



DidaktikDesign

Det pedagogiska rummet

DidaktikDesign
workshop 2003

Rapportserie från forskningsgruppen DidaktikDesign vid
Lärarhögskolan i Stockholm.

1. *Det pedagogiska rummet*, 2004

Beställning av rapporten kan ske via hemsidan
www.didaktikdesign.nu

eller

DidaktikDesign

att: Staffan Selander

Box 34 103

SE-100 26 Stockholm

Fax: 08-737 98 99

© Författarna 2004

© Lärarhögskolan i Stockholm 2004

Grafisk form: AndersMalmströmer

Tryck: Print Center, LHS

Innehåll

Staffan Selander

Rum för lärande	4
-----------------------	---

Susanne de Laval

Metoder för arkitekturdialog	6
Mental karta	6
Semantisk miljöbeskrivning	7
Gåtur	8
Dialogmetoder	9
Litteratur	9

*Hege Hansson, Thurid Thorsby Jansen, Thor Kristen Sanna
og Gunnar Aasen*

Rommet som intensjonal tekst	10
Innledning	10
Prosjektbeskrivelse med teori- og metodedel	10
Bakgrunn for prosjektet	10
Arkitektur og pedagogikk (Fagområde)	11
Målsetning med prosjektet	12
Modell for utviklingsarbeidet	12
En mulig modell for utviklingsarbeidet kan være:	
Teoretisk forankring	12
Metode	13
Litteratur	16

Pia Björklid

Närmiljön som pedagogisk resurs – ett miljöpsykologiskt perspektiv	18
Vad är miljöpsykologi?	18
Rörelsefrihet och tillgänglighet	19
Medinflytande – en fråga om maktfördelning	24
Medverkan	24

Rum för lärande

Det finns företeelser i livet som vi på något sätt tar för givna. Tiden är ett exempel. Tiden går, rusar eller drar sig fram, alltefter sinnesstämning och sysselsättning. Ibland kanske vi stannar upp och begrundar tiden: "Ja, det var länge sedan" eller kanske: "Vad barnen har blivit stora". Vi lever mitt i tiden och vi kan på något sätt inte ta fast den medan den pågår – bara så där i efterhand.

På likartat vis tycks det vara med vår upplevelse av rummet – rummet bara finns där. Först efteråt kan vi – på bilder eller museer – se hur det såg ut. Vi hade andra kläder, frisyrer och möbler. Husfasader och rumsytor var utnyttjade på andra vis. Så infinner frågor som: Varför byggs parkeringsplatser framför köpcentra på samma vis som trädgården byggdes framför slottet i Versailles? Varför upphör tiden i casinots värld av ständig natt? Hur kommer det sig att vi hittar utan skyltar på motorvägen men är helt förlorade utan skyltar inne i köpcentret?¹ När började skolor se ut som vanliga hus i bostadskvarter? Vad står egentligen funkis för idag? eller: Hur kan man bygga om här för att det ska fungera bättre med de nya barngrupperna? Också rummet tycks vara osynligt för oss medan vi är aktiva och handlande. Först när vi medvetet tar ett steg tillbaka, jämför, tar fram ritningar över planlösningar och funderar på alternativ väcks frågor om ytor, passager, ljus, färger och funktioner. Vilka processer skall underlättas? Hur försvåras eller till och med förhindras de processer vi vill åstadkomma?

De didaktiska frågorna om undervisning och lärande har av hävd rört idéernas värld (vad?) och det praktiska handlaget (hur?), som då man verkar som lärare, handledare, föreläsare, prov-givare eller betygsättare. Man

kanske dessutom reflekterar över vilka val man gör (varför?), med vem man arbetar eller när olika processer ska igångsättas eller bedömas. Men sällan ställer man frågan: VAR skall allt detta ske? På något sätt tycks rummet vara självklart: klassrummet, aulan, samlings-salen, fysik-labbet, verkstaden eller vad det nu är.

Idag sker en hel del, ibland ganska genomgripande, förändringar i skolans arbete. Läroplanen skall tolkas och omsättas i lokala handlingsplaner och i kollegialt samarbete. Läraren skall inte bara välja arbetsmaterial utan också anpassa innehållet till olika elever. Han eller hon skall kunna förklara sitt arbetssätt för kolleger, föräldrar, skolledning och kanske också för de lokala politikerna. Det ställs allt större krav på att läraren faktiskt skall "designa" sin didaktiska verksamhet. Eleverna skall på motsvarande vis "designa" förutsättningarna för sitt lärande, se styrkor och svagheter, utveckla rutiner, plugga in, öva och tillämpa, kunna förklara, redogöra för respektive visa upp sina färdigheter.² Den verksamhet, som tidigare i stor utsträckning byggde på långa skolt-raditioner och etablerade rutiner, måste idag bearbetas och artikuleras. Allt fler elever går allt längre tid i skolan, utan att skolan på något som helst säkert sätt kan garantera framgång i livet efter skolan. Skolans inre förändringar, och dess förändrade roll i samhället, påverkar lärare och elever på ett sådant vis att de i allt större utsträckning måste utveckla ett språk om varför de gör

¹ Se temanumret Arkitekturteorier. *Skriftserien Kairos*, nr 5, 1999.

² Se t.ex. Wiggins, G. & McTighe, J. (2001). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.

som de gör, just där, i skolans värld.³ Detta öppnar också för att man måste synliggöra de redskap man jobbar med, och de rum man jobbar i. "Hur" vi planerar för olika aktiviteter rymmer numera även reflektionen över "var" vi skall vara och "hur" skollokalerna (eller andra lokaler) skall utnyttjas.

I detta temanummer – det första i en serie av workshop-rapporter från DidaktikDesign vid LHS – diskuteras olika aspekter på rummets betydelse för lärandet. Vill Du fortsätta att ha kontakt med oss, delta i kommande seminarier etc., kontakta oss gärna via vår hemsida <http://www.didaktikdesign.nu>.

Stockholm i mars 2004

Staffan Selander

³ Jfr Selander, S (red; 2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus nr. 12.

Metoder för arkitekturdialog

I denna uppsats presenteras tre metoder för att få till stånd dialog kring arkitektur. Dessa metoder kan användas i skolundervisning, i studiecirklar, vid utvärdering av byggd miljö, i forskning, i samråd vid stadsförnyelse mm. Användningsområdena är obegränsade. Metoderna fungerar samtliga som katalysatorer för att få igång en nyanserad dialog kring arkitektur mellan lekmän, helt utan tidigare utbildning inom ämnesområdet. Jag har i min forskning, där jag just utvärderat dessa och några andra metoder för utvärdering av den byggda miljön, erfårit att de fungerar på detta sätt. De fungerar också i utbildning av arkitekter som ett sätt att få ord och begrepp att använda i arkitekturdiskussionen.

Det tre metoder som presenteras är metoder som hämtats från miljöpsykologiforskningen, Environmental Psychology, och från ett annat ämnesområde som på engelska kallar Post Occupancy Evaluation. Metoderna är:

- Mentala kartor eg. kognitiva kartor
- Semantisk miljöbeskrivning
- Gåtur, eng. Walk Through Evaluation

Mental karta

En mental karta eller en kognitiv karta är en bild som i en enkel teckning visar vad som är viktigt på den aktuella platsen. Den tecknas ur minnet och ska inte fungera som en karta, utan som ett diagram över hur en viss plats, stadsdel eller stad upplevs. Viktiga byggnader representeras med en liten siluett eller figur, viktiga företeelser skildras med enkla symboler eller med en kort förklarande text. Kevin Lynch tar i sin bok *The Image of the City* (1960) upp delar som kan ingå i mentala kartor

stråk
kanter, gränser, väggar
distrikt, stadsdelar
noder, målpunkter
landmärken

Att tolka en mental karta är ett grannliga arbete, men att tolka den tillsammans med upphovsmannen i direkt anslutning till att den upprättats, är en mycket intressant arbetsmetod. Arbets sättet liknar det man använder vid bildterapeutiskt arbete. Samtalspartnern berättar för upphovsmannen vad han eller hon kan utläsa i bilden och upphovsmannen svarar och bekräftar tolkningen eller tillrättalägger. En dialog har därmed startat kring den plats eller miljö som den mentala kartan behandlar. Är man en grupp som samtidigt gör mentala kartor, skildrande samma miljö, blir det mycket intressant att titta på bilderna gemensamt och tillsammans få fram vad miljön eller platsen har för egenskaper och hur den upplevs.

Den blyghet som många känner inför att visa upp sina teckningar för andra, har jag i de flesta fall lyckats undvika, genom att man låter deltagarna signera bilden på baksidan. När väl några stycken personer brutit isen och visar upp sina bilder, brukar de flesta inse att det inte är så farligt. Ibland upptäcker deltagarna att de i dialogen solidariserar sig mer med någon annans tolkning av platsen, än den de själva gjort, då de snabbt skissat fram en mental karta. De har då lärt sig något om platsen och om hur de upplever den på djupet i den gemensamma dialogen.



Exempel på mental karta. Detta exempel visar en typisk kartliknande bild. Fyrkanterna med kryss på representerar de hus som finns i kvarteret. De mer bildrika figurerna berättar en historia om vad denna småbarnspappa upplever på gården med sina barn.

Olika forskare har använt denna metod på olika sätt. Ett exempel är David Canter (1977), som låtit samma person göra mentala kartor som skildrar hans upplevelse av London vid olika tillfällen. Först en karta direkt vid ankomsten, sedan en karta efter några dagar och efter en längre tid. Man kan i dessa mentala kartor utläsa tydligt hur försökspersonen lärt sig mer om staden och lägger fokus på nya saker vartefter tiden går under Londonvistelsen.

Ett fenomen som jag noterat vid användningen av mentala kartor, är att försökspersonerna angriper uppgiften på några olika typiska sätt. Vi har en grupp som utgår ifrån en uppfattning att det ska vara mer eller mindre kartliknande, där deras bild i grova drag följer kartbilden. En annan grupp utgår ifrån vad man ser från den punkt som personen valt ut. Det kan bli en vy från köksfönstret eller balkongen ut över gården, eller mot stan. Bilden berättar sedan någorlunda geografiskt riktigt vad man ser och vad som är viktigt. En tredje grupp visar vad de anser viktigt utan hänsyn till geografien, de gör en bild. De visar sin inre bild – det som är viktigt ligger i mitten och är större och tydligare.

Semantisk miljöbeskrivning

Semantisk miljöbeskrivning är ett sätt att beskriva en miljö med hjälp av klassifikationsscheman. Metoden är ursprungligen hämtad från psykologin, s.k. Osgood-skalar, som används för att mäta mening, innebörd eller betydelse. Skalorna är bipolära och valet av motsatsord är en känslig fråga.

I vanliga fall används dessa formulär för att låta större grupper försökspersoner kryssa i sin upplevelse och sedan kan man göra statistik som visar miljöns egenskaper.

När man använder denna metod för arkitekturdialog är ifyllandet av formuläret endast en inledning till en dialog. Målet är inte att sammanställa statistik. Genom att deltagarna försöker bestämma sig för vad de anser om den miljön som ska diskuteras, förbereder de sig för en nyanserad arkitekturdiskussion. De personer som använt detta formulär, har samtliga haft mycket svårt för att bestämma sig vad de anser om den utvärderade miljön. Då jag gjort försök i studiecirkelgrupper har deltagarna varit direkt uppbragta över att behöva ta ställning till vissa av ordparen.

3 2 1 0 1 2 3
 mycket - lite - lite - mycket

vanlig								ovanlig
komplex								enkel
ljus								mörk
modern								tradition- ell
stojig								lugn
liten								stor
generell								speciell
öppen								sluten
färdig								ofärdig
rymlig								trång
vänlig								ovänlig
stads- mässig								lantlig
offentlig								privat
trygg								otrygg
maskulin								feminin
varierad								monoton
enhetligt								kaotiskt
exklusivt								folkligt

Detta har inneburit att de verkligen med stor emfas börjat diskutera arkitektur på ett initierat sätt, helt utan tidigare utbildning inom ämnesområdet. Formuläret har gett dem begrepp att använda för att kunna formulera sina upplevelser.

För arkitekturstudenter har formuläret fungerat som ett bra stöd i formulerandet av den egna arkitekturuppfattningen. Genom att använda formuläret när man analyserar en plats eller miljö som man är satt att arkitektoniskt förändra, ger formuläret en snabb genomgång av platsens karaktär och man kan medvetet välja att påverka den så att den blir tryggare, ger ett intryck av att vara större, eller vad man kan vilja uppnå med sin förändring.

Gåtur

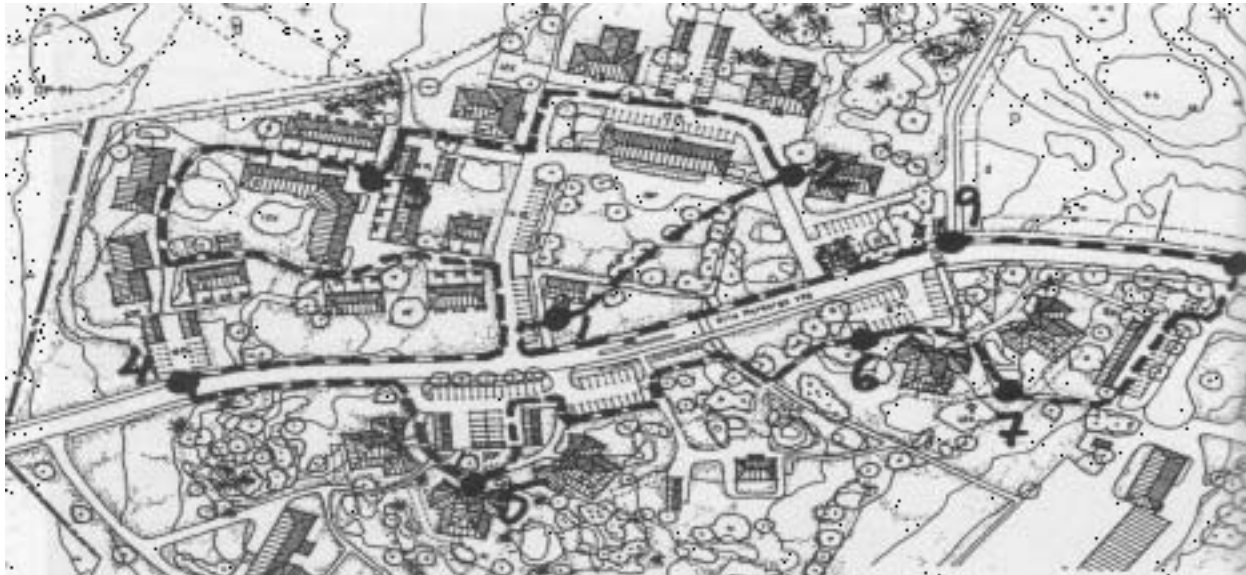
Gåtur eller Walk Through Evaluation, betyder att man går runt i den aktuella miljön och för en dialog om hur den ser ut och fungerar utifrån en direktupplevelse hos samtliga deltagare. Genom att välja deltagare och genom att välja promenadrutt styr man resultatet på ett ganska lätthanterligt sätt. Ju noggrannare förberedelser man gör

desto bättre fungerar metoden i praktiken. Viktigt är också att dokumentera vad man kommer fram till.

Deltagarna går en utstakad rutt, stannar på i förhand utvalda ställen och skriver ner sina iakttagelser. I direkt anslutning till promenaden samlas man sedan och går igenom vad var och en har skrivit.

Deltagarna som bjuds in, det kan vara arkitekt, planerare, byggare, förvaltare, hyresgäster, boende m fl., är var och en är expert på den aktuella miljön i den egenskap som han har. Arkitekten har ritat huset, planeraren har gjort planen, byggaren har byggt osv. De som använder huset är experter på hur det fungerar i verkligheten. Gruppen bör inte vara alltför stor, 10 -15 personer är lagom. Är det många som skulle behöva göra gåtur, får man dela upp gruppen och göra flera gåturer på samma rutt.

Den dialog som formas i gruppens gemensamma genomgång av de olika stoppställena blir mer intressant ju fler typer av deltagare man har i gåturen. En homogen grupp ger risken att man får en ensidig belysning av miljön. Den typ av deltagare som verkligen ger mycket i



Dessa personer får erfarenhetsåterföring som i högsta grad fungerar kompetenshöjande för dem. De får dessutom berätta om bakgrunden till hur utformningen ser ut för dem som brukar miljön. Ett unikt tillfälle! Förvaltaren har alltid mycket stor nytta av att genomföra gåturer. Det är egentligen konstigt att de inte insett detta ännu.

Dialogmetoder

Detta var en snabb presentation av några av de dialogmetoder för arkitekturdiskussion, som jag arbetat med i min forskning. Nedan i litteraturlistan finns några hänvisningar för den som vill veta mer. I mina två rapporter (1994 och 1997) licentiatahandling respektive doktorsavhandling är metoderna både mer ingående beskrivna och utvärderade, dessutom finns fler metoder avhandlade. De metoder jag studerat har främst handlat om metoder för utvärdering av den byggda miljön. Valet av de tre metoder jag presenterat här kommer sig av att de genererar dialog. Många andra utvärderingsmetoder handlar mer om enkäter och intervjuer i olika former. Det kan vara bra i många situationer. Min kritik av dessa är att de oftast i högre grad speglar frågeställarens åsikter än de speglar försökspersonens åsikter. I min forskning har jag försökt hitta och utvärdera metoder som lyfter fram försökspersonen och ger honom och henne en möjlighet att utifrån sin alldeles egna ståndpunkt uttrycka sin syn på arkitekturen. Metoderna ger försökspersonen redskap för att delta i en dialog.

Litteratur

- Canter, David, 1977: *The Psychology of Place* The Architectural Press Ltd London
- de Laval, Suzanne, 1997: *Planerare och boende i dialog. Metoder för utvärdering* Doktorsavhandling, KTH, Stockholm
- de Laval, Suzanne, 1994: *Metoder för utvärdering av nybyggda bostadsområden efter inflyttning*, Byggforskningsrådet R40:1994, Stockholm
- Hurtig, Eva, Paulsson, Jan & Sundberg Sylvia, 1993: *Utvärdering av Skogshöjdens trädgårdsstad. 1 G≈TURER 1992* Inst. f. arkitektur, avd. f. bostadsplanering, CTH Göteborg
- Küller, Rikard, 1972: *A Semantic Model for Describing Perceived Environment* Byggeforskningsrådet D12:1972, Stockholm
- Lynch, Kevin, 1960: *The Image of the City*. M.I.T. Press Cambridge, Massachusetts

Rommet som intensjonal tekst

Prosjektbeskrivelse med teori- og metodedel

Innledning

Et rom forteller mye. Rommet kommuniserer og det er opp til oss å tolke budskapet. Vi skaper rommet, og anvender det som et medium.

Meningsfull kommunikasjon krever refleksjon om det vi ønsker å formidle. Budskapet som formidles via rommet bør ha en intensjon. Å bruke rommet som redskap til å formidle noe til barn krever at vi kjenner til virkemidlene og opplevelser av disse.

Barn søker og skaper rom. De skaper dunkle rom, hemmelige rom som innen vet om og rom som gir oversikt og utsikt. Får barn mulighet skaper de rom i rommet hvor de kan stenge noe ute og lukke noe inne. Intime rom der barn møtes for nærhet, og rom for ensom fantasilek.

Barn lærer gjennom det de opplever. Barn opplever via sansene; de hører, ser, lukter og føler. De opplever mennesker som blir betydningsfulle, de opplever natur og de opplever seg selv. Barn beveger seg ut og inn av ulike rom. De møter rommene ute og inne, hjemme, hos andre barn, hos beste-foreldre. De opplever offentlige rom som barnehage og skole. De ulike rommene sier ulike ting til oss mennesker.

Et rom appellerer til aktivitet, et annet til høytid og ro. Hvordan et rom for barn er iscenesatt kan være et uttrykk for hva vi forventer av et barn. Skaper vi rom for de aktive og forskende, eller skaper vi rom der barn lett faller til ro og konsentrasjon?

Ønsker vi oss fleksible rom som kan fylle flere funksjoner, rom som den ene dagen sier "kom og lek" og som den andre dagen sier "hvil deg".

(Tekster fra utstillingen)

I disse linjene ligger mye av innholdet i prosjektet "Rommet som intensjonal tekst". Vi fire, Hege Hansson, Turid Thorsby Jansen, Thor Kristen Sanna og Gunnar

Aasen fant hverandre i et møte der pedagogikk og arkitektur er sentrale elementer i en forståelse av hva barnehagen skal være for barn.

Bakgrunn for prosjektet

Vi representerer de tre fagdisiplinene pedagogikk, drama og forming. Vi har alle arbeidet flere år i førskolelærerutdanningen – og har i denne forbindelse samarbeidet om ulike typer prosjekter i tilknytning til undervisningen.

Disse prosjektene har hatt tverrfaglig karakter med stor faglig bredde, og de har spesielt vært knyttet opp mot estetiske fag i førskolelærerutdanningen og det faglige innholdet i barnehagene. I denne forbindelse er Rammeplan for barnehager et sentralt dokument.

Ut fra undersøkelser Høgskolen i Hedmark har gjort for Barne- og familiedepartementet, "Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen", ISBN 82-7518-081-3), kommer det frem at kulturformidling knyttet til kapittel 5, i Rammeplanen, "Kultur og fag", er et område det trengs opplæring/kompetanseheving i.

(Dette kommer tydelig frem i Del III, punkt 8.1 Samspill eller kulturformidling på side 173.)

Dette blir også fremhevet brev datert 05.11.99 fra Barne- og familiedepartementet, sendt til Fylkesmennene, Høgskolene og Statens utdanningskontor. Her skriver de:

"Kulturformidling blir derimot ikke oppfattet som spesielt viktig i forhold til rammeplanens intensjoner. Undersøkelsen viser at det er lite bevissthet rundt sammenhengen mellom kulturformidlingen og sosialt samspill og

mellom kulturformidling og fagområdene i rammeplan. Årsaken til dette kan være at kulturbegrepet og hva kulturformidling i barnehagen innebærer, ikke er forstått.

Med utgangspunkt i undersøkelsen fra Hedmark og nå den nye Stortingsmelding 27, (Barnehage-meldinga), ser vi på området "Kultur og fag" som et sentralt område innen vår FOU-virksomhet.

Denne tverrfaglige gruppa har i løpet av de siste årene deltatt på studiereiser/kurs til Reggio Emilia i Nord-Italia, og hadde i høst et studieopphold i Italia med besøk ved *Domus Academy* som ligger i Milano og *Area Bambini* i Pistoia. Disse oppholdene har hatt et innhold som tar for seg de samme problemområdene som kommer frem som mangler i undersøkelsen fra Hedmark, og forholdet mellom arkitektur og pedagogikk og den betydning dette har i pedagogisk virksomhet.

Studiereisene har vært finansiert av Høgskolen i Vestfold, og vi ser de som en forpliktelse og en utfordring å bringe inspirasjon og tankegods videre til kolleger, studenter og barnehagefeltet.

Derfor har vi valgt en utadrettet dokumentasjonsform der vi presenterer prosjektet gjennom utstilling, konferanser og artikler planlagt publisert gjennom vår skriftserie og i andre pedagogiske tidsskrift.

Arkitektur og pedagogikk (Fagområde)

Mange teoretikere innen ulike felt har problematisert og nærmet seg det fysiske rom på ulike måter. Dette gjelder pedagoger, psykologer, antropologer, kunstnere og arkitekter..

Vår tilnæringsmåte ligger i skjæringspunktet mellom disse der barnet står i sentrum og forholdet mellom arkitektur og pedagogikk står sentralt.

Det skapende barnet – mennesket – og integriteten til den enkelte, vil være overordnet og styrende. Muligheten for innlevelse, engasjement og handling er avgjørende for all utvikling hos barn og voksne. Barns forskertrang og evne til nyskaping utgjør en drivkraft som pedagoger må utnytte og foredle.

Ønsker vi barn som forskere og som skal utvikle evne til nyskaping, er rommet avgjørende. Vi forholder, trer inn i, er, forvandler rommet som omgir oss i kraft av "å være".

Vi assosierer, samhandler, erobrer rommet ut fra ulike innfallsvinkler. Barna er hele tiden i en tilstand der de forholder oss til gjenstander – omgivelser og stemninger. Barna handler – skaper relasjoner og aktiviteter. Innhenter nye opplevelser, erfaringer og kunnskap.

I dokumenter om norsk barnehagepolitikk fra slutten av 40-tallet fram til år 2000, endrer beskrivelsen seg når det gjelder barnehagens fysiske miljø. I dokumentene fram til 70-tallet beskrives rommene, utstyr og møbler ganske detaljert. Det er som om barnehagens pedagogikk uttrykkes gjennom rom og utstyr. Det er en hjemlig verkstedspreget pedagogikk som uttrykkes gjennom dokumentene. Allsidig "materiale i tilpasset leke- og arbeidsrom er viktig. Barnehagens egenart knyttes til å gi rom og tid for utfoldelse. Det kan ikke være det private familiehjemmet som er barnehagens forbilde, fordi vanlige familier ikke kunne fylle disse kravene av praktiske og økonomiske grunner." (Jansen 2000)

I forbindelse med lov om barnehager på midten av 70-tallet fremstår barnehagen mer flertydelig. Førskolelæreren gjøres til garantisten for barnehagens kvalitet. Diskusjon om antall kvadratmeter blir mer framtrepende. Vi får både et sterkt fokus på de voksnes arbeidsmiljø, samtidig med at mange barnehager inspireres av Linge og Willes "Arbeid for barn", hvor betydningen av arbeid og vanlig virksomhet blir viktig. Kanskje kan man si at det skjer en dreining bort fra det barnetilpassete fysiske miljø til en mer åpen og fleksibel virksomhet hvor de voksnes aktivitet er viktig. Kampen for barnehager møter motstand gjennom 70-, 80- og 90-tallet. Mange opplever at barnehagen truer sentrale verdier når det gjelder det gode hjem, den gode familie og den gode mor! Barnehagen kan ha valgt "nesten hjemmet" som sitt uttrykk for ikke å virke for truende for disse verdier. Innredning og lokaler framstår som hjemlige.

Reggio Emilia har engasjert mange norske barnehager til å arbeide med de fysiske rammer for barnehagevirksomheten. Rommet som den tredje pedagog har gitt viktig innspill. Barnet blir "i denne ideologien" sett på som sterkt og kompetent med alle utviklingsmuligheter innbygget. Førskolelærer skal medvirke til at barnets individualitet styrkes og at det bygges streke sosiale nettverk mellom barn. (J. Moestue. Det danske Reggio Emilia-nettverkets nyhetsbrev nr.7)

Hva slags syn på barn fremstår nå i år 2001? Begreper som brukertilpassing og service knyttes til barnehager. Barnehagen skal romme mye og den skal knytte forbindelser mellom hjem, samfunn og barnehage. Men hvem er de egentlige brukere? Når brukere knyttes til foreldre og samfunn kan barnehagen bli en offentlig møteplass. Men hvor er fokuset når det gjelder barns lek og læring? Hvilke syn ligger til grunn for de fysiske rammer som barnehagen skal virke i?

Målsetning med prosjektet

Vi ønsker å skape debatt og utvikle kunnskap om barnehagerommets rolle.

Vårt utgangspunkt og fokus ligger på "rommets" betydning i pedagogisk arbeid, og er knyttet til forholdet mellom "Arkitektur og pedagogikk", med barnet i sentrum.

Konkret ønsker vi å:

- sette fokus på "rommets" betydning i pedagogisk arbeid.
- påvirke barnehagens innhold, metoder og fysisk utforming.
- utvikle nye læringsprosesser forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv
- videreutvikle relasjonen mellom praksisfeltet og de ulike fagmiljøene

- utvikle nye former for tverrfaglig samarbeid gjennom felles prosjekter
- skape en ny læringsarena for førskolelærere og studenter
- skape debatt og oppmerksomhet rundt forholdet mellom arkitektur og pedagogikk.

Modell for utviklingsarbeidet

Vårt arbeid skal være utadrettet, det skal påvirke og skape endring i barnehagen. Vi skal innhente kunnskap om "rommets" betydning i tett samarbeid med personalet i ulike barnehager.

Gjennom samtaler og drøfting kom vi frem til at dette arbeidet skulle dokumenteres på ulike måter, og gjennom ulike medier, og danne et nettverk i samarbeid med ulike institusjoner og faggrupper.

En mulig modell for utviklingsarbeidet kan være: Teoretisk forankring

"Det kulturelle rommet"

D.W.Winnicott benytter begrepet *the potencial space* (D.W.Winnicott 1971, *Playing and Reality*). Han forklarer dette som et mulighetenes rom som frigjøres når barnet ikke lenger er så knyttet til de nærmeste voksne, og som et kulturelt rom – hvor mulighetene ligger og betydningen skapes i møtet mellom mennesker. Det kulturelle rom mellom mennesker utenfor de nærmeste relasjoner må bygge på "intensitet" i stedet for "nærhet". For Ziehe er intensitet forbundet med det engasjementet som oppstår i møtet, i mulighetenes rom. Han advarer mot den psykologiske intimiseringen som preger offentlige pedagogiske institusjoner. En institusjon er et offentlig sted – der andre relasjoner enn "nærhet" teller. I institusjonen skapes relasjoner mellom mennesker gjennom *aktivitet* (Thomas Ziehe 1983, *Ny ungdom og usedvanlige læreprosesser*).

Rommet – “den tredje pedagog”

I barnehagene i Reggio Emilia blir det fysiske rommet omtalt som *den tredje pedagog*. Dette betyr at rommet har en pedagogisk betydning som vekt legges bevisst i Reggio Emilia. Barnas fysiske omgivelser er tilrettelagt for ulike type opplevelser og utfordringer som er med på å prege barnas hverdag. Institusjonene i Reggio viser en gjennomført helhets tenkning i forhold til form og funksjon – hvor verk-stedet spiller en viktig rolle. Rommet inspirerer barna på ulike måter – fra sansemessige, estetiske opplevelser til undersøkende virksomhet av for-skjellig art – og innbyr til undersøkende og eksperimenterende virksomhet. Alle rom i institusjonen er aktive rom med fleksible løsninger som gir rom for ulike funksjoner og forandringer av rommets inn-hold. I Reggio finnes ingen “B” arealer. Farger og materialer er valgt med omhu og myke kvaliteter som lys, luft, lyd og lukt har en viktig rolle i utformingen av miljøet. Atmos-færen i Reggios institusjoner er innbydende og vitner om sterk estetisk bevissthet i forhold til bruk av virkemidler. Rommene i Reggio er iscenesatt med forventninger om at noe skal skje! (Karin Wallin, 1986, *Om øgat fick makt*)

Dokumentasjon i pedagogisk arbeid

I Reggio Emilia er man overbevist om at pedagogisk praksis krever stadig vurdering og refleksjon for å kunne endres og utvikles. Å utvikle et reflektert forhold til sin praksis er noe som stiller høye krav til pedagogens profesjonalitet. Dette er en utfordring som kan lede til nysgjerrighet, entusiasme og ny kunnskap. Synet på kunnskap er at barnet aktivt skaper og konstruerer i kommunikasjon med andre. Dette forutsetter et profesjonelt ansvar som på den ene siden bygger på en dialog eller kommunikativ handling med barn, foreldre og andre, og på den andre siden en reflekterende og forskende holdning. For å utvikle en *medforskende tilnæringsmåte* som bygger på problemløsning i form av prosjekt- og temaarbeid, har man i Reggio Emilias

barnehager utviklet en unik måte å anvende *pedagogisk doku-mentasjon* på. Ved å se pedagogisk dokumentasjon som en sentral og selvfølgelig del av det daglige arbeidet er en med på å skape en pedagogisk tekst. Ved hjelp av for eksempel videokamera, utstillinger av barns arbeider, lyd-kassetter, skisser og nedtegning av barns utsagn, samt diskusjoner, følger man barnas og pedagogenes arbeid og læreprosesser. Dokumentasjonen synliggjør arbeidet og læringen for pedagogene, barna, foreldrene og allmennheten, og utgjør en del av barnehagens pedagogiske tekst. Gjennom å dokumentere barnas tanker og handlinger blir det mulig å få opp øynene for barns utforskende arbeide og deres kunnskaper, å få øye på det “rike barnet”. Å dokumentere hva barn gjør og tenker blir således en måte å synlig-gjøre barns kompetanser, samtidig som man lar deres røst bli hørt. Gjennom slik dokumentasjon blir barns kompetanse også tydelig for dem selv. Læringsprosessen blir en dialog både med pedagogen og med sine egne utsagn og arbeider. (Karin Wallin, 1986, *Om øgat fick makt*)

Children, spaces, relations

Metaproject for an environment for young children

Domus Academy Research Center i Milano og Reggio Children i Reggio Emilia har i samarbeid satt søkelyset på forholdet mellom arkitektur og pedagogikk.

De har gjennom arbeidet med boka “children, spaces, relations”, (*Giulio Ceppi og Michele Zini, 1998*), kommet frem til ulike nøkkelord for å skape et felles språk mellom arkitekter og pedagoger.

Sosiokulturelt læringsyn

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et kognitivt læringsyn. Det kognitive læringsynet er blitt kritisert for å ha vært for individorientert og for å ha sett læring som noe som skjer inne i hver enkelts hode. De sosiale aspektene har vært sett på som viktige kun i den grad de har fungert positivt i forhold til den enkeltes læring. Det sosiokulturelle synet legger avgjørende vekt på at

kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Fokus er flyttet fra individet til læringsfellesskapet. Interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende i forhold til læring. Det er altså ikke kun elementer som bidrar positivt i læringsmiljøet. Kunnskap blir konstruert og delt i et læringsfellesskap. (Olga Dysthe i "Bedre skole" nr. 3, 1999)

Lave og Wenger mener at læring er et grunnleggende sosialt fenomen og at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap hvor rommet spiller en viktig rolle. (Lave og Wenger, 1991 *Situert læring*)

Metode

Aksjonsforskning

Gjennom systematisk observasjon og analyse av prosesser og resultater ønsker vi et nært samarbeid med barnehagens eiere, ansatte, barna og deres foreldre. En systematisk utveksling av kunnskap og erfaring med andre voksne som er tilknyttet prosjektbarnehagene vil være nødvendig for å gjennomføre studier av barns egen forskning og kunnskaputvikling. Vi ser det derfor nødvendig å bruke tid i barnehagen mens barna er der, og at vi i tillegg kan delta i personalmøter, planleggingsdager og foreldremøter. På den ene siden vil vi delta og observere i de faglige diskusjonene i personal- og i foreldregruppa, og på den andre siden bidra til faglig skoloring i en tverrfaglig sammenheng. Vi ser også som en mulighet og utfordring å sette i gang og delta i ulike aktiviteter sammen med barna. Disse aktivitetene vil i første rekke være knyttet til praktisk-estetiske fag, men også andre fagområder som er omtalt i *Rammeplan for barnehagen* vil bli trukket inn. Gjennom analyse og dokumentasjon av dette arbeidet har vi som mål å kunne bidra faglig utvikling i barnehagen, og på den måten tilføre både barn og voksne kunnskap og inspirasjon. "Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen

har som grunn-premiss at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form." (Tom Tiller, 1999, *Aksjonslæring*, s. 40)

Ved å bruke "Aksjonsforskning" som metode vil vi inngå et "Forskende partnerskap" med flere barnehager i Vestfold. På denne måten ønsker vi å innhente mer systematisk kunnskap om rommets betydning i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Gjennom samarbeid, kurs og veiledning ønsker vi å sette fokus på "rommet" og bevisstgjøring og endring av personalet sitt forhold til dette tema.

Begrepsutvikling

I arbeidet med "rommet" er det noen sentrale dimensjoner som ønskes utviklet. Vi har sett på noen nøkkelbegrep for å kunne samle fokuset om rommet som intensional tekst underveis. Begrepene må kunne settes i forhold til vår daglig livsverden, men samtidig virke overraskende som metaforer innefor barnehageverden. Det overraskende elementet tenker vi kan få en utfordrende effekt for arbeidet. Nøkkelbegrepene ønsker vi både å diskutere, og utvikle teori i tilknytting til underveis i prosessen. Ideen til å utvikle noen begreper knyttet til "Rommet" fikk vi gjennom å lese "Children, Spaces, relations", metaprojekt for an environment for young children, utarbeidet av Reggio Children, Domus Academy Research Center av Giulio Ceppi og Michele Zini. Gjennom et samarbeide blant annet mellom arkitekter, designere og førskolelærere har de utviklet et metaprojekt for å analysere de psykologiske karakteristika og kvaliteter i barns omgivelser. Vår tilnærming er inspirert av denne forskningen, men vi vil ikke pretendere å sammenligne oss med dette omfattende arbeide som har sitt utgangspunkt i ideologien bak barnehagesystemet i Reggio Emilia. Vår tilnærming er som nevnt å skape debatt for å utvikle kunnskap. Våre begreper er et innspill i denne debatten og et redskap for kommunikasjon

mellom ulike fagdisipliner.

Noen begreper som utgangspunkt for videre arbeid. (Kan endres underveis)

Rommets grunntone

Med dette tenker vi på barnehagens rolle og samfunnsmandat gjennom lov og Rammeplan. Her er vi opptatt av "rommet" som en metafor på hva barnehagen skal være, på dens iden-titet. Med bruk av dette begrepet ønsker vi å skape oppmerksomhet rundt hva barnehagen uttrykker. Barnehagebygningene har en offentlig funksjon som betyr at de skal visualisere en mening som er felles for en større gruppe, eller for samfunnet som helhet (Nordberg-Schulz 1992, s.71). Det individuelle trer tilbake og visse generaliseringer iverksettes. Fordi de er uttrykk for en etablert overenskomst, kan de stå frem med større selvbevissthet enn det individuelle hus. Hva slags overenskomst er etablert om barnehagen som huset bør visualisere?

Vi tenker at begrepet grunntone angir betydningen av å ha en tone i rom og bygning som samler barn, foreldre og førskolelærerne om hva barnehagen skal være, ikke et hjem, ikke en tradisjonell skole, men en barnehage med en egen identitet. En barnehage er en meningssskapende institusjon i det offentlige rom som manifesterer en livsform, et slektskap mellom det offentlige og det private rom. Et hus son stråler sin forklaring ut til omgivelsene, deri består dets "sang" (Nordberg-Schulz, 1992, s. 91) Hva slags forklaring utstråler barnehagerommene som gjør barnehagen til en viktig institusjon for nasjonen?

Vi ønsker å angi et språk som har med estetikk å gjøre. Barn og voksen skal møte en grunntone som gir en estetisk opplevelse som en del av den arkitektoniske utforming.

Rom som iscenesettes – "scenografi".

Med rommets scenografi retter vi oppmerksomheten på hvordan de voksen gjennom bevisst manipulering med romlige virkemidler ivaretar samfunnsmandatet. Med

dette tenkes at rommet må få ting til å skje. Med bruk av dette begrepet kan et dramaturgisk perspektiv på rommet utvikles. Rommet kan sees på som en scene, som et livets teaterkollektiv, der mennesker møtes og historier iscenesettes og utspilles.

Dette handler om hvordan den voksne tar i bruk ulike romlige og dramaturgiske virkemidler, rekvisitter og elementer for å skape rom, relasjon, lek – spill mellom barn, og barn og voksne. Om voksne som skaper rom etter visse intensjoner/idèer om hva som kan komme til å utspille seg i rommet og mellom menneskene. Om hvordan de voksne benytter seg av teatrets og den tredimensjonale kunstens virkemidler for å uttrykke intensjonene – og hvordan disse komponeres for å realisere intensjonene. Om hvordan den voksne tenker dramaturgisk i oppbyggingen av rom – og rom i mellom – og i rom som formes og utvikles over tid. Og – ikke minst – hvordan den voksne må få kunnskap om virkemidler, uttrykksmåter og dramaturgi – og hva dette innebærer av muligheter i en barnehagekontekst.

Iscenesettelsen er kontinuerlig – og er et bud på et fokus og en arbeidsmåte, en angrepsmåte i barnehagehverdagen, som hele tiden er i endring og i fokus – i den forståelse at institusjonen er et offentlig møtested – der rom og samvær iscenesettes på barnas premisser – først og fremst. I den forståelse at alle elementer virker i en systemisk organisme/helhet, og er kontekstuell. Også i den forståelse at man må beholde institusjonens offentlige sosialitet – der man iscenesetter tildragelser i nå-tilstander. Stikkord for dette kan være intensitet, estetiske motiv, profilering og kulturell scenografi (Ziehe). Det handler om en estetisering av sam-vær og handling – om det å produsere mening og betydning.

Bakhtin sier at ingenting noen gang blir ferdig, ingenting avsluttes, mening skapes kontinuerlig. Mange voksne er svært saklige i sitt forhold til barn – her blir det mulighet for å være skapende, fantasifull, konstruerende.

Rom som synger – "melodi".

Med dette tenker vi på de impulser som rommet inviterer og lokker til, et møte mellom rom og barn, mellom rommet og handling som utspilles der. Med bruk av dette begrepet kan det skapende perspektivet på rommet utvikles. I rommet må vi kunne handle, skape relasjoner og aktiviteter som gir opplevelser.

Rommet som gir en impuls, knyttet til fortid (minner/referanser), framtid (drømmer og fantasier) og nåtid (lyst, engasjement, idè, fantasi, skapende og relasjonell handling, opplevelse). Rommet – eller noe i rommet – klinger og skaper svingninger mellom rom, barn, barn – det er fortellende og ladet med betydning, og har kjente spor i seg. Rommet som inspirerer, fordi det innehar kjente symboler for individet og gruppe, men også gir nye impulser – har ukjente elementer, sammenhenger som utfordrer, lokker, smyer og smigrer, inviterer. Det kjente er en forutsetning for det nye. (*Between boredom and anxiety*, Mihaly Csikzzentmihalye)

En romlig magnetisme, tiltrekningskraft – drar barnet/barna over terskelen

Rom for flerstemthet – "polyfoni".

Med dette tenker vi på hvordan rommet må gi plass for individet og kollektivet, det mangfoldige og det likeverdige. Med bruk av dette begrepet kan det sosialiserende perspektivet på rommet utvikles. Barnet trer inn i barnehagen for å bli en del av barnehagens felleskap, samtidig som barnet blir forskjellig fra dette. En virksomhet hvor barnet som enkelt individ er viktig med hele seg og sine rettigheter for og i fellesskapet. Rommet er et kulturelt møtepunkt mellom barn og mellom barn og voksne. Deltagelsen er en forut-setning der verdier deles og skapes. Plasser for forhandlinger og møter, hvor vennskap utprøves. Rommet må ha plass for barnas individuelle historier og by deres familier inn.

Barn trenger voksne for å ha noen å gjemme seg for (Gullestad). Rom som skapes om til bortgjemte plasser. Gulv som innbyr til små kropper i bevegelse. Kroppens forhold til verden er verken mekanisk, intellektuell eller

biologisk, men eksistensiell (Merleau-Ponty i Duesund 1995). Gulvet er det åpne rom som med sine store flater åpner for å manipuleres av og med.

Vår varen i verden er primært gitt oss som en stemning som gir oss følelsen av trygghet eller utrygghet (Nordberg-Schulz-92).

Forståelsen av rommets stemning er en del av den sosiale kompetansen. Å forstå fellesskapets koder for samvær binder menneskene sammen i rommet.

Er det for mye monoglossia i barnehagen (en stemme, stabil og enstemmig, enhetlig) eller kanskje i overkant kakafonisk – fordi det ikke finnes retning, som gjør at i hvert fall utgangspunktet, melodien, er den samme – og så er det fritt for den enkelte å improvisere derfra...

Litteratur

- Christian Norberg-Schulz, 1992, *Mellom jord og himmel. En bok om steder og rom.*
 D.W. Winnicott, 1971, *Playing and Reality*
 Giulio Ceppi og Michele Zini 1998, *Children, spaces, reations. Metaprojekt for an environment for young children*
 Jan Kampmann 1994, *Barnet og det fysiske rom – et blikk ind i barndommens landskap.*
 Jansen T., 2000, *Barnehage – verken eller? Om barnehagens egenart.* Hovedfagsrapport nr. 10
 Karin Wallin, 1986, *Om øgat fick makt*
 Lars Løvlie 1984, *Det pedagogiske argument.*
 Lave og Wenger, 1991 *Situert læring*
 Liv Duesund 1995, *Kropp, kunnskap og selvopfatning.*
 Mihaly Csikzzentmihalyi, *Between boredom and anxiety*
 Olga Dyste 1999, *Bedre skole* nr. 3
 Pam Morris, red. 1994, *The Bakhtin Reader*
 Pierre Bourdieu og Loic Wacquant 1993, *Den kritiske ettertanke.*
 Thomas Ziehe 1983, *Ny ungdom og usedvanlige læreprosesser.*
 Tom Tiller, 1999, *Aksjonslæring.*
 Torben Hangaard Rasmussen 1996, *Kroppens filosofi.*

Närmiljön som pedagogisk resurs – ett miljöpsykologiskt perspektiv

Vad är miljöpsykologi?

Miljöpsykologi (Environmental Psychology/Environmental Social Science) är ett tvärvetenskapligt forskningsfält som omfattar olika discipliner och forskningsområden, såsom t.ex. samhällsplanering, arkitektur, kulturgeografi, pedagogik, psykologi, sociologi, antropologi, biologi. Miljöpsykologin lägger tonvikt vid den fysiska miljöns kulturella, sociala och samhälleliga förutsättningar för bl.a. lärande- och utvecklingsprocesser.¹

Miljöpsykologin utvecklades framför allt under 60- och 70-talen som en reaktion på den "traditionella" psykologin vilken inte tillräckligt uppmärksammade den fysiska miljöns betydelse i samspelsprocesser. Den omgivande miljön sågs aldrig som en möjlig del av de psykologiska problem som studerades och därmed inte heller som en del av de lösningar som resulterade från forskarnas undersökningar och analyser. Det miljöpsykologiska forskningsfältet har utvecklats snabbt – inte minst genom analys av och strävan efter att finna lösningar på olika samhällsproblem.

Miljöpsykologin har ett interaktionistiskt synsätt. Samspelet betraktas som ett dynamiskt utbyte mellan människa och miljö; människor påverkar och påverkas av sin miljö. Människan är i ett dialektiskt spänningstillstånd med sin miljö. Individerna utvecklas genom att söka erfarenhet och kunskap om sin miljö – såväl den sociala som den fysiska. Hon utforskar och prövar den. Miljön är objekt för hennes förändringsarbete, vilket syftar till att anpassa den efter hennes behov och förutsättningar. Förändringsarbetet utvecklar människans olika egenskaper. Samtidigt påverkar miljön människan i en direkt mening genom att den anger förutsättningar och bestämmer gränser. Denna påverkan samvarierar med individens egenskaper. Samma miljö får därmed olika effekter på olika individer, liksom olika miljöer kan ge samma effekt på olika individer. Miljön upplevs inte på samma sätt av alla individer utan var och en "konstruerar" sin egen omvärld.

Miljöpedagogik (Environmental Education) har utvecklats från miljöpsykologin. I exempelvis skolans läroplan, har de pedagogiska aspekterna i närmiljöstudier beaktats genom att den stöder studier i närsamhället där barn genom ett undersökande arbetssätt får möjlighet att påverka och använda sin yttranderätt. Detta har direkt anknytning till elevinflytande, något som kraftigt framhålls i läroplanen och i FN:s Barn-konvention. Lärande äger rum genom att eleverna aktivt deltar i och försöker påverka närsamhället i olika avseenden som rör dem. Målet är att stimulera elevernas intresse och utveckla deras förmåga att förbättra sin närmiljö än att enbart anpassa sig till den.

Forskningsgruppen för Miljöpsykologi och pedagogik bildades 1996 och har sedan dess bedrivit regelbunden seminarieverksamhet med ett trettiotal forskare, forskarstudenter och lärare från olika institutioner vid Lärarhögskolan samt från andra universitet, högskolor och forskningsinstitut. Syftet med dessa seminarier är att utbyta forskningserfarenheter och vidareutveckla forskningsnätverket. Under arkitekturåret (2001) behandlade seminarieserien ämnet *Rum för lärande – skolans fysiska miljö i vid bemärkelse*.

Forskningsgruppens syfte är att bygga upp långsiktiga kunskaper inom det miljöpsykologiska forskningsfältet. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv vill forskningsgruppen bidra till utveckling av teorier och metoder inom miljöpsykologi med pedagogisk inriktning. Ytterligare ett syfte är att integrera forskning, undervisning och

¹ Se t.ex. Bonnes, M. & Secchiarioli, G. 1995. Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction. London: Sage Publications.

utvecklingsarbete genom handledning, seminarier och kurser för forskarstudier, lärarutbildare och studenter såväl inom som utanför Lärarhögskolan. Inom forskarutbildningen har introduktions och fördjupningskurser bedrivits i miljöpsykologi och pedagogik. Likaså förekommer ämneskurser på olika nivåer i miljöpsykologi inom magisterprogrammet i pedagogik. Planer finns att utveckla ämnet miljöpsykologi som ett breddningsämne inom magisterprogrammet.

Tvåvetenskapligt samarbete pågår med olika miljöpsykologiska institutioner – både nationellt och internationellt – framför allt med City University i New York, grundare av det miljöpsykologiska vetenskapsområdet. Genom externa uppdrag samverkar forskningsgruppen med olika organisationer, kommuner och statliga myndigheter.

Inom forskningsgruppen bedrivs och utvecklas studier med bred miljöpsykologisk ansats. De handlar om samhällsplaneringens inverkan på barns utemiljö. Ett exempel är trafikmiljöstress i föräldraperspektiv, dvs. den oro och stress föräldrar upplever p.g.a. faror i barns närtrafikmiljö, andra handlar om barns rörelsefrihet och lek i närmiljön, ytterligare ett uppmärksammar de dilemman trafikingenjörer och barnomsorgspersonal upplever i frågor om samverkan över de olika verksamhetsgränserna. För närvarande planeras ett forskningsprogram på temat "Rum för inflytande och lärande" med fokus på den fysiska miljöns betydelse för lärande och utvecklingsprocesser. Det kommer att omfatta alltifrån den fysiska miljön i skolhuset till skolgården samt skolans närmiljö.

Rörelsefrihet och tillgänglighet

Forskningsrapporter pekar på att orsaken till att olycks- och dödsfall för oskyddade barn i västvärlden beror på att barnens rörelsefrihet minskat. Föräldrar har blivit sina barns chaufför. Och detta kan vara en reaktion på *trafikmiljöstress*. Stress framkallas av bristande anpassning mellan vad människan behöver och förmår och vad

miljön erbjuder och kräver. *Trafikmiljöstress* innebär stress orsakad av faktorer i trafikmiljön som hotar en individs välbefinnande. *Stressorer* är de händelser eller förhållanden som sätter igång en stress-process. Det kan vara personliga livshändelser som sjukdom, skilsmässa eller arbetslöshet eller ständigt återkommande problem i vardagen. Men det kan också vara så kallade om-givande stressorer som är något annorlunda än katastrofhändelse som man oftast förknippar med stress. Det kan vara stadsbuller, luftföroreningar eller intensiv trafik i närmiljön. Sådant är oftast mer eller mindre omöjligt att göra någonting åt, även om man försöker. Oftast vänjer man sig hellre, trots att dessa stressorer förorsakar hälsoproblem. Det kan till exempel vara lättare att anpassa sig till det faktum att den väg barnen färdas på till skolan är kraftigt trafikerad än att flytta eller försöka förändra trafiken.²

Rörelsefrihet för en grupp människor, exempelvis barn, kan innebära begränsad rörelsefrihet för andra exempelvis bilister och vice versa. Hur ser då barns rörelsefrihet ut i närsamhället? Det är något som väckt stort intresse såväl i Sverige som i internationella sammanhang.

En klassisk studie av Hillman m.fl.³ presenterade för drygt tio år sen en alarmerande rapport hur barns rörelsefrihet minskat till skolan. Det visade sig att 1971 fick ca 80 % av sju- till nioåriga barn gå ensamma till skolan – utan vuxens sällskap; 1990 hade siffran sjunkit till 15% och barnen skjutsades i större utsträckning till skolan än tidigare. Detta är även fallet med äldre skolbarn och skjutsandet ökar. Under senare år har rörelsefriheten minskat även för något äldre barn. Ungefär 40% av engelska 10-11-åringar skjutsas till skolan⁴ – något som har ökat under den senaste tioårsperioden med 11%.

² Björklid, P. 2002. Trafikmiljöstress i föräldraperspektiv. Institutionen för samhälle kultur och lärande. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm (under tryckning).

³ Hillman, M, Adams, J, & Whitelegg, J. 1990. One False Move... A study of children's independent mobility. London: PSI

⁴ O'Brien et al, M. Children's independent Spatial Mobility in the Urban Public realm. *Childhood*, Vol. 7(3) 2000 pp. 257-277

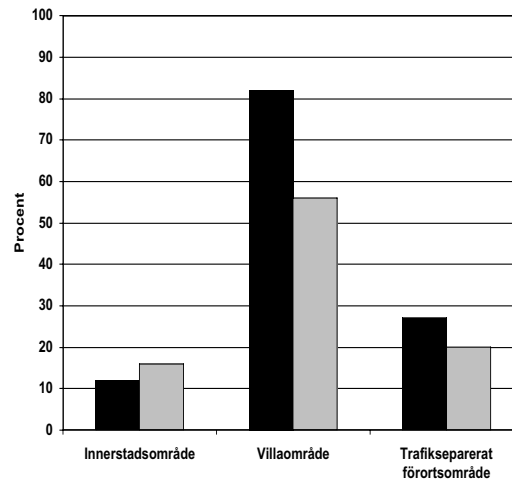
En sammanställning av barns rörelsefrihet i *Italien* visar att endast 20-30% av tioåringar går till skolan ensamma eller med kamrater. Nära hälften av tioåringarna (44-48%) av barnen har aldrig gått ensamma för att göra ärenden. Rörelsefriheten är större för äldre barn och pojkar. Också de som har äldre syskon eller fler syskon har större rörelsefrihet⁵.

Hur är det då i Norden? *Finska* barn har större rörelsefrihet än barn i England och Tyskland och Australien – även om det skett en viss nedgång⁶. *Isländska* barn är däremot mer olycksbenägna än barn i de flesta moderna samhällen. Olyckorna antas just hänga ihop med barnens och familjernas vardagsliv. Barnen förväntas i ovanligt hög utsträckning att klara sig på egen hand i sina vardagsmiljöer⁷.

Hur är det då i *Sverige*? Jämfört med tidigare undersökningar under 80-talet⁸ kan man se en nedgång i barnens rörelsefrihet. Vägverket har gjort en jämförande studie med Spolanders tidigare studier om barns rörelsefrihet bl.a. till skolan. 1981 och 1983 var det 94% av de sju-nioåriga barnen som fick gå ensamma till skolan. I våra studier i femton skolor i Stockholm med omnejd kan vi se en viss nedgång.²

Men detta varierar med hur skolvägen ser ut och var barnen bor. I ett trafikseparerat radhusområde fick 95 % av barnen i åldern 7-9 år gå utan vuxensällskap till skolan medan ca 80 % fick det i ett villaområde. I innerstadsområdet var det ca hälften av barnen som gick ensamma.

I villaområdet i våra studier måste barnen dagligdags konfronteras med trafik och tilläts också att gå och cykla i trafikerade miljöer fastän föräldrarna oroade sig. Men barnen skjutsades också – framför allt till skolan. Och det gällde främst de yngsta skolbarnen.



Figur 1. Barn som skjutsas med bil till skolan

Men då frågan ställdes direkt till barnen om de "skjutsades idag" var siffran lägre. Vi kan konstatera att det samma gäller i en stadsdel med huvudsakligen villabebyggelse i Växjö⁹ – där man 30-säkrat stadsdelen. Barnen skjutsas inte alla dagar.

⁵ Prezza, M. et al. The Influence of Psychological and Environmental Factors on Children's Independent Mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community and applied Social psychology*. Vol. 11 (6) 2001 pp. 435-450

⁶ Kytta, M. 1995. The affordance of urban, small town, and rural environments for children. Paper presented at the International conference on Building Identities. Amsterdam, 11-13 April, 1995.

⁷ Kristjansson, B. 1991. Barnolyckor i ett kulturellt sammanhang. *Isländska barns vardagsliv och öden – en studie baserad på två tidigare undersökningar*. *Nordisk Psykologi*, 1991, 43 (3), pp.199-218

⁸ Spolander, K. 1985. Effekter av kampanjer, debatt och opinionsbildning? Förändringar i föräldrars omsorg om barnens trafiksäkerhet. Resultat från två rikstäckande undersökningar om barn i åldrarna 4-12. VTI-rapport 296. Linköping.

² Björklid, P. 2002. Trafikmiljöstress i föräldraperspektiv. Institutionen för samhälle kultur och lärande. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm (under tryckning).

⁹ Björklid, P. 2001. Bättre men inte tillräckligt bra". En studie i ett barnperspektiv av demonstrationsprojektet "Nollvisionen på Öster". Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik.

Bil till skolan "idag"	7-9 år	10-12 år
Villaområde utan åtgärder	53%	44%
Stadsdel med 30-åtgärder	34%	13%
Barn boende utanför stadsdelen	80%	40%

Då barnen själva tillfrågades om hur det var "idag" var det en tredjedel som bodde i den 30-säkrade stadsdelen som skjutsades men hela 80% av dem som bodde i en annan stadsdel skjutsades till denna skola (de utgjorde ca 30% av elevantalet). Bland 10-12-åringarna var det drygt 40% som skjutsades den aktuella dagen i villaområdet utan åtgärder¹⁰ men endast 13% av barnen i det åtgärdade området. När-samhället för många barn som bodde i en annan stadsdel kunde knappast inkludera stadsdelen där skolan låg. Det är alltså inte tillräckligt att 30-säkra enbart vissa delar utan se gång- och cykelvägar måste hänga ihop utan trafikerade barriärer.

Det är också skillnad om man bor på landsbygd eller i tätortssamhällen. Karin Tillberg¹¹ (2001) har i en doktorsavhandling beskrivit barnfamiljers dagliga fritidsresor i och omkring Gävle (7-17 år). Landsortsbarnen besöker vänner mindre ofta medan stadsbarnen kan gå eller cykla till sina vänner på egen hand. Föräldrar till landsortsbarn skjutsar sina barn i större utsträckning än de som bor i staden. Många barnfamiljer som har flyttat ut på landet motiverar det med att barnen får en bättre uppväxtmiljö där än i staden. Samtidigt tillbringar dessa barn en hel del tid i staden med att vänta på bussen eller på skjuts hem. De får ibland också väntetider mellan skolans slut och fritidsaktivitetens början. Resultatet blir att de tillbringar mer tid "på stan" än vad barnen som bor i själva staden gör.

¹⁰ Heurlin-Norinder, M. 1997. "Hur kom du till skolan idag?" En enkätstudie kring barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik.

¹¹ Tillberg, K. 2001. Barnfamiljers dagliga fritidsresor i bilsamhället – ett tidspussel med geografiska och köns-mässiga variationer. *Geografiska Regionstudier Nr 43*. Kulturgeografiska Institutionen, Uppsala Universitet. Uppsala

En stor del av föräldrarnas fritidsresor består för övrigt i att skjutsa barnen till deras fritidsaktiviteter – något som framför allt mammorna gör. Papporna har istället större utrymme för resor till egna fritidsaktiviteter. Konsekvensen av att barns fritid är alltmer organiserad och bygger på bilskjuts är att barns självständiga rörelsefrihet minskar. Den här utvecklingen blir också mer bekymmersam mot bakgrund av att allt fler barn växer upp med ensamstående mamma. En betydande del av dessa har ingen bil alls att skjutsa sina barn i.

Sammanfattningsvis kan man konstatera liksom Kommunförbundet påpekar i sin skrift *Trygga skolvägar* (2001) att det är stora skillnader mellan olika skolor när det gäller andelen barn som åker bil till skolan.

- Yngre barn åker oftare bil till skolan
- Barn i förorter åker oftare bil till skolan än barn i centrala staden
- Bilåkandet har ökat kraftigt de senaste 20 åren.

Då vi frågade hur föräldrarna själva kom till skolan då de var barn^{12 13} så var det endast några procent som brukade skjutas (3% i Stockholmsområdet med barn födda på 80-talet 6% i Växjö med barn födda på 90-talet.)

Varför skjutsas barnen?

Anledningen till att skjutsades i villaområdet i våra studier var att det inte fanns något utrymme längs gatan att promenera på. Förklaringen till att man skjutsade i så hög grad även i det trafikseparerade förortsområdet var att föräldrarna själva var på väg till arbetet med bil eller tog bilen till tunnelbanan. Man hade ont om tid, det var lite långt att gå, man skjutsade de yngre barnen till dagis eller dagmamma (Heurlin-Norinder, 1996).

Dagens småbarnsföräldrar lever i ett mycket tidskompakt samhälle. Så här skrev en mamma i enkäten varför hon skjutsade sitt barn i det 30-säkrade området¹²:

¹² Björklid, P. 2001. *Bättre men inte tillräckligt bra*. En studie i ett barnperspektiv av demonstrationsprojektet "Nollvisionen på Öster". Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik.

Det är två yngre syskon som ska lämnas på dagis vid skolan samtidigt. Det måste fungera praktiskt. Jag skjutsar barnen pga. säkerhet, tidsbrist och att det är på vägen till mitt jobb (använder bilen i *jobbet*)

Vad tyckte då barnen? I det 30-såkrade området alternerade barnen färd sätt till skolan och så gjorde också barnens svar:

Bästa att gå, man får mer motion. Det tar 5 minuter.
(Pojke 10 år)

Jag vill cykla, för jag kan vägen utantill. Fast vi får inte cykla, men i fyran får vi det, för då har polisen tittat på våra cyklar.
(Pojke 7 år)

*Min pappa har en Audi och då har han musik på...
(Pojke 7 år)
Åkte bil idag. Ibland går jag med mamma och lillasyster men jag tycker bäst om att åka bil – ibland får jag ont i bena och är trött ibland. Ibland sitter jag bakpå pappas cykel.*
(Flicka 7 år)

Det absolut största utomhushotet mot barn i Sverige är trafiken.¹³ I andra länder upplevs också andra faror – rädslan för "fula gubbar" ("stranger danger") ökar. Fastän den rädslan även finns här, var det i våra studier framför allt trafiken som bidrog till att barn inte fick gå ensamma till skolan.

Föräldrar är oroliga

Det som begränsar barnens rörelsefrihet är också föräldrars oro. De flesta föräldrar känner oro för att deras barn skall drabbas av en olycka. Detta gäller inte minst trafiken. Mer än hälften av föräldrarna i våra studier uppgav att de var oroliga att barnen skulle bli skadade i

en trafikolycka och tre fjärdedelar var oroliga då barnen cyklade ensamma i trafiken.¹⁴ Föräldrar som skjutsade sina barn mer oroade än de som inte skjutsar. Föräldrars oro gällde både att barnen inte är aktsamma och att bilister inte visar varsamhet. Föräldrarna tvingas acceptera vissa trafikrisker i barnens närmiljö. Föräldrarnas riskupplevelser är absolut inte en hysterisk föreställning utan en god uppskattning av vad som händer på gatorna inom grannskapet. Barnen lever farligt och föräldrarna oroar sig. Det skapar en konflikt som föräldrar i områden med blandtrafik tvingas leva med och som blir en del av deras vardagsliv.

I våra studier tyckte föräldrar att trafiken är ett problem i sitt bostadsområde – färre i det trafikseparerade förortsområdet. De flesta föräldrar hade synpunkter på miljön och vill förändra den för att bli mer säker för barn och ungdomar. Många föräldrar skrev utförligt i enkäten förslag till åtgärder – en del gjorde skisser. Gångtunnlar och bevakade övergångsställen uppskattades – men måste då vara placerade så att de inte innebär omvägar att använda dem. De måste också vara väl belysta och rena. Ett problem som föräldrar ständigt återkom till var *höga farter* och föreslog olika miljöåtgärder för att dämpa farten. De flesta föräldrar ansåg att "bilfritt" var den bästa uppväxtmiljön för barn. Föräldrar med bil var mindre benägna till åtgärder som begränsar bilisters framkomlighet.

Men även barnen är oroliga för trafiken. Barnen måste korsa trafikerade vägar och ofta saknas trottoar. Ibland finns bara *en* trottoar och som vintertid används för att lägga snövallar på.

Jag känner mig rädd då jag ska gå till skolan, för det är så mycket snöhögar. Då måste man klättra upp på snövallarna. Man ser ingenting annars – då man ska gå över vägen.
(Flicka, 8 år)

¹³ Björklid, P. 2002. *Trafikmiljöstress i föräldraperspektiv*. Institutionen för samhälle kultur och lärande. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm (under tryckning).

¹⁴ Björklid, P. 2002. *Trafikmiljöstress i föräldraperspektiv*. Institutionen för samhälle kultur och lärande. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm (under tryckning).

Barn har rätt – att liksom de vuxna – ta sig till skolan och andra aktiviteter på ett effektivt sätt. Barnens skolvägar är också deras lekvägar. Barns rätt till lek påpekas ju också i Barnkonventionen¹⁵.

Ytterligare en vinst som barnen gör genom att själva ta sig till skolan är att det befrämjar fysisk aktivitet som ju ger skydd mot flera av våra folksjukdomar. Låg- eller medelintensiv fysisk aktivitet som barnen själva kan styra är mest betydelsefull då den har störst förutsättningar att bli bestående. Både på kort och lång sikt är det viktigt att stödja vardaglig, spontan fysisk aktivitet som både ger färre skador och där risken för stress är låg.¹⁶

Medinflytande eller skendemokrati

Barnkonventionen slår fast att alla beslut som fattas och som berör barn ska ha "barnets bästa" som utgångspunkt (artikel 3). Det faktum att barnets bästa inte närmare definierats innebär risk för att varje beslutsfattare tolkar det på sitt sätt. Ett annat krav är att barnet i alla frågor som rör det ska ges möjlighet att föra fram sina åsikter och att beslutet ska ta hänsyn till dessa åsikter. För att få inflytande måste man dels ha bredare kunskap om de aktuella frågorna dels känne-dom om alternativa lösningar. Vidare behövs förmåga att föra fram sina synpunkter.

Barn och ungdomar har – liksom vuxna – behov av att påverka i frågor som är angelägna för dem. Det är inte bara utvecklande för barnen själva utan också för samhället, såvida samhället är öppet för förändringar och förnyelse. En förutsättning är således att barns kunskaper och erfarenheter erkänns och respekteras. Det här kan omgivningen förstärka eller motverka.

¹⁵ Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter. *UD informerar 1990:6*

¹⁶ Bremberg S. (red.) 1998. Barnrapporten. Kunskapsbaserat folkhälsoarbete för barn och ungdom i Stockholms län. Centrum för barn och ungdomshälsa. Stockholms Läns landsting

Barn är de främsta

brukarna av utemiljön. De använder den inte enbart som transportsträcka utan också för lek, rekreation och samvaro med andra barn – när den möjligheten och erbjudandet finns. Utemiljön är en källa till in-lärning och utveckling – en informell inlärningsmiljö. Att leka kurragömma, hoppa rep, hänga och klättra, sparka boll, bygga och konstruera eller bara cykla runt eller åka skateboard eller rullskridskor är ett utmärkt sätt för barn att utforska omgivningen och lära sig hur den fungerar. Speciellt utomhus är barns lek och rörelse så invälda i varandra att man kan säga att varje rörelse är lek och varje lek rörelse.

Barns lekar och deras önskemål om lekplatser ser förvånansvärt lika ut oavsett var i världen de befinner sig. Barnen leker helst i närheten av hemmet, i sin egen miljö. Men de vill inte stängas in på välplanerade "pedagogiska" och välordnade lekplatser. Barn vill inte bli segregerade. De vill vara en del av samhället. Barn leker överallt, oavsett om utemiljön är planerad för lek eller inte.

I en italiensk studie¹⁷ "Stadsbarnets behov" där barn varit delaktiga i planeringsprocesser av utemiljöer framkom att barnen (5-10 år) föredrog att förbättra kvaliteten och säkerheten av den urbana miljön i allmänhet snarare än att anlägga lekplatser, för att de då skulle kunna röra sig mer fritt ute på egen hand och möjlighet att leka där de ville. I andra studier från städer i Finland, Schweiz och Frankrike framkom att trafiken upplevdes som de största problemen i städer – detta utifrån barnens egna utsagor och perspektiv. Trafiken hindrade dem från att röra sig fritt och skapade oro. Ett annat problem var avgaser och buller¹⁸. Då man leder in trafik i barnens lekrevir, krymper deras miljö och det påverkar barns aktivitetsmönster.

¹⁷ Vercesi, M. & Fortini, D. 1996. The UNICEF/Istituto degli innocenti "The needs of the urban child" project in Milan. Università degli Studi di Milano & Politecnico di Milano. (Unpublished paper)

¹⁸ Horelli, L. (1998). Creating child-friendly environments. Case studies on children's participation in three European countries. *Childhood 5:2 pp 225-239.*

I leken lär sig barnen inflytande och ansvarstagande. Mycket av leken består i samarbete och samplanering. Dessa samarbetsfärdigheter *övas*. Därigenom utvecklas barnen från att vara självcenterade till att också kunna sätta sig in i andras perspektiv. De lär av varandra genom att möta olika uppfattningar om en situation. Det formella medinflytandet är däremot en *träning* i samarbetsteknik.

Medinflytande – en fråga om maktfördelning

Ett synsätt som sammanfaller med grundläggande principer för ett demokratiskt samhälle är att betrakta medinflytande som en ansvars- och maktfördelning mellan medlemmarna i ett samhälle. Medinflytande blir då ett medel att reducera maktskillnader – ett bidrag till maktutjämning. Men det är viktigt att ge en tydlig innebörd av begreppet medinflytande.

Sherry Arnstein¹⁹ – en amerikansk planerare – har använt sig av en "delaktighetsstege" (Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation) för att demonstrera olika grader av inflytande i beslutsprocesser. Även om modellen är förenklad och inte rymmer alla graderingar som kan tänkas förekomma, så kan den tjäna som ett hjälpmedel för att klargöra vissa begrepp och uppmärksamma risker för skendemokrati – också då det gäller barn och ungdoma²⁰. Den tar upp tre nivåer av delaktighet: (1) medverkan, (2) medinflytande/medansvar och (3) medbestämmande.

De två nedersta pinnarna kan i realiteten innebära att deltagarna endast manipuleras eller sysselsätts. "Information" "konsultation" och "legitimering" ger inte heller någon garanti för att en förändring kommer att ske.

Deltagarna har en rådgivande funktion, men makt-havarna bibehåller rätten att besluta. Stegens översta tre pinnar anger nivåer med alltmer ökad beslutanderätt med där det är fråga om medbestämmande (se bilaga).

Medverkan

Exempel på *manipulation* är då medborgare placeras i t.ex. rådgivande kommittéer. Tanken är att de ska ge sitt stöd eller utan vidare anamma vissa ställningstaganden. Medborgardeltagandet förvandlas till ett PR redskap för makt-havarna. En sådan risk kan förekomma då barn inbjuds att sitta med i paneler vid konferenser och linande, men på de vuxnas villkor. Barnen är inte vana vid sättet att kommunicera och kan därmed inte heller förbereda sig för situationen. Man lyssnar man inte på dem men de applåderas och fotograferas. Ett annat exempel kan vara då vuxna anlägger vackra trädgårdar – låter barnen plantera några växter – och fram-ställer för media att barnen själva har byggt och anlagt trädgården.

Sysselsättningsterapi är en form av delaktighet där människors maktlöshet anses bero på deras egen bristande kompetens. Risker för detta kan inträffa då barnen enbart ska *hjälpa till* med t.ex. gårdsstädning, men inte har något reellt inflytande över sitt ansvar. Det finns risk för "sysselsättningsterapi" vid medverkan av sådana praktiska uppgifter om inte bakgrunden och syftet med dessa klargörs för barnen. Det som man inte kan påverka eller vara med om att fatta beslut om, känner man inte heller så stort ansvar för. Att få bestämma om t.ex. en gårds utformning och bygga upp den tillsammans med andra (inklusive gårdsstädning) innebär ett mer meningsfullt och kvalificerat arbete. Därmed växer barnen in i ett ökat ansvar för en verksamhet och man förhindrar att arbetet begränsas till sysselsättningsterapi.

Medinflytande och medansvar

Att *informera* medborgare om deras rättigheter, ansvar och valmöjligheter är ett viktigt första steg mot med-

¹⁹ Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *The American Institute of Planners*, 4, 216-224.

²⁰ Björklid, P. 1985. "Drömmen om Elin". Elevers medinflytande på lägstadiet (Elin-projektet). *Rapport 7/1985 från Högskolan för lärutbildning i Stockholm*. Barn- och Ungdomspsykologiska forskningsgruppen.

borgardeltagande. Men om informationen kommer för sent, ger det litet utrymme för förhandlingsmöjligheter och därmed inflytande.

Att såväl informera som att ta reda på medborgares åsikter – dvs. *konsultation* – är värdefulla steg mot verkligt inflytande. Vanligast är att rådfråga människor via attitydundersökningar grannskapsmöten eller offentliga utfrågningar. Om det inte leder till att medborgarnas angelägenheter och synpunkter beaktas är den formen av medinflytande ett hyckleri. Ett exempel kan vara då planerare ber barn att rita sin idealstad eller sin lekplats som underlag för planering. Teckningarna lämnas aldrig tillbaka och barnen får heller aldrig veta om deras förslag kommit till användning och hur. Ett gott exempel på fostran till maktlöshet.

Termen *legitimering* eller *gisslan* använder Arnstein för att beskriva sådana tillfällen då viss representation från medborgarna förekommer, men där makthavarna sett till att representationen inte är tillräcklig för att hota den traditionella maktstrukturen. Enbart legitimering kan det finnas risk för då barn är representerade i olika råd och styrelser. Då ställs det höga krav på såväl vuxna som barn i fråga om kunskap och erfarenhet i sammanträdesteknik och demokrati så att medinflytandet inte begränsas till legitimering.

Medbestämmande

Vid *kompanjonskap* är makten omfördelad genom förhandlingar mellan medborgare och makthavare. Medborgarna har ofta i form av aktionsgrupper tagit sin del av makten och behåller den. Vid *delegerad makt* uppnås medbestämmande över en viss plan eller ett visst program; vid *medborgarkontroll* leder medborgarna själva och ansvarar för vissa program eller institutioner.

Det är svårt att ge exempel – speciellt när det gäller yngre barn på det här självstyret. Men i sina egna lekar där barnen själva sätter igång bestämmer villkoren har de denna makt.

Hur gör man?

Medinflytande kräver ibland tekniker för att lösa problem, men med enbart tekniker uppnår man ingenting om attityderna till barn inte är baserade på en ömsesidighet i relationen. I alla undersökningar där eleverna har fått komma till tals betonar de vikten av en öppen och fungerande dialog mellan lärare och elever. Barn och ungdomar har ett stort behov av att bli sedda, bli lyssnade på, bli bemötta med respekt och tagna på allvar. Relationer med andra personer där ensidig respekt råder, leder till osjälvständigt handlande. Det viktigaste för att stimulera barns inflytande och ansvar är just inlevelse och ömsesidig respekt.

Sedan lång tid tillbaka har forskare som studerat barns beteende i den byggda miljön har kommit till den slutsatsen att barn och ungdomar måste bli mer delaktiga inom forskning och beslutsfattande processer om deras egna miljöer, eftersom barnen är de mest kvalificerade att göra bedömningar av sin egen närmiljö. Ett första steg till medinflytande vid förändring av den egna miljön är att ha kunskap om den – m.a.o. att förhålla sig aktiv till den – dvs. att under säkra former kunna röra sig ute på egen hand – leka och utforska sin närmiljö. I England och även i Sverige har man arbetat med s.k. miljöpedagogik (environmental education) eller närmiljöstudier^{21, 22, 23} vilket innebär att barnen själva studerar och ger information om sin egen närmiljö. Lärarnas roll är att vara en länk mellan barn och planerare. De vuxna kan lära barnen att placera in sina kunskaper i ett sammanhang. Och de kan i sin tur lära av barnen genom att de lyssnar på deras synpunkter.

²¹ *Vägverket och Skolverket*, 2000. Trafik, miljö och samhällsplanering - ger fakta och exempel på studier i närsamhället

²² Lundström, M & Nordström, M. Red. (2001) *Att känna sin stad - barn och ungdomar upptäcker sin närmiljö*. Karlskrona: Boverket/ Stadsmiljörådet.

²³ Unga är också medborgare – om barns och ungdomars medinflytande i planeringen. (2000). Karlskrona: Boverket

Barn är experter på sin egen omgivning och bör få inflytande över sitt eget närområde. Då ser man barnen som *subjekt* och aktörer och kunskapsproducerande. Men de bör också få ha rätten till att vara *objekt* – och då menar jag *objekt* för åtgärder där man planerar för barn att få vara barn – att få leka och röra sig fritt under säkra och utvecklande former. Ett första steg till medinflytande inom trafik- och samhällsplanering är att ha kunskap om närsamhället dvs. det man vill påverka. Det får barnen genom att under säkra former kunna röra sig ute, leka och utforska sin närmiljö.

Avslutningsvis skulle jag vilja illustrera med ett citat från en elvaårig pojke som beskriver hur han använder sin närmiljö som en pedagogisk resurs:

Man bör vara 9 år för att få cykla. Då man är 8 kan man cykla med vuxen. I tvåan cyklade jag med mamma till skolan – sen ville jag att hon skulle möta mig. Idag var det regnigt så jag kunde inte cykla så jag åkte bil. Hur lång tid till skolan? Det beror på vilken pigghet jag har. Är jag lite sjuk tar det en timme – är jag pigg tar det en halvtimme är jag normal tar det 45 minuter. Så beror det på vilka tankar jag har på vägen hem. T.ex. om jag stannar och pratar med någon. Det beror på vilka vägar jag tar, jag brukar ibland ta olika vägar. Ibland går jag genom skogen... det är skönt att gå. Svåra ställen? Att bilar aldrig stannar så man kan cykla över. Jag blir irriterad på bilar som bara kör förbi och inte låter en komma över... Jag stod typ 10 minuter typ – alla bilar bara körde förbi. Jag tycker inte om det – så då blir jag lite arg... Nu blir jag bättre och bättre på att vänta – jag börjar tåla det lite mer. Jag cyklar till stan fast min mamma inte vill det. Jag brukar utforska lite i stan överallt. Ibland vill jag t.ex. ... där finns ett hus ... där – vad är det för ställe? Så åker jag upp till en skog och så där. Utforskar olika vägar... en del vägar går lite snabbare runt om... (Pojke, 11 år)

Det pedagogiska rummet

I det första numret – i en serie av workshop-rapporter från DidaktikDesign vid LHS – diskuteras olika aspekter på rummets betydelse för lärandet. Vill Du fortsätta att ha kontakt med oss, delta i kommande seminarier etc., kontakta oss gärna via vår hemsida <http://www.didaktikdesign.nu>.



Lärarhögskolan i Stockholm
Box 34 103
100 26 Stockholm