

2. Den pedagogiska miljön i förskoleklass

” När förskoleklassen introducerades i slutet på 1990-talet fick vi och sexåringarna lämna förskolan och flytta in till skolans lokaler. Denna flytt utmanade mig på flera olika sätt. På ett sätt var det fantastiskt att komma närmare kollegorna i lågstadiet, det är ju till dem mina sexåringar ska lämnas över efter året i förskoleklass. Nu kunde vi plötsligt mötas och ha pedagogiska diskussioner på ett nytt sätt och till och med samarbeta i gemensamma teman med alla lågstadieelever. Men att lämna förskolemiljön utmanade mig på fler sätt. Klassrumsmiljön känns ibland för begränsad för sexåringarna. Den undervisning jag vill bedriva kräver att jag har en genomtänkt möblering. Jag vill inte att mitt klassrum ska se ut som en förskoleavdelning, men jag vill inte heller att det ska se ut som ett traditionellt klassrum. Jag vill att eleverna ska känna att det är ”något nytt” att börja i förskoleklass. Jag vill samtidigt att mina pedagogiska idéer ska avspeglas i mitt klassrum, och att det ska finnas möjligheter och utrymme till en blandning av aktiviteter som utmanar och lockar barnen. Dessutom måste miljön anpassas till alla olikheter i elevgruppen. Detta är ganska svårt och kräver noggrann reflektion, dessutom måste jag ta hänsyn till fritidshemmet som använder klassrummet på eftermiddagen vilket gör det svårt. Jag undrar vad forskningen säger om den pedagogiska miljön?”

Organiserar man miljöer *för* elever efter vilka behov man som lärare tänker att de har eller låter man elever själva delta i att forma den pedagogiska miljön? Hur man väljer att se på detta säger också något om hur man ser på barn menar Kylin (2004). Har elever i en viss ålder vissa bestämda behov som miljön måste anpassas till eller är eleven en kompetent person som kan påverka och kreativt använda sin omgivning? Det handlar vidare om man ser eleven som objekt eller subjekt – d.v.s. är barnet passivt eller aktivt. I förståelsen av den pedagogiska miljön är synen på eleven avgörande men också synen på vad en plats är. Platser kan antingen ses som relativt statiska, som något som elever reagerar på eller så kan de ses som föränderliga och förhandlingsbara där eleverna både påverkas av men också påverkar miljön. I det senare fallet ses plats som något som både utgör ett villkor för samspel och undervisning men som också (om)skapas genom samspel. Miljöns gränser för vilka handlingar som är möjliga utmanas, förhandlas och förvandlas ständigt vilket gör att miljön också förändras (till exempel Cresswell. 1996; Christensen. 2003; Halldén. 2007; Holloway & Valentine .2000).

I reflektioner kring den pedagogiska miljön behöver man – utifrån det ovan beskrivna perspektivet – förhålla sig både till platsens fysiska dimension, d.v.s. hur platsen skapar gränser för vad som är möjligt men också till platsens sociala dimension, d.v.s. hur platsen förstås, används och förhandlas av elever och lärare.

Utifrån förståelsen att platser skapar förutsättningar där vissa förståelser ligger närmare till hands eftersom elever erfarenhetsmässigt associerar dem till viss användning och viss typ av aktivitet blir utformningen av den fysiska miljön viktig. Björklid (2005) talar om *det beteendereglerade rummet*. Med det syftar hon på hur miljön signalerar var elever får vara eller inte får vara, hur många som får vara i ett visst rum eller vad rummen kan användas till t.ex. genom dess placering i förhållande till andra rum, möjlighet till avskildhet. I relation till detta beskriver Björklid också *det betydelsebärande rummet*, d.v.s. det som ett rum ”säger” om dess användning. Enligt Björklid är rum fyllda med sociala koder om dess användning. En WC signalerar om en viss användning precis som ett traditionellt klassrum signalerar hur det ska användas. I rummet kan även sådant som makt signaleras (t.ex. genom den ”klassiska” placeringen av katedern längst fram i klassrummet). I bägge fallen knyter rummens utformning an till kulturella föreställningar om t.ex. förskola och skola men också till elevers tidigare erfarenheter av liknande miljöer. I relation till förskoleklassens uppdrag att fungera som en övergångspraktik mellan förskola och skola blir det ur ett sådant perspektiv viktigt att fundera över hur miljön knyter an till förskolans respektive skolans traditionella miljöer. Elever kan också vara mer benägna att förstå vissa miljöer på vissa sätt – t.ex. att på en plats med bord och stolar så arbetar man medan i en miljö med öppen golvyta leker man (jmf Lago. 2014).

Att miljön sätter ramar och förstås på ett visst sätt utifrån tidigare erfarenhet innebär dock inte att det helt går att styra undervisningen genom att utforma miljön på ett visst sätt. Den betydelse som rummet bär måste alltid tolkas vilket innebär att den förstås på olika sätt av olika elever men också att elever och lärare i sitt samspel ständigt omformar den pedagogiska miljön. Miljön säger aldrig mer än vad personerna som finns i miljön tolkar in och blir därför något som ständigt förändras (jmf. Halldén. 2007). I relation till förskoleklassens miljö finns det flera aspekter som kan spela in i hur miljön tolkas och används av de elever som vistas där. Dels spelar elevernas föreställningar om förskola, förskoleklass och skola in genom att förskoleklassens miljö uppfattas i relation till elevernas föreställningar om vad förskoleklassen ska vara. För vissa elever kan miljön uppfattas som för skollik om de själva tycker att leken är viktig medan andra elever kan uppfatta samma miljö som för förskollelik om de har uppfattningen att förskoleklassen ska vara som skolan.

Att skapa en pedagogisk miljö för alla elever

I arbetet med den pedagogiska miljön är det viktigt att reflektera över hur miljön ger olika elever förutsättningar att agera men också hur olika elever bemöts i relation till t.ex. kön. Odenbring (2010) ger som exempel när lärare placerar pojkar och flickor tillsammans med ambitionen att alla elever ska få chansen att lära känna varandra. Det visar sig dock att denna typ av placering istället leder till gränsupprätthållande. Det är flickorna som får huvudansvaret för själva blandandet, dessutom blir de aldrig placerade tillsammans, vilket pojkarna blir. Heikkilä (2006) beskriver att sådana förväntningar på exempelvis kön, också kan vara ”inbyggd” i den fysiska miljön. Det kan till exempel handla om föremål, vilka rum som är tillgängliga för olika aktiviteter.

Miljön behöver också anpassas till elever i behov av särskilt stöd. Beroende på elevers behov behöver den pedagogiska miljön formas och omformas. Det kan handla om aspekter som ljud, visuella intryck eller möjlighet till avskildhet men också om att skapa en socialt inkluderande miljö. Isaksson m.fl. (2007) menar att lärare i skolan tenderar att argumentera från ett traditionellt individuellt synsätt på elevers svårigheter. Dock har organisationen av undervisning och lärmiljö stor betydelse för om och hur elever inkluderas i verksamheten (Lundqvist, 2016). I relation till arbetet i förskoleklass blir det därför viktigt att vara beredd att värdera och omvärdera den pedagogiska miljön i relation till de specifika behov som eleverna har.

Förskoleklassens pedagogiska miljö ska vara varierad och gynna integrering av exempelvis lek och lärande på ett sätt som kan gynna elevernas allsidiga utveckling. Det kan till exempel innebära att eleverna får uttrycka sig verbalt, estetiskt, digitalt eller fysiskt, genom att samtala, musicera, filma eller dramatisera. För att möjliggöra detta kan arbetssätt och lärmiljöer granskas utifrån olika perspektiv för att säkerställa att det finns ett tillåtande klimat och att eleverna får utforska och uttrycka sig, utan att detta hämmas av till exempel stereotypa föreställningar om kön, funktionalitet eller etnicitet (Skolverket, 2016).

Gemensamma lokaler

En annan aspekt som är viktig i förhållande till hur förskoleklassens miljö används är om och hur förskoleklassens lokaler delas med andra, t.ex. fritidshem. Skolverket (2014) skriver att det är vanligt att fritidshemmen delar lokaler med förskoleklassen eller skolan. Detta har betydelse för hur elever förstår dessa verksamheter i relation till varandra.

Lago (2017) visar att elever ibland kan ha svårt att förstå skillnaden mellan förskoleklass och fritidshem om de delar lokaler. Om aktiviteterna dessutom upplevs som lika bidrar det till en otydlig skillnad. Om eleverna uppfattar att skillnaden mellan aktiviteterna i förskoleklassen och på fritidshemmet är stor gör det att verksamheterna förstås som mer olika även om de delar lokaler (även Ackesjö & Landefrö, 2014). I relation till att förskoleklass ofta delar lokaler med t.ex. fritidshem menar Skolinspektionen (2018) att det är något som kan försvåra förutsättningarna för arbete i skola, förskoleklass och fritidshem eftersom gemensamma lokaler kräver att aktiviteter städas bort för att ge plats för andra verksamheter. Detta försvårar, enligt Skolinspektionen, arbete med längre processer eller arbete med olika typer av material (även Elvstrand & Lago, 2016). Skolverket (2014) skriver att ”en förutsättning för att kunna ha flera verksamheter i gemensamma lokaler är att personalen i de olika verksamheterna, under ledning av rektorn, kommer fram till en överenskommelse om hur och när lokalerna kan utnyttjas under olika delar av dagen och under lov.” (ibid. s. 19).

Barns platser och platser för barn

Förskoleklassen kan ses som en miljö som är formad *av* vuxna *för* elever. Samtidigt visas ovan att detta inte innebär att elever enbart reagerar på den fysiska miljön, de agerar också och bidrar på så sätt till

att upprätthålla eller förändra de förutsättningar som miljön ger för undervisning och lärande. Det är också viktigt att reflektera över de utrymmen som eleverna skapar i och mellan de pedagogiska miljöerna. Halldén (2007) gör en distinktion mellan barns platser och platser för barn. För att platser ska både vara utvecklande, utmanande och trygga behöver också elevernas egna perspektiv vägas in. Dessa perspektiv kan skilja sig från vuxnas perspektiv och pedagogiska perspektiv på miljön.

Kylin (2004) har studerat utemiljöer för barn med fokus på planerade lekplatser. Hon har ställt sig frågor kring hur barn beskriver och använder de platser som de finns på. Vilka plaster är viktiga och hur används dessa? Kylin visar att barns plaster kan delas upp i två kategorier; *planerade platser* och *barns egna platser*. Planerade platser är de, i t.ex. stadsplaner, för barn avsedda utrymmen som skolgårdar och lekplatser. Barns egna platser är de rum som barnen skapar för sig själva utanför dessa planer. I dessa rum är faktorer som egna handlingar, att det är en hemlig plats och att det är en social plats som man delar med andra viktiga. En typisk sådan plats är kojan.

Sammantaget innebär det presenterade sättet att se på miljö och plats att den pedagogiska miljön är något som lärare i förskoleklass måste arbeta aktivt och återkommande med – gärna tillsammans med eleverna – för att på så sätt söka förstå miljöns föränderliga roll i relation till förskoleklassens uppdrag.

Litteratur

Ackesjö, H. & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, (3), 27-44.

Björklid, Pia (2005) *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. In Pia Christensen & Margret O'Brien (Eds.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (pp. 13-28). London: Routledge/Falmer.

Cresswell, T. (1996). *In place/out of place: Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Elvstrand, H. & Lago, L.. (2016). Elevers sociala relationer i fritidshem. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12(1), s. 60-75.

Halldén, G. (2007). Barns plats och platser för barn. I G. Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 81-96). Stockholm: Carlsson.

- Holloway, S.L. & Valentine, G. (2005). Children's geographies and the new social studies of Childhood. In Chris Jenks (Ed.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (pp.163-188). London: Routledge.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande: barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. (Doktorsavhandling). Uppsala : Uppsala universitet,
- Isaksson, J. Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden, *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 75-91,
- Kylin, M. (2004) Från koja till plan – om barnperspektiv på utemiljön i planeringssammanhang. (Doktorsavhandling). Alnarp: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Lago, L. (2014). ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings Universitet.
- Lago, L. (2017). ”Var ska jag vara då?”: Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. *Educare*, 2017(2), s. 81-102.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: special educational needs, support provisions and inclusive education*. (Doktorsavhandling). Stockholm : Stockholms universitet, 2016
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. (Doktorsavhandling). Göteborg : Göteborgs Universitet.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd för Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Förskoleklassen: ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Skolverket.