, till skillnad från anmärkningarna mot att småbarnsskolorna tog barnen från hemmet, bara riktades mot småbarnsskolorna och som därför gynnade barnkrubborna och barnträdgårdarna som inte undervisade sina barn.⁵

Det viktigaste resultatet av min undersökning av debatten kring småbarnsskolorna är emellertid att jag kan konstatera att framväxten av ett romantiserat eller sentimentaliserat barnbegrepp – som bland annat Nanette Whitbread, Britten Ekstrand och Ingegerd Tallberg Broman ansett vara ett skäl till att förskolornas pedagogik förändrades – antagligen inte hade någon större betydelse för den pedagogiska förändringen i de svenska förskolorna.⁶ Redan de första småbarnsskolorna formulerade en sådan syn på barn och för dem fanns det heller ingen motsättning mellan detta barnbegrepp och den undervisning som de bedrev. De kombinerade i stället utan problem undervisning i skrivning och läsning med romantiska föreställningar om det oskuldsfulla och livliga barnet.⁷

Min undersökning har också bidragit till att fördjupa vår kunskap om *förskolornas ekonomi* och dess konsekvenser för den pedagogiska verksamheten. Förskolornas finansiering har sällan behandlats närmare, varken i svensk eller anglosaxisk forskning. Visserligen har anglosaxiska studier angivit hur förskolor påverkats av intäkterna. Nerläggningen av

amerikanska småbarnsskolor har förklarats med minskade donationer och de engelska småbarnsskolornas undervisning har förklarats med att de statliga ”*payment by results*” stöttade de engelska småbarnsskolornas undervisning genom att belöna de skolors vars elever kunde läsa, skriva och räkna.⁸ Men undersökningar har sällan gått närmare in på hur förskolorna intäkter såg ut. I stället har man i allmänna ordalag framförallt angivit donationer (till exempel testamenterade medel, större donationer och mindre gåvor och evenemang (till exempel baler, basarer, auktioner, föreställningar) som två av de viktigaste inkomstkällorna.⁹

Min undersökning av 24 förskolors intäkter har bekräftat den betydelse som tillskrivits donationerna men samtidigt visat att olika former av evenemang spelade en mindre roll för förskolornas finansiering än väntat. Enligt min undersökning var de den minsta inkomstkällan. Deras funktion förefaller i stället ha varit en annan. De tycks ha bidragit till förskolornas ekonomi indirekt genom att skapa uppmärksamhet kring deras verksamhet och dess donatorer, vilket var viktigt eftersom de var så beroende av privat välgörenhet. Vid sidan om donationerna var i stället räntor och barnavgifter av stor betydelse för förskolornas ekonomi samtidigt som kommunala bidrag blev allt viktigare under 1900-talets första hälft.¹⁰

Utifrån denna delundersökning kan också konstateras att de svenska förskolornas inkomstkällor bidrog till den pedagogiska förändringen. Av störst betydelse var de kommunala bidragen som efter inrättandet av det statliga och kommunala folkskoleväsendet i princip inte längre var tillgängliga för småbarnsskolorna. Detta utgjorde säkerligen ett incitament för inrättandet av barnkrubbor och barnträdgårdar samtidigt som det i vissa fall innebar att småbarnsskolor tvingades lägga ner sin verksamhet.¹¹

Vid sidan om inkomstkällorna påverkades förskolornas verksamhet även av folkskoleväsendets utvidgning under 1800-talets andra hälft. Detta har tidigare uppmärksammats av Britten Ekstrand som konstaterar att det svenska folkskoleväsendets tillväxttakt bidrog till att de svenska småbarnsskolorna ifrågasattes, och av Kevin Brehony som menar att det engelska skolväsendet hindrade inrättandet av barnträdgårdar i England.¹²

Genom närmare studier av sambandet mellan skolväsendets utveckling och förskolornas förändring kan jag nyansera den tidigare forskningens resultat genom att beskriva hur de svenska småbarnsskolorna ifrågasattes på olika sätt av folkskoleväsendets utveckling i Sverige. Det var nämligen inte bara mängden folkskolor som ifrågasatte småbarnsskolornas verksamhet, utan det gjorde även andra aspekter av folkskolornas verksamhet. Småbarnsskolornas undervisning framstod bland annat som underlägsen folkskolornas och ansågs försvåra barnens fortsatta skolgång.¹³

Min undersökning har även visat att folkskolorna gynnade barnkrubborna och barnträdgårdarna. Eftersom det svenska skolväsendet, till skillnad från det engelska, endast tog hand om barn från sex-sju års ålder tog det inte barnkrubborna och barnträdgårdarnas uppgift ifrån dem. Folkskoleväsendet

skapade i stället nya uppgifter för dessa förskolor. När elever gick i folkskolan menade man att det behövdes barnkrubbor som kunde ta hand om elevernas småsyskon, när deras storasyskon gick i skola. Med folkskolorna följde även en möjlighet att förbereda de små barnen för sin kommande skolgång, vilket barntädgårdarna använde som ett argument för sin verksamhet.¹⁴

Under 1900-talet fortsatte förutsättningarna för förskolornas verksamhet att förändras. Det skedde bland annat genom att sättet på vilket idéer spreds bland förskolorna förändrades. I den tidigare forskningen har barntädgårdsrörelsen tillskrivits stor betydelse för utmönstringen av undervisningen ur förskolorna. Barntädgårdsrörelsen och dess starka kvinnor fått mycket av äran för att förskolepedagogiken spreds såväl över världen som i enskilda länder.¹⁵ Jag menar att rörelsens betydelse inte får överskattas. Dess del i idéspredningsprocessen bör förstås utifrån avsaknaden av konkurrerande normbildare. Till skillnad från exempelvis i Tyskland fanns det i Sverige inget organiserat motstånd mot barntädgårdsrörelsens arbete.¹⁶ Barntädgårdsrörelsen insats bör också förstås utifrån det faktum att den inte ensamt deltog i förskolepedagogikens spridning. Även de enskilda förskolorna gjorde en viktig insats genom att anställa barntädgårdsledarinnor, uppmuntra personalens fortbildning och genomföra studiebesök.¹⁷

Framförallt bör barntädgårdsrörelsens betydelse relateras till den situation som förskolorna befann sig i. När barntädgårdsrörelsens seminarier inrättades kring sekelskiftet hade undervisningens plats i förskolan redan marginaliserats på grund av de faktorer som jag redovisat ovan.¹⁸ Den slutsats som jag drar av detta är att barntädgårdsrörelsen inte är att betrakta som drivande i den pedagogiska utvecklingen. I stället bidrog rörelsen snarast till spridningen av olika sorters förskolepedagogik inom de ramar som andra faktorer (ekonomi och folkskolans utvidgning) redan satt upp.

Av betydelse för förskolornas utveckling var också att deras relation till kommunerna förändrades under 1900-talets första hälft. Det övergripande samarbete som tidigare funnits angående bland annat ekonomi, lokaler och de barn som togs in i förskolorna förändrades under första hälften av 1900-talet. Kommunerna började kräva ett ökat inflytande, och samarbetet mellan de båda parterna förvandlades till vad som utifrån förskolornas perspektiv kan beskrivas som en omfattande kommunal kontroll. Förskolornas pedagogiska verksamhet, som tidigare hade kunnat utformas ganska fritt utan kommunal inblandning, ställdes nu under kommunala regler och inspektion. I likhet med andra filantropiska sällskap påverkades förskolorna av det förändrade kommunala engagemanget. Det samarbete som tidigare rått mellan kommuner och sällskap hade möjliggjort olika formerna av småbarnsskole- och barnkrubbeverksamhet. Med kommunernas ökade involvering förändrades detta. Med hjälp av nämnda reglementen, inspektion

och andra åtgärder strävade kommunerna efter att likrikta förskolornas verksamhet och stärka förskolepedagogikens ställning i förskolorna.¹⁹

I likhet med barnträdgårdsrörelsens insats får inte heller kommunaliseringens betydelse överskattas. Den förändrade relationen till kommunen gynnade förskolepedagogikens etablering, men den var knappast drivande. Därtill inrättades kommunala reglementen och kommunal inspektion allt för sent. När dessa introducerades under 1930- och 1940-talen hade redan förskolepedagogiken vunnit insteg i förskolorna.

Från undervisning till förskolepedagogik

Som en följd av ovan angivna faktorer förändrades förskolornas pedagogiska verksamhet. Tidigare forskning har givit olika beskrivningar av hur den pedagogiska förändringen gick till. I studier av engelska, amerikanska och svenska småbarnsskolor har bland annat Nanette Whitbread, Jane Read, Dean May, Maris Vinovskis och Britten Ekstrand beskrivit övergången från undervisning till förskolepedagogik som en nerläggning eller förändring av småbarnsskolorna.²⁰ Andra undersökningar har tillskrivit barnträdgårdarna stor betydelse. Enligt till exempel Ann-Katrin Hatje och Kenneth Hultqvist utgjorde de till stor del det historiska ursprunget till dagens förskolor.²¹

Jag vill emellertid hävda att i Sverige spelade även småbarnsskolorna en viktig roll för den pedagogiska förändringen. Den första småbarnsskolan inrättades under 1830-talet i Stockholm och sammanlagt grundlades ett trettiotal småbarnsskolor, varav de flesta tillkom under 1830- och 1840-talen. Utmärkande för deras verksamhet var till en början bänkställningen, som dominerade skolsalen, där barnen undervisades i bland annat skrivning, läsning, räkning, historia och geografi.²²

Småbarnsskolorna bidrog till övergången från undervisning till förskolepedagogik genom att de antingen lades ner eller förändrades. En anledning till att vissa småbarnsskolor lades ner var att de sällskap som drev dem hade en bredare inriktning på sin verksamhet. Eftersom de inte bara drev småbarnsskolor kunde de, när småbarnsskolornas undervisning kritiserades, jämförelsevis enkelt lägga ner sin småbarnsskola och i stället inrätta någon annan filantropisk verksamhet.²³

De småbarnsskolor som förändrades gjorde detta i olika takt. Den första småbarnsskolan att förändras var den som tillhörde Sällskapet för bildande av småbarnsskolor i Göteborg. Redan i början av 1860-talet introducerades kindergartnopedagogiska sysselsättningar till denna förskola. Sist att genomföra förändringen var småbarnsskolan i Karlskrona som fortfarande under 1940-talet hade spår kvar av den tidigare bedrivna undervisningen.²⁴

Småbarnsskolorna förändrades också på olika sätt. Några av dem förändrades i riktning mot barnkrubbornas mera vårdande verksamhet, men

vanligast var att de tog till sig förskolepedagogikens olika former av sysselsättningar, handarbeten, pyssel och lekar. Denna utveckling blev än tydligare under 1900-talets första hälft. Småbarnsskolornas bänkställning och de undervisande inslag, som trots allt funnits kvar under andra hälften av 1800-talet, försvann. I stället sysselsattes barnen med ett brett utbud av bland annat bygglådor, sykort, dockor, bilar, tåg och båtar. Småbarnsskolorna i Landskrona och Jönköping blev barnträdgårdar även till namnet och Sofia småbarnsskola i Stockholm betraktades till och med som ett föredöme för barnträdgårdarna.²⁵

Som nämnt bidrog också barnträdgårdarna till förändringen från undervisning till förskolepedagogik. Med början i den första barnträdgården i Norrköping 1904 spreds de i Sverige under 1900-talets första hälft. År 1932 hade 33 barnträdgårdar inrättats. Utmärkande för barnträdgårdarna var en praktiskt orienterad förskolepedagogik bestående av olika fostrande sysselsättningar som pyssel, handarbete, så kallade husliga sysselsättningar, sånglekar och fingerlekar. Man tog också intryck av pedagoger som till exempel Maria Montessori och Emile Jaques Dalcroze.²⁶

Tidigare forskning har som sagt tillskrivit barnträdgårdarna en stor historisk betydelse. Min undersökning har visat att den inte får övervärderas. Även om de 33 barnträdgårdar som hade inrättats 1932 utgjorde en ansevärd del av de 121 förskolor som fanns totalt, så skedde följaktligen inte förändringen från undervisning till förskolepedagogik bara eller ens huvudsakligen i barnträdgårdarna. År 1932 fanns det trots allt 15 småbarnsskolor bland vilka förskolepedagogiken hade etablerats. Framförallt fanns det också 73 barnkrubbor varav många, vilket framgick av min undersökning, förändrades i förskolepedagogisk riktning.²⁷

Ett viktigt resultat av min undersökning är att barnkrubborna spelade en viktigare roll än förväntat för etablerandet av förskolepedagogik i de svenska förskolorna. Den första barnkrubban inrättades 1854 i Stockholm och fick snart en stor spridning bland de svenska städerna. År 1911 var antalet barnkrubbor 40, vilket hade ökat till 73 år 1932. Utmärkande för barnkrubborna var att de till en början karaktäriserades av en enkel vård av barnen, utan några större pedagogiska ambitioner.²⁸

Kanske som en följd av barnkrubbornas ointresse för pedagogiska frågor har deras roll i förskolornas pedagogiska förändring inte givits någon större uppmärksamhet.²⁹ Min undersökning visar härvidlag att barnkrubborna hade olika funktioner i detta sammanhang. I och med att deras antal växte under andra hälften av 1800-talet bidrog de till att marginalisera småbarnsskolornas undervisning. Eftersom barnkrubborna bara vårdade barnen innebar ett ökat antal barnkrubbor att andelen förskolor som undervisade sina barn sjönk. Barnkrubborna hindrade säkerligen också, tillsammans med småbarnsskolorna, barnträdgårdarnas utveckling. Detta antyder inte minst starka småbarnsskole- och barnkrubbefästen som Stockholm, Göteborg och

Malmö, vilka var Sveriges största städer under perioden. I dessa städer bedrev endast åtta barnträdgårdar verksamhet 1932.³⁰

Barnkrubborna bidrog också till att förskolepedagogiken etablerades i de svenska förskolorna under 1900-talets första hälft. I vilken mån förskolepedagogiken vann insteg i de svenska barnkrubborna är en svår fråga att besvara eftersom källmaterialet inte sällan brister på denna punkt. Enligt den statliga befolkningskommissionens enkätundersökning från 1937, som ger en översiktlig men inte särskilt ingående bild av tidens förskolor, framgår det emellertid att förskolepedagogiken etablerat sig i barnkrubborna vid denna tidpunkt. 29 procent av dem hade anställt en barnträdgårdsledarinna och 65 procent hade kindergartnopedagogiskt material. Eftersom 73 av de 121 förskolorna 1932 var barnkrubbor var detta en utveckling av stor betydelse för förskolepedagogikens etablering i de svenska förskolorna.³¹

Vid sidan om att ha visat att barnkrubborna hade större betydelse för den pedagogiska förändringen än förväntat, har jag genom min studie av småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar också reviderat bilden av den moderna förskolans tillkomst. I den tidigare forskningen har pedagogisk förändring i stor utsträckning beskrivits som en förändring av pedagogiska idéer eller modeller. Framstående exempel på detta angreppssätt ger Evelyn Webers studie av förändringar av barnträdgårdarnas läroplan, Roberta Wollons antologi med den talande undertiteln *The global diffusion of an idea* och Ann-Katrin Hatje studie av de svenska barnträdgårdarna som hon beskriver som pedagogisk experimentverkstad.³² Min undersökning har visat att övergången från undervisning till förskolepedagogik inte var en förändring i idéer eller läroplan, utan att den bestod av förändringar i förskolorna som grupp. Det var inte genom att nya idéer introducerades av exempelvis Friedrich Fröbel, Maria Montessori eller Elsa Köhler som förändringen skedde, utan det var, vilket framgått ovan, genom att småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar lades ner, inrättades eller förändrades.

Pedagogisk förändring och dess förutsättningar

Genom att behandla övergången från undervisning till förskolepedagogik bland de svenska förskolorna har min undersökning väckt frågor kring hur pedagogisk förändring bör förstås och förklaras. Min undersökning har betonat den organisatoriska sidan av pedagogisk förändring. Den bestod inte främst av förändringar i riktlinjer, läroplaner eller pedagogiska verk. Den pedagogiska förändring som jag studerat var i stället en förändring i och mellan förskoleinstitutioner.

Min undersökning säger också något om förhållandet mellan pedagogisk förändring och generella samhällsliga strukturer. Det bör noteras att jag inte

anser att jag visat att allmänna samhällliga förhållanden saknar betydelse för pedagogiska dito. Vad som framgått är däremot att sådana allmänna förändringar inte ensamt kan förklara den pedagogiska förändringen och dess förlopp. I stället utgör min undersökning ett exempel på hur pedagogisk förändring kan förklaras med utgångspunkt från de jämförelsevis konkreta och praktiska sammanhang som pedagogiska verksamheter bedrivs inom.

Noter till Förskolepedagogikens etablering

¹ Johannes Westberg, *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*, Uppsala 2008.

² Dominick Cavallo, "The politics of latency: kindergarten pedagogy, 1860–1930", i Barbara Finkelstein (red.), *Regulated children – liberated children: education in psychohistorical perspective*, New York 1979, s. 163. För användandet av liknande förklaringsmodeller, se Caroline Winterer, "Avoiding a 'hothouse system of education': nineteenth-century early childhood education from the infant schools to the kindergartens" i *History of Education* 32:3, 1992; Ann-Katrin Hatje, *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*, Lund 1999, s. 56.

³ Basil Bernstein, *Class, codes and control. Vol. 3: towards a theory of educational transmissions*, London 1975; Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*, Stockholm 1990, s. 29 f.; Hatje 1999, s. 44.

⁴ Se t.ex. Nanette Whitbread, *The evolution of the nursery-infant school: a history of infant and nursery education in Britain*, London 1972, s. 30; Dean May and Maris Vinovskis, "A ray of millennial light: early education and social reform in the infant school movement in Massachusetts, 1700–1850", i Tamara Hareven (red.), *Family and kin in urban communities, 1700–1930*, New York 1977, s. 82 f.; Winterer 1992, s. 295 ff.; Sonya Michel, *Children's interests/Mothers' rights: the shaping of America's child care policy*, London 1999, s. 30.

⁵ Westberg 2008, kapitel 2.2, 2.3.

⁶ Whitbread 1972, s. 30; Ingegerd Tallberg Broman, *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*, Stockholm 1991, s. 64 f.; Britten Ekstrand, *Småbarnsskolan. Vad hände och varför? En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*, Lund 2000, s. 231.

⁷ Westberg 2008, kapitel 2.1.

⁸ Whitbread 1972, s. 46; May & Vinovskis 1977, s. 85 ff.

⁹ Se t.ex. Ann-Katrin Hatje, "Folkbarnträdgården i Norden. Det goda hemmets politik", i Marja Taussi Sjöberg and Tinne Vammen (red.), *På tröskeln till välfärden: välgörehetsformer och arenor i Norden 1800–1930*, Stockholm 1995, s. 156; Ingegerd Tallberg Broman, *Perspektiv på förskolans historia*, Lund 1995, s. 11 f.; Gunnel Johansson and Inga-Britta Åstedt, *Förskolans utveckling: fakta och funderingar*, Stockholm 1996, s. 300.

¹⁰ Westberg 2008, kapitel 3.1.

¹¹ Ibid, kapitel 3.2.

¹² Kevin Brehony, "The kindergarten in England, 1851–1918", i Roberta Wollons (red.), *Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea*, New Haven 2000, s. 79; Ekstrand 2000, s. 222, 228.

¹³ Westberg 2008, kapitel 4.1.

¹⁴ Ibid, kapitel 4.2.

¹⁵ Se t.ex. Michael Shapiro, *Child's garden: the kindergarten movement from Froebel to Dewey*, London 1983, s. ix, kapitel 3, 4; Joachim Liebschner, *Foundations of progressive education: the history of the National Froebel Society*, Lutterworth 1991, s. ix, kapitel 3; Tallberg Broman 1991, kapitel 6.

¹⁶ Angående det motstånd som *Verein zur Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten zu Berlin* gjorde mot barnträdgårdsrörelsen, se Ann Taylor Allen, "Gardens of children, Gardens of God: kindergartens and day-care centers in nineteenth-century Germany", *Journal of Social History* 19:3, 1986.

¹⁷ Westberg 2008, kapitel 6.

¹⁸ Ibid, kapitel 5.

¹⁹ Ibid, kapitel 7.

²⁰ Whitbread 1972; May & Vinovskis 1977; Ekstrand 2000; Jane Read, "Free play with Froebel: use and abuse of progressive pedagogy in London's Infant schools, 1870–c.1904", *Paedagogica Historica* 42:3, 2006.

²¹ Hultqvist 1990, s. 63; Hatje 1999, s. 33.

²² Se Westberg 2008, kapitel 5.2 och där anförd litteratur.

²³ Westberg 2008, kapitel 5.1.

²⁴ Ibid, kapitel 5.2.

²⁵ Ibid, kapitel 5.2, 8.1.

²⁶ Ibid, kapitel 8.3.

²⁷ Ibid, kapitel 8.3.

²⁸ Ibid, kapitel 5.3, 8.2.

²⁹ Jfr liknande konstateranden i Kerstin Holmlund, *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854–1968*, Umeå 1996, s. 105; Michel Vandenbroeck, "The persistent gap between education and care: a 'history of the present' research on belgian child care provision and policy", *Paedagogica Historica* 42:3, 2006, s. 365.

³⁰ Westberg 2008, s. 114, 182.

³¹ Ibid, kapitel 8.2.

³² Evelyn Weber, *The Kindergarten: its encounter with educational thought in America*, New York 1971; Hatje 1999; Wollons 2000.