

Landskapet i leken

En studie av utomhuslek på förskolegården

Fredrika Mårtensson
Institutionen för landskapsplanering
Alnarp

Doctoral thesis
Swedish University of Agricultural Sciences
Alnarp 2004

Acta Universitatis Agriculturae Sueciae
Agraria 464

ISSN 1401-6249
ISBN 91-576-6489-7
© 2004 Fredrika Mårtensson, Alnarp
Tryck: Reproenheten, SLU Alnarp

Abstract

Mårtensson, F., 2004, *The landscape in children's play, A study of outdoor play in preschools*. Doctoral dissertation.
ISSN 1401-6249, ISBN 91-576-6489-7

Outdoor play brings the physical surroundings into the play process. Children's play in two Swedish pre-schools is analysed for complexes of play that unfolds in relation to the specific outdoor environment. Play is understood as a situated activity and descriptions are made of how it takes its points of departure in the character, design and content of the physical environment. "Dynamic areas" are encircled and used to visualize how different places are interrelated in a wider landscape.

Video-recorded observations of play, including conversations with the children, were supplemented with notes taken during participant observation, interviews with groups of children and place mapping. Films were used to render children's movement and handling of objects an intelligible part of play enactment, where important clues were children's use of the physical environment to communicate play and expressions of playfulness and joy.

Movement and sensuousness were salient aspects giving character to play and social interaction outdoors. An environment rich in contents to handle is a common interest among children, and such an environment makes it easier for them to share places and regulate social interaction. Formations at specific places and forms of the wider landscape are used to dramatize and coordinate actions and movements. The study suggests that strong play experiences are possible in a more demarcated play environment, when the environment gives children the opportunity to create their own places and coordinate collective movements through the environment, and when their interest in the surrounding landscape is recognized.

Outdoor play is discussed in relation to densification and a more regulated time-space for children, both of which make the close surroundings of schools and preschools more important. When locating and developing these areas, children's multidimensional use of them for social interaction, play and recreation should be considered.

Keywords: environmental psychology, landscape architecture, peer-culture, preschool, playground, physical activity, video-recorded observation, childhood, children's perspective.

Author's address: Fredrika Mårtensson, Department of Landscape Planning, Alnarp, SLU. PO Box 58, S - 230 53 Alnarp, fredrika.martensson@lpal.slu.se.

Förord

Jag är intresserad av hur människan finner sig tillrätta i olika fysiska miljöer och hur de kan utformas för att öka hennes välbefinnande. Intresset för barns miljöupplevelse ser jag som kopplat till egna starka miljöminnen, inte minst från vanliga utemiljöer bland villa-, radhus och hyreshusområden. Min väg till skolan som låg i ett av de stora miljonprogramsområdena bjöd på kontraster. Från vissa vägavsnitt har jag många minnen, som sinnligheten i hasselnötter och grusgångar vid koloniområdet och det existentiellt omtumlande mötet med gravgårdar under höga trädkronor vid kyrkogården. Andra partier av denna skolväg längs raka cykelvägar förbi höga hus tycks ha passerats i ett slags vänteläge till den fysiska miljön och minnena därifrån är oskarpa. Det hade säkert betydelse att det fanns vuxna som lekfullt skapade situationer kring tillfälligheter vid besök i nya miljöer liksom att vi barn under perioder var omgivna av ett passionerat trädgårds-skapande. Uppmärksamheten på den fysiska miljöns uttryck kombinerad med barnets brist på kontroll ledde inte sällan till känslostormar vid förändringar. Det har blivit självklart för mig att förknippa välbefinnande och ett gott liv i stort med en bra fysisk miljö.

Med ett intresse för hur det ser ut omkring oss i vardagen och missnöje med hur träd och annan natur hanteras i planeringen, påbörjade jag på 1980-talet en miljöpsykologisk utbildning vid Stockholms universitet. Redskap för att undersöka gränsvärden för människans förmåga att hantera olika sinnesintryck förmedlades. Att undersöka den positiva sidan av skalan, hur den fysiska miljön kan bidra till välbefinnande och trivsel, fanns det inga givna former för. Det förhållningssätt som förmedlades gjorde det möjligt för mig att fortsätta ställa frågor om "människans mått" i vardagsmiljön. Inom ramen för en brett definierad beteendevetenskaplig miljöpsykologi har jag gjort olika studier kring hur människor upplever sin vardagsmiljö och om planeringsprocesser med brukarmedverkan.

Med utgångspunkt i beteendevetenskaplig teoribildning kring fysisk miljö respektive barns lek, försöker jag i denna studie beskriva och göra begripligt hur barn använder sig av den fysiska miljön under utomhusleken. Utemiljön har i många bostadsområden bara förändrats marginellt sedan jag var barn, men familjers vardag har förändrats desto mer. Barn har som grupp fått mindre tid till utevistelse i boendets omgivningar och det är inte självklart att vägen till och från skolan sker på egen hand eller att så mycket fritid tillbringas i kvarteret, på gården eller i trädgården. När jag uppmanar min 5-åring att gå ut och leka frågar han: "Varför det?" och jag svarar lite lamt att det är "bra med frisk luft". Hans omedelbara motdrag är att han "redan har tillräckligt med frisk luft". Det är sådant som påminner oss om att utomhuslek inte är något självklart utan något som äldre generationer uppfattar som värdefullt och vill föra vidare till de yngre. Utomhuslek konkurrerar idag med en mängd andra aktiviteter och att barnen

uppfattar utomhusmiljön som attraktiv utgör en förutsättning för att den skall användas. Många barn har mindre tid att leka där de bor idag, samtidigt som de tillbringar mer tid tillsammans i miljöer kring skola, fritids och förskola, miljöer där utomhusleken lever vidare i nya former. Jag vill använda denna avhandling till att undersöka vilka möjligheter det finns till starka lekupplevelser i sådana mer avgränsade miljöer.

Tack

Vid institutionen för landskapsplanering i Alnarp där denna avhandling blivit till utbildas landskapsarkitekter och -ingenjörer. Denna miljö där natur och växtlighet präglar både plats och aktiviteter har varit en viktig kunskaps- och inspirationskälla. Pedagogiska institutionen på Stockholms universitet har haft en avgörande betydelse genom handledning, kurser och seminarier. Miljöpsykologiska seminariet vid Lärarhögskolan i Stockholm har varit en viktig kontaktyta liksom Lärarhögskolan i Göteborg och Arkitektursektionen vid Lunds tekniska högskola. Det vidare nätverk av forskare som i Sverige och internationellt intresserar sig för barns miljöer har sporrat mig, genom att förmedla en känsla av att det som utspelar sig i den svenska förskolans utemiljöer, är något som kan intressera många.

Det finns också många enskilda personer som på olika sätt lagt ned engagemang och tid i projektet, som jag vill tacka särskilt. Patrik Grahn, som har varit huvudhandledare, har visat tillit till mitt projekt och engagerat delat mitt intresse för den fysiska miljöns detaljer. Ann Skantze, som har varit biträdande handledare, har bidragit med förslag och synpunkter som hjälpt mig genom de besvärligare passagera under arbetets gång. Genom att peka ut olika möjligheter, men alltid låta valet vara mitt, har jag fått möjlighet att göra min avhandling mer till min egen än vad jag hade förmått utan denna viktiga insats. Gunilla Lindholm har med en klar genomlysning av projektet givit det förnyad kraft vid flera olika tillfällen.

Maria Kylin, Pär Gustafsson, Anna Pettersson, Carina Tengart och Karl Lövrje, vill jag tacka för det mödosamma läsandet av ofärdiga texter med synpunkter och samtal som steg för steg hjälpt mig att sätta mitt perspektiv i relation till landskapsarkitektens. Maria Kylin också för allt viktigt prat kring vår forskning och Jill Sindholt för att ställa de allra svåraste frågorna och sticka till mig litteraturtips som alltid visar sig vara användbara. Som opponent vid slutseminariet gjorde Pia-Maria Ivarsson en värdefull insats som satte spår i avhandlingen. Särskilt viktiga för min avhandling har också de seminarier varit som arrangerats av Mats Lieberg respektive Kenneth Olwig och de samtal som där förts mellan institutionens doktorander. Ett stort tack också till Carola Wingren som med god

urskiljning lyssnade på mina miljöbeskrivningar och såg till att göra läsbara och njutbara kartor. Pål Skage och Sara Lundström har arbetet med kartunderunderlagen. Birgit Lundborg Värvell, Carola Wingren, Anneli Ivarsson, Maria Kylin, Gunilla Lindholm och Linda Mercer, har alla på något sätt hjälpt till med korrekturläsning. Ett stort tack till er alla!

I ett tidigt skede var det Maria Nordström som fick mig att förstå betydelsen av forskning på området och som generöst förmedlade det nödvändiga kunnandet. Tack för all uppmuntran, alla goda tips och även denna gång för viktiga synpunkter på manus i slutskedet! Eivor Bucht och Gunnar Sorte vill jag tacka för att ni tillsammans med många andra bidrog till att jag snabbt kände mig hemma i institutionens forskningsmiljö.

Att diskutera frågor kring barns vardagsvillkor och hälsa inom ramen för det tvärfackliga samarbete som alltjämt pågår har varit en stimulerande del av arbetet och jag vill där särskilt nämna Margareta Söderström, Margareta Blennow, Christer Pettersson, Katarina Hedin, Paula Nilsson och Gun-Britt Filipovski.

Birgit Lundborg Värvell och Göran Värvell vill jag tacka för att ni - på alla möjliga vis - underlättat projektet och gjort det genomförbart, Klas Lindelöf för hjälp med bildbearbetning och support kring datorer och filmredigering och Gabriel Lindelöf och Samuel Lindelöf för alla insikter ni förmedlat om hur det kan vara när man är barn och leker.

Tack också till barn och personal på deltagande förskolor för att ni gästfritt lät mig få vistas bland er och göra mina observationer!

Alnarp i april 2004

Fredrika Mårtensson

Innehåll

Inledning

- Forskningsprojektet · 11
- Slutsatser från föregående projekt · 12

Bakgrund och tidigare forskning

- Utevistelse i barns vardag · 14
- Från lekplatser till lek i landskap · 16
- Utevistelse i förskolan · 20
- Utomhusmiljön som ”frirum” · 21

Syfte · 25

Teoretiska utgångspunkter

- Inledning · 26
- Utomhuslekens kontext · 27
- Vuxnas iakttagelser och perspektiv · 29
- Känslor i kontakt med omgivningen · 32
- Lekens hängivenhet och rörelseinriktning · 33
- Uttryck för glädje och lekfullhet · 38
- Precisering av perspektiv och begrepp · 40

Metod

- Inledning · 42
- Val av förskolegårdar · 42
- Tillvägagångssätt · 43
- Metoddiskussion · 52
- Tillträde · 56

Resultat

Inledning till resultaten

Om förskolorna · 58

Läsanvisning · 61

Resultat från landsbygdsgården

Utemiljön · 62

Bildmaterial · 63

Leksammanhang på gården · 69

En lekens dynamik på gården · 82

Omgivningens betydelse · 83

Resultat från förortsgården

Utemiljön · 84

Bildmaterial · 85

Leksammanhang på gården · 94

En lekens dynamik på gården · 106

Omgivningens betydelse · 107

Vidare analys samt diskussion

Inledning · 108

Lekens vidlyftighet · 109

Sinnlighet · 110

Fascinerande djur · 118

Fysisk rörelse · 119

Barn som medskapare till plats · 122

Förskolegården som ”frirum” · 129

Slutreflektion · 132

Referenser · 135

Bilagor

Inledning

Forskningsprojektet

På institutionen för landskapsplanering görs studier av hur parker och andra utemiljöer fungerar för olika grupper av människor. Förskolegårdar har visat sig höra till de miljöer som är dåligt anpassade till de önskemål som finns hos användarna (Grahn & Sorte 1985). Förskolepersonal har berättat om hur lek och socialt samspel utvecklades mer positivt i olika naturmiljöer (Grahn 1991). I början på 90-talet gjorde vi en jämförande studie av leken i utemiljön till två olika förskolor (Grahn m fl 1997). Den ena gården bestod av en delvis förvildad trädgård och den andra var en innerstadsgård med omsorg om material och design med litet och återhållen vegetation. Den studien pekade på skillnader i barns lekmönster med mer varierad lek, färre konflikter och ett mer dynamiskt socialt samspel på gården med naturkaraktär. I avhandlingsarbetet vidareutvecklas frågan om hur lekens kvalitet är relaterad till utemiljöns karaktär.

Avhandlingen är samtidigt en del av ett tvärfackligt samarbete mellan forskare i miljöpsykologi och medicin som undersöker samband mellan barns utevistelse och hälsa. Studier visar att vistelse i naturmiljö kan leda till minskad stress hos vuxna (Ottosson & Grahn 1998, Grahn & Stigsdotter 2003). I den nyss beskrivna studien kring barn (Grahn m fl 1997) visade det sig att i den förskola där barnen vistades mer tid i en utomhusmiljö med naturkaraktär var sjukfrånvaron lägre och barnen visade bättre resultat på tester av motorik och koncentration. I en medicinsk studie som avslutades vid samma tid fann läkare att barnen hade lägre sjukfrånvaro där barnen vistades mycket utomhus (Söderström & Blennow 1998). Inom ramen för detta samarbete diskuteras vilken betydelse utemiljöns utformning och karaktär kan ha för barns välbefinnande och hälsa och vilken roll leken spelar i detta sammanhang. Studier genomfördes på ett gemensamt urval av fem olika förskolor från våren 1999 till och med våren 2000. Urvalet av förskolor baserades på en enkät om utevistelse och utemiljö till 100 förskolor i Stockholmsområdet (Söderström m fl 2004). Studierna som ingick handlade om barnens hälsa, motorik (Nilsson.P 2002) och koncentrationsförmåga. Den studie av utomhuslek som ingår i denna avhandling gjordes på två av de fem förskolorna.

Det beskrivna tvärfackliga forskningsprojektet "Förskolemiljö och hälsa" har godkänts av forskningsetikkommittén vid Göteborgs Medicinska Fakultet med diarienumr 19797.

Avhandlingsarbetet har finansierats av Formas 2001-0251, 2001-1432 och 2001-1019. Andra källor som bidragit är Medicinska forskningsrådet MFR (VR) K00-27X-13453 samt SLU: s projekt "Nya planeringsförutsättningar på 2000-talet".

Slutsatser från föregående projekt

I "Ute på dagis" (Grahm m fl 1997), studerade jag barns lek på två olika förskolegårdar. Iakttagelser av lekens karaktär i det projektet har varit en viktig utgångspunkt för avhandlingsarbetet. Utgångspunkten var att utformningen och karaktären på utomhusmiljön kan ha betydelse för hur leken utvecklas. Analysen byggde på observationer av utvalda lekars förlopp och enskilda platsers användning över tid. Som utgångspunkt användes perspektiv från forskning kring lek i förskolan där syftet har varit att värdera dess kvalitet som en del av den pedagogiska verksamheten (Olofsson 1989). Lekens grad av "koncentration", "sammanhang" och "varaktighet" bedömdes och det sociala samspelet mellan barnen bedömdes i graden av "turtagande", "ömsesidighet" och "sämforstånd". Då ett antagande var att naturmiljöer kan stimulera till mer kreativ lek kompletterades undersökningen med begrepp från forskning där man försöker definiera vad som kännetecknar en kreativ process (Glover m fl 1989). De begrepp som efter egen översättning användes var: "fantasifullhet", "ett intensivt idéflöde", "komplexa och utarbetade idéer", "förmåga till omdefiniering", "originalitet", "flexibilitet" och "lätttrörlighet". Detta sammansatta perspektiv på lek fungerade bäst för att differentiera bland de större barnens mer stillsamma roll- och fantasilekar. En förutsättning för analys blev att det som händer utspelar sig på låtsas dvs. att det som barnen hanterar eller gör föreställer något annat än det de rent faktiskt gör.

Mycket av den aktivitet som utspelar sig utomhus framstod ur detta perspektiv som mindre kreativa aktiviteter, misslyckad lek eller icke-lek. Utomhuslekens fysiska aspekt som handlar om att barnen rör sig mycket och intresserar sig för konkreta objekt tycktes inte tillföra något och kunde framstå som direkt störande. Detta gällde inte bara de yngre barnens mer konkreta lekar. Även i de större barnens lek kring lekteman kunde avbrotten vara många på den symboliska nivån, samtidigt som barnen tycktes tillfreds i det sociala och platsbundna sammanhanget. En hänförd dans- eller bråkliknande fysisk aktivitet kunde ta form samtidigt som lekens fantasitema övergavs. När denna aktivitet sedan avstannade kunde barnen börja utveckla ett tydligare tema för leken samtidigt som deras engagemang tycktes falna. Den föränderliga eller "flytande" karaktären på många förlopp bedömdes vara uttryck för kreativa moment eller ge goda förutsättningar för sådana. Samtidigt var det svårt att se hur begrepp som exempelvis "flexibilitet" och "fantasifullhet" kunde användas för att differentiera bland icke-verbala och icke-symboliska skeenden utan att dessa begrepp tänjdes till oanvändbarhet. Begreppen drog således åt två håll i analysen där situationer som framstod som särskilt engagerande och rika på möjligheter för barnen var de som tenderade att falla utanför lekens definitioner. Nedan följer några iakttagelser av situationer med denna karaktär:

- Barn anslöt till och lämnade leksammanhang om vartannat utan att någon tycktes ha överblick över förloppet eller ha någon ambition att reglera detta.
- Inom ramen för ett och samma leksammanhang kunde barnen växla

mellan olika lekteman eller vara upptagna av sinsemellan skilda lekteman på symbolisk nivå.

- Leksammanhang kunde snabbt röra sig mellan olika platser i miljön

De snabba bytena av plats, typ av aktivitet eller lektema och deltagare skedde ofta utan att barnen utväxlade några ord med varandra. Förloppen kunde vara svåra att följa och förstå för mig som yttre betraktare men tycktes självklara och meningsfulla för barnen själva t ex byten från lek med tydlighet i manuskript och roller direkt in i intensiv fysisk aktivitet. Sådana skiften var inte bara vanliga i utomhusleken, utan tycktes dessutom vara associerade med förhöjd lekupplevelse och stämning i barngruppen. Barnen avbröt eller lät lekens handling bero för att kunna ägna sig åt mer kroppsliga och sinnligt inriktade aktiviteter t ex,

- undersöka olika detaljer i den fysiska miljön.
- vara stilla, ”bara vara”.
- ingå i en intensiv fysisk kontakt med varandra.

Barnens uppmärksamhet tycktes röra sig mellan socialt samspel, konkret intresse för den fysiska miljön och utsvävningar i fantasin, i ett förlopp där alla måste vara beredda på förändring men inget enskilt barn hade kontroll över helheten. Iakttagelser av utomhuslekar med beskrivna karaktäristika gjordes framförallt på den s.k. ”naturgården” som var en vegetationsrik utomhusmiljö bestående av en uppvuxen och bitvis förvildad trädgård. På en mindre innerstadsgård den s.k. ”stadsgården” var sådan lek mindre vanlig. Det var en gård som bestod av ett antal lekredskap, ägde en viss omsorg i design och materialval men hade mindre och mer återhållen vegetation. Överhuvudtaget var det lättare att ringa in och beskriva lekar på ”naturgården”. Lekens rytm på ”stadsgården” hade mer av ”stackato” karaktär för mig som yttre betraktare. Det antogs att leken även inför barnen själva hade svårt att vinna en sådan pregnans i sina uttryck att den blev begriplig och kunde fungera som avstamp för nya idéer och vändningar. Sammantaget var intrycket att utomhusleken på ”naturgården” präglades av ett koncentrerat lugn i kombination med en förhöjd spänning och en fysisk och mental rörlighet hos barnen.

Praktiska och organisatoriska omständigheter kan ha bidragit till observerade skillnader av leken på de två gårdarna. Genom att barnen rörde sig över en större yta på ”naturgården” fanns bättre förutsättningar att urskilja enskilda förlopp utan störande sidointryck från andra lekar. På ”stadsgården” vistades barnen också utomhus under kortare tid och de kanske skyndade mer för att hinna pröva på miljöns olika funktioner. Det antogs också att skillnaderna i leken kunde hänga samman med den fysiska miljön. Barnen på ”naturgården” tycktes indragna i ett sammanhållet drama av både social och miljömässig karaktär som gav dem den trygghet de behövde för att tillåta stora förändringar inom lekens ram. Jag föreslog att tydliga lekfunktioner i kombination med de mjuka övergångar mellan olika platser som är karaktäristiska för naturmiljöer, hade betydelse för lekens karaktär. Det var sådana intryck av utomhusleken som gjorde mig intresserad av att närmare studera dess uttryck och miljöförutsättningar.

Bakgrund och tidigare forskning

Utevistelse i barns vardag

Långsiktiga förändringar i våra materiella villkor har bidragit till att vi omfördelat vår tid mellan inom- och utomhusmiljö. Med utpräglad säsongsvariation och ett ganska hårt klimat har den kontinuerliga anpassningen till naturen präglat vardagen och bara för de allra senaste generationerna har det blivit självklart att kunna leva skyddad från naturens nyckfullhet. Människans större överblick och i vissa fall kontroll av miljöbetingelser har gjort att utomhusmiljön uppfattas som en bakgrund till aktiviteter för vilka man planerar och väljer ut lämplig tidpunkt, utrustning och plats. Att bege sig utomhus blir i högre grad ett projekt i sig och något man gör i förhållande till ett nav av väl tilltagna inomhusytor i bostäder, affärsmiljöer, sportanläggningar o s v. Ett förhållningssätt till naturen där denna blir ett medel till olika typer av mer eller mindre sensationella upplevelser kan man urskilja från friluftsliv där man aktivt tar tillvara naturens resurser eller söker naturkontakten i sig (Sandell 1999). Det kan ses som försök till mer tidseffektiva och kontrollerade former av rekreation. Man inriktar sig på en viss aktivitet kopplat till en mer avgränsad kroppslig och mental upplevelse, något som inte är beroende av en speciell relation till en viss plats eller ett bestämt landskap. För individens hälsa kan däremot naturkontakten i vardagsmiljön vara av mer avgörande betydelse (Grahn & Stigsdotter 2003).

För barns del har en förskjutning av vardagen mot mer inomhusvistelse tagit något längre tid. "Spring ut och lek!" beskrivs på 70-talet som en vanlig vuxenattityd i Sverige (SOU 1975). Idag kan detta uppfattas som föråldrat, men då var det självklart att hänvisa barn utomhus för mer stöjig lek. Kanske föddes uttrycket under 1900-talets mitt då man iakttog värdet med barns lek samtidigt som bostäderna var mindre än idag och rum med allaktivtetskaraktär ännu saknades. Att man i 40-talisternas miljöminnen tydligare än hos andra ser hur de förknippar lek med olika platser i utomhusmiljön (Sandberg 2002) kan vara spår av detta levnadsmönster under barndomen. Ännu på 1970-talet så fick mindre än en tredjedel av förskolebarnen använda hela bostaden för lek och inomhusleken bestod mest av stillasittande aktiviteter (Gaunt 1985). Idag förfogar barn på ett mer självklart sätt över hela bostadens inomhusmiljö och har ofta eget rum. En bostadsundersökning från 1996 visar att förutsättningarna för barns inomhuslek kraftigt förbättrats sedan 1970-talet (Nyström 2001).

Barns utevistelse och utomhuslek är också beroende av hur familjers vardag är organiserad. I en intervjustudie med hemarbetande föräldrar i en förort till Stockholm från 1980-talet beskrivs vardagsrytmen för familjer där barnen ännu inte börjat i skolan (Berglund & Jergeby 1989). En vanlig höst eller vårdag innehöll tre pass med utomhuslek för de yngre barnen: *ett* pass mellan klockan nio och drygt elva på förmiddagen med någon tur till park och lekplats, *ett* pass mellan

klockan två och fyra på eftermiddagen med någon promenad till exempelvis öppen förskola och *ett* pass mellan halv sex och halv sju på kvällen då de yngre vistas med äldre syskon ute på gården. På 80-talet var daghemsutbyggnaden i full gång men ännu 1983 var det inte mer än 23 % av noll- till sexåringarna som hade plats på daghem (Gaunt 1985) vilket innebär att den vardagsrytm som har beskrivits kan ha gällt för en majoritet av barn vid denna tid. I dag har en stor majoritet av yngre barn plats i barnomsorgen. I förskola går 72 % av alla barn mellan ett och fem år och 84 % om man bara ser till femåringarna. I genomsnitt vistas de där 30 timmar per vecka (Skolverket, 2003). Utevistelse i bostadens närmiljö har därmed i hög grad ersatts av förskolegården. För något större barn är ”fritids” en central miljö under de första skolåren. För en grupp nioåringar som höll på att ”skolas ut” från fritids intog datorer och tv en central plats i tillvaron, något de ägnade ca två timmar per dag åt, förutom organiserade fritidsaktiviteter och lek på gården (Rasmusson 1998).

Vägen till och från skola och förskola utgör ett annat tillfälle till utevistelse. Skolvägen kan utgöra en möjlighet till lek och samvaro med jämnåriga och utgöra en viktig arena mot ökad självständighet (Björklid 2001a). En undersökning i Stockholmsområdet under 1980-talet (Heurlin -Norinder 1997) visade att av alla barn mellan sju och nio år tog sig 80 till 95 % procent till skolan till fots eller med cykel utan vuxensällskap. Andelen varierade dock kraftigt mellan olika bostadsområden och i ett villaområde skjutsades drygt 50 % av de yngre barnen. Många föräldrar menade att det hade blivit en vanesak. Till bilden hör också en tidspressad vardag där man skjutsar barnen till skola och förskola samtidigt som man själv far till arbetet. Bilen blir det nödvändiga kittet i vardagens tidspussel (Tillberg 2001). Vissa föräldrar tog upp konkreta brister i miljön som skäl till att barnen skjutsas, t ex avsaknad av utrymme för gångtrafikanter. Som hinder för barns rörelsefrihet mer generellt uppgav dessa föräldrar framförallt oro för trafik, men även för faror i den sociala miljön (Heurlin-Norinder 1997, Björklid 2001b). I en jämförande undersökning av fritidsresor för barn i stan och på landsbygden beskriver Tillberg (2001) hur barn på landsbygden lever ett geografiskt mer splittrat liv under veckorna genom att de har fritidsaktiviteter i staden. Genom att äldre syskon inte kan ta sig till sina aktiviteter själva så får troligen de yngre barnen tillbringa mer tid som medföljare. Å andra sidan är landsbygdsbarnen mer orienterade kring bostaden under helgerna. Det beskrivs hur barns bilberoende gett dem mindre utrymme till självständigt handlande.

I en vardag präglad av familjemedlemmarnas olika intressen får barns fritid och möjligheter till utevistelse en tidsmässig och geografisk spridning. Detta tillsammans med totalt sett färre barn och mer inomhusvistelse har troligen gjort det svårare för de lekande barnkollektiven att formeras utomhus. En kollektiv barnkultur var tidigare typisk för miljöer med lägre socioekonomisk status medan en mer prestationsinriktad och individualiserad uppväxt kännetecknade bostadsområden med högre status (Bjurman 1981). Idag tycks det som om den kollektiva barnkulturen försvagats och den mer individualiserade uppväxten blivit vanligare. Föräldrar “ställer upp” när det gäller att organisera och skjutsa till och

från aktiviteter och får samtidigt mer inblick i och kontroll över vad barnen gör på fritiden (Tillberg 2001). Oro för barnens välbefinnande och vuxnas strävan efter kontroll över deras villkor utgör framträdande drag i en vardag präglad av yrkesarbete och barnomsorg med ett faktiskt fysiskt avstånd till dem (Nowak 1999). Vuxnas tendens att mer allmänt uppfatta "barndomen som bekymmer" (Sommer 1997) kan hänga samman med barns ökade beroende av dem även när det gäller mer personliga förhållanden som kamrat- och fritidsaktiviteter. Även på andra sätt har barns lek kommit under större inflytande från vuxenvärlden, både föräldrar, skolpersonal och kommersiella intressen (Rasmussen 2002). Utomhusleken i bostadsområdet minskar samtidigt som lek i olika anlagda miljöer blir viktigare och den "virtuella världen" ägnas mer tid. Även oro kring hälsoeffekter av barns minskade fysiska aktivitet leder gärna till vuxenstyrda aktiviteter som extra idrottspass och fysisk rörelse på schemat (Yngve m fl 2003), snarare än att man ser till hur barns mer självstyrda utomhuslek och rörelsefrihet kan öka.

Barns möjligheter till rörelsefrihet och utomhuslek tycks idag formas och begränsas av en sammansatt uppsättning av faktorer som handlar om demografi, barnfamiljers tidspress, trafikmiljön och värdoförskjutningar. I det barncenterade, men av tidspress ganska defensiva föräldraskapet måste miljöer framstå som attraktiva och trygga för att komma till användning. För en familj kan det uppfattas som svårare att undersöka en miljöns möjligheter och förbättra denna, än att åka till ett ställe som är "tänkt för barn" eller barnfamiljen som helhet. Barn i förskoleåldern och en bra bit upp i skolåldern blir idag ofta beroende av utomhusmiljöer som vuxna väljer ut till dem. Särskilt inrättade och fysiskt avgränsade lekmiljöer som de i förskola och skola tycks ha blivit viktigare för utomhuslekandet i stort.

Från lekplatser till lek i landskap

Hur de fria ytorna hanteras i planeringen har ofta kopplats samman med frågan om barns möjligheter till utomhuslek. Under 70-talet var det en självklar fråga för svensk samhällsplanering och det lades ned stor möda på att hävda barns krav i den fysiska planeringen (Rasmusson 1998). Framförallt arbetade man med att förbättra den fysiska miljön i miljonprogrammet och det gjordes en rad studier och utredningar kring bostadsgårdar och lekplatser i dessa områden (Björklid 1982, SOU 1975, Insulander 1975, Björn 1977, Schlyter 1976) En analys av offentliga dokument, lagförslag och regleringar kring barns utemiljö i Norden visar att det offentligas ansvar för alla barns intressen i stadsmiljön inte är lika starkt idag (Wilhelm 2002). Med hänvisning till ett uthålligt samhällsbyggande och stadsmässiga ideal för en god livskvalitet har idéer om den kompakta staden fått ett uppsving (Kristensson 2003). Det tycks samtidigt ha blivit legitimt att fråga sig om hänsyn till barn måste tas i alla delar av staden och om barn nödvändigtvis måste bo överallt (Wilhelm 2002).

Även idag hävdas ibland behovet av friytor i relation till barns intressen t ex i analyser av upplevd rymlighet på bostadsgårdar (Kristensson 2003) och av grönstrukturen i staden (Lundgren 2001). När barns intresse i utomhusmiljön förstås som ett intresse av fria ytor i bebyggelsen blir frågan svår för dagens planering. Vål tilltagna öppna ytor passade väl med modernistiska ideal för bostadsgårdar (Kristensson 2003) och skolgårdar (Lindholm 1995), men i dag är frågan istället ofta *hur små ytor* man kan arbeta med i planeringen av utemiljön. Ett intresse för platsers mening, innebörd och estetik tycks samtidigt ha försvagat intresset för den vardagsnära användbarheten av utemiljön, dess funktioner och aktiviteter (Kristensson 2003). Utgångspunkten i barns konkreta miljöanvändning har minskat. Frågor kring barns fysiska miljö uppfattas i högre grad handla om deras möjligheter till inflytande i planeringen (Barnombudsmannen 2003, Lönn 2000, N.Nilsson 2002). När planeringen ägnar sig åt att ”göra mer på mindre yta” och försöker arbeta utifrån den fysiska miljöns ”mening” för människor, blir det viktigt hur vuxna förstår barns handlingsinriktade relation till den fysiska miljön, inte minst som utgångspunkt för dialog med barn inom planeringen. De väl tilltagna ytorna i lekplatsens barndom byggde på en idag föråldrad teori om att barn behöver ”springa av sig” den ”överskottsenergi” de lagrat under mer stillasittande aktiviteter (Hartle & Johnson 1993). Samtidigt är utomhusleken, då som nu, i hög grad en fysisk och rörelseinriktad aktivitet och därmed en viktig utgångspunkt för planeringen, även om vi behöver nya sätt att beskriva och förstå denna på en mer teoretisk nivå. Det är genom aktiviteten i den fysiska miljön som denna får mening för barn (Olwig 1986, Skantze 1996).

Lekplatsen har över tid utgjort det mest stabila elementet i planering för barn (Wilhelm 2002). Lekplatsen som en tillrättalagd plats för barns lek spreds från förebilder i England i takt med urbaniseringen och att allt färre fick bostäder i markplanet. Under 1960-talet skedde i Sverige en större utbyggnad av lekplatser och det utarbetades normer för utformningen med olika kriterier för småbarnslekplatser, kvarterslekplatser, parklekar respektive bygglekplatser. Enligt en sammanfattning av föreskrifter från 1959 t o m 1975 (Schlyter 1976) tog normerna framförallt upp *tre* aspekter kring barns tillgång till lekplatser i bostadsområden, *dimensioneringen* d v s yta per invånare, lägenhet eller barn, *lokaliseringen* uttryckt i avstånd till entréer samt *ytans innehåll* t ex redskap och närvaro av lekledare. Anvisningarna knöt varje typ av lekmiljö till specifika åldersgrupper. Att de regelverk som hade utvecklats kring utformningen av bostadsgårdar och lekplatser inte var tillräckliga för att garantera en bra miljö tydliggjordes i rapporten kring förorten Rosengård i Malmö som fick titeln ”Barnen och betongen” (Insulander 1975). I utvärderingen ingår mer systematiska undersökningar av bl a ”siktsträckor” och ”klimatförhållanden”, medan förutsättningarna för barns lek i området beskrivs mer svepande med generella antaganden om samband mellan fysisk miljö och barns utveckling. Om barns lekmiljö skriver utredaren:

”Den fysiska miljön d v s gårdarna i det här fallet, tycks emellertid vara dåligt rustade med tanke på att de skall stimulera till utveckling av barnens

jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga. Den utrustning som finns används inte av barnen, undantagandes sandlådor och gungor. De allra minsta kan inte använda den och de äldre lockas inte av standardlösningar i form av tanklöst utplacerade lekredskap. Det saknas flexibla redskap och material att manipulera med, här finns få eller inga möjligheter till upptäckter bland barnvänliga buskage, jord och vatten, här finns inga naturliga nivåskillnader.” (Insulander 1975, s. 90)

I utredningen avfärdas ”standardlösningar” och det efterlyses en mer medveten design av lekplatser som även tilltalar de större barnen med nivåskillnader och där barn kan vistas ”bland buskarna” och upptäcka saker. Brister när det gällde växtval och anläggning av vegetation i nyare bostadsområden fördes fram även i andra sammanhang. Stora partier med taggiga och giftiga buskar togs som exempel på en inadekvat utformning och avsaknaden av ”löst material” och ”manipulerbara detaljer” kopplades samman med frånvaron av naturelement och lämplig vegetation (Lindholm 1980, Schlyter 1976).

De traditionella lekplatserna beskrevs på 70-talet ofta som ”barnreservat” eller ”barnghetton” som syftade till ”underhållning” (Bengtsson 1973). Att det var många barn och få vuxna som vistades vid lekplatserna, uppfattades som ett bekymmer (Björklid 1982, Insulander 1975). I kontrast till detta beskrevs ideal med samvaro och skapande lek tillsammans med vuxna på bygg- och äventyrslekplatser och i lekparkar med personal. Det var enligt Bengtsson (1973) inte ytor som behövdes utan ”socialt innehåll” och ”kreativa möjligheter” med tillgång till ”basmaterial” för skapande som sand, jord, vatten, snö, virke, lera och papper. Idén med bygglekplatser lanserades av den danske arkitekten Sörensen under intryck från barns lek på vanliga byggarbetsplatser (Sörensen 1931). För ett bostadsområde i Emdrup i Danmark ritade Sörensen 1940 en sådan ”skrammel legeplats” omgiven av jordvallar (Lund 1997). Tillämpningen av bygglekplatsens idé i Sverige kunde innebära att man inredde ett separat rum för byggande i en bemannad lekpark, vilket av N. Nilsson (2002) beskrivs som en urvattnad variant av den danska. Byggaktiviteten sågs som det centrala men beroende på plats och upphovsman kunde även rekreations- och naturmiljö ingå. I en presentation av dansk landskapsarkitektur omnämns äventyrslekplatser med djungellik äventyrsskog av pil respektive vildvuxen ”bosquet” (Lund 1997).

Ett annat förhållningssätt till insikten om den traditionella lekplatsens begränsningar och beroende av omgivande vegetation var att tona ned dess betydelse för utomhusleken och mer se till dess sociala funktion i en vidare fysisk miljö. Gehl (2003) beskriver lekplatsen som en första anhalt i barns utomhusliv dit de kan gå för att ha något att göra innan de hittar något viktigare att ägna sig åt. Lekplatsen skulle fungera som en mötesplats för att träffa andra barn. Det viktiga var därför att lekplatsen uppfattades som en plats för just barn och att den var tillräckligt intressant för att upprätthålla deras intresse under en kortare stund. Omgivningarna till lekplatser och bostadsgårdar uppfattades som centrala för utomhusleken. Det är ett perspektiv som förutsätter att det finns intressanta

omgivningar med större komplexitet som kontrast till lekplatsens ordning och funktionstänkande. Studier vid denna tid visade att den omgivande naturmiljön hade stor betydelse för barns lek. I en undersökning av två bostadsområden i Stockholm 1969-71 var barnen på lekplatserna en fjärdedel av tiden vid plusgrader och en tiondel av tiden vid minusgrader, medan de under övrig tid utomhus vistades i intilliggande miljöer och naturområden (Björklid 1982). En studie av lekplatser 1974-75 visade att den omgivande miljön och närvaron av naturelement var avgörande för hur dessa användes (Björn 1977). Det är perspektiv som riktar blicken mot den vidare omgivningens lekpotential och lekplatsens funktion i relation till denna.

Det finns även studier som undersöker hur lekredskapen i sig kan utvecklas. Mer komplexa och multifunktionella konstruktioner där redskapen ingår i en större helhet, typiska för dagens satsningar, har det visat sig att barn använder mer än lekplatser med mer ”traditionellt” uppställda redskap (Brown & Burger 1984, Larsen 1990). Utifrån sådana jämförande studier mellan olika typer av lekplatser har det gjorts olika försök till tumregler för designen som handlar om hur redskapen kan ge utrymme för olika typer av samspel och om möjligheterna till rörelse mellan dessa. Betydelsen av löst material och möjlighet att skapa egna konstruktioner framhävs (Brown & Burger 1984). Mer estetiska aspekter som former, ytor och arrangemangen i sin helhet bedöms också kunna ha betydelse (Hayward, Rothenberg & Beasley 1974). Även dessa mer renodlade lekplatsstudier pekar således på faktorer som handlar mindre om det enskilda lekredskapets utformning och mer om hur sådana redskap tillsammans är arrangerade och i vilken omgivning dessa befinner sig (Norén-Björn 1977, Hartle och Johnson 1993). Som exempel på konkreta projekt där lekplatskonceptet lever vidare men vidareutvecklas kan nämnas Malmö kommuns strategi att utforma varje lekplats utifrån något tema som musik, djur etc. och Bostadsmässan 2001, Bo-01, där ett område mark var utgångspunkten för att skapa en ”ekologisk lekmiljö”.

Studier av lekmiljöer vid förskolor bidrar till att vidga perspektivet genom att inte bara studera användningen av lekredskapen i sig utan de ”landskap för lek” som dessa redskap befinner sig i. I en studie av en lekmiljö vid en förskola gjordes dels mer tillfälliga förändringar med nya lekstrukturer i form av lekhus, isblock, kritstreck, löst material, samt mer permanenta förändringar med ny vegetation och markbeläggning (Herrington 1998). Det visade sig att den nya vegetationen som användes för att accentuera färdvägar och skapa rumslighet förändrade gårdens användning i sin helhet. Tidigare hade barnen begett sig till lekredskapen och sedan rört sig mellan dessa, men efter omdaning användes den nya vegetationen mer än redskapen. Att barnen gav namn till olika ställen i vegetationen, som ”prinsesspalatset” och ”örmens näste”, sågs som uttryck för en starkt platskänsla. Omdaning innebär också att social förmåga istället för fysisk styrka blev avgörande för den sociala skiktningen i barngruppen. I en studie av skolgården tar Titman (1994) sin utgångspunkt i barns platsidentitet och ser skolgården som en del av skolans ”dolda läroplan” som barnen läser av på en symbolisk nivå utifrån

en semiotik kring asfalt, träd, blommor, sand, buskar, lekredskap, byggd miljö och skräp.

Dessa landskapsbaserade studier av barns lekmiljö utgår från ett komplext perspektiv på barns samspel med omgivningen. Lekredskapen förstås som delar av ett vidare landskap som har betydelse för barnens orientering i rummet, deras sociala liv och möjligheter att tillägna sig platsen. Det är perspektiv i vilka man försöker se fysiska miljöer med "barnens ögon" och uppfatta deras aktiva tillägnande av den fysiska miljön som viktiga aspekter av utomhusleken, även inom mer avgränsade miljöer som förskolegårdar, skolgårdar och lekplatser.

Utevistelse i förskolan

I Sverige betraktas det som självklart med daglig utevistelse i förskolan och förskolebarn har inte som skolbarn "rast", något som indikerar att man tillfälligt tar paus ifrån någon annan mer central aktivitet. Utevistelsen är tillsammans med andra aktiviteter, så som sångstund, vila och samling, en del av själva verksamheten i förskolan. Utomhusleken hämtar ett idéarv från de förskolor, s.k. "kindergartens" där Friedrich Fröbel (1782-1852) utvecklade sina idéer kring trädgården och det vidare landskapets roll i barns lek och lärande (Fröbel 1995). I dag finns utevistelsen inskriven i förskolans läroplan under rubriken "Förskolans uppdrag":

"Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelse bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö." (Lpfö 1998, s. 11)

Det finns också mål i läroplanen som säger att barnen skall få tillägna sig ett kunnande kring naturen och förståelse för människans delaktighet i denna. Detta är tydligare beskrivna incitament till utevistelse än deras möjlighet till aktiviteter i utomhusmiljö. Samtidigt betonas lekens generella betydelse för barns utveckling och lärande där den skapande och gestaltande leken särskilt betonas. Min tolkning av läroplanen är att det som sker utomhus i högre grad förväntas präglas av barnens självstyrda aktivitet och att naturmiljö, inte enbart anlagda lekmiljöer, anses behövas för att tillgodose detta. Utomhuslek tycks således ha sin förutsättning i förskolan grundad både i läroplan och i praxis samtidigt som syftet med den är i hög grad outtalat. I Friluftsrådet regi finns s.k. "I Ur och Skur" förskolor med utomhusprofil och i deras information beskrivs hur utevistelse ger träning för fysik, sinnen och hjärna och ger barn en "inbyggd" känsla för naturen (Friluftsrådet 1998).

Utevistelse är rutin i förskolans vardag och ofta förlagd till en bestämd tid och organiserad på ett bestämt sätt. En enkätundersökning som riktade sig till 100 kommunala förskolor i Stockholmsområdet (Söderström m fl 2004) visade att utevistelsen vanligtvis förläggs till förmiddagen men på vissa förskolor kompletteras med ett eftermiddagspass. För förskolor utan särskild utomhusprofil

var utevistelsetiden i median 3, 6 timmar en ”typisk höst eller vårdag med vackert väder” och 2 timmar vid ”dåligt väder” under samma årstid. I förskolor med utomhusprofil har utevistelsen en särställning i verksamheten både tids- och innehållsmässigt och här var vid samma årstid medianen 4,8 timmar vid ”vackert väder” och 3,0 timmar vid ”dåligt väder”. Utflykter gör förskolor i genomsnitt en gång i veckan (Söderström m fl 2004). Detta är något som har minskat i takt med att barngrupperna blivit större (Vågberg 1996).

Förskolegårdars storlek och innehåll varierar mycket och ger vitt skilda förutsättningar för utevistelse. Av förskolorna i enkätundersökningen var gårdarna i innerstaden på i genomsnitt 1168 kvadratmeter och gårdarna i ytterområden på 2504 kvadratmeter. Det fanns också förskolor som bara hade en mindre uteplats (10%) eller helt saknade egen gård eller uteplats (8%), framförallt i bostadsmiljöer byggda under senare decennier där lokalen inte är friliggande utan ingår i ett större bostadskomplex. Genom att integreras med bostadskvarter blir förskolegården beroende av ambitionsnivån på bebyggelsemiljön i stort.

Enskilda förskolors utformning varierar med de lagar, riktlinjer och prioriteringar som rådde då denna byggdes. Under den intensiva daghemsutbyggnaden på 1970 och 1980-talen fanns riktlinjer för ytornas storlek och utformning både för inom- och utomhusmiljö. Som exempel angav Socialstyrelsen (1975) att utomhusmiljön skulle bestå av minst 55 kvadratmeter per plats. ”Samplanering” med en intilliggande skola, bostadsmiljö eller liknande kunde få förekomma men måste då ske i samråd med myndigheter och garantera utrymme för sådana aktiviteter som ansågs viktiga för barnens utveckling inom olika ”aktivitetsområden”: sandlek, rörelselek, bygglek, vattenlek, trädgårdsskötsel och djurskötsel. Idag finns inte några detaljerade riktlinjer för förskolors utemiljö men i Plan- och bygglagen finns det en generell paragraf som reglerar utomhusmiljön för barn (PBL, 1987:10 kap. 3:15, 17 §§). Där ställs krav på ”tillräckligt stor friyta som är lämplig för lek och utevistelse på tomten eller på utrymmen i närheten av denna”. Utöver det finns Svensk Standard för olika lekredskap, Socialstyrelsens allmänna råd om säkerhet i förskolans utemiljö (Berfenstam & Söderqvist 1995) samt när det gäller nyanlagda lekplatser även EU-regler.

Utomhusmiljön som frirum

Studier visar att en övervägande majoritet av vuxnas miljöminnen utspelar sig utomhus (Cooper-Marcus 1992), kan knytas till olika typer av platser i naturen (Sandberg 2002) och innehåller naturelement (Sebba 1991). Landsbygdsmiljö med en viss karaktär förknippas ofta med barndom, semester, vila och flykt från vardagen på ett sätt som kan ge utslag i preferensstudier (Hägerhäll 1999). Det är inte bara specifika miljökvaliteter som vuxna då minns utan barnets annorlunda sätt att vara och relatera till sin omgivning (Lindholm 1995, Sebba 1991). När vuxna skall välja ut betydelsefulla platser från barndomen kan de motivera dessa med att det är platser där de ”ser sig själva som barn” eller verkligen ”var barn”. De beskriver platser i utomhusmiljö där kroppen var upptagen av sinnesintryck,

hur de lyssnade inåt och hur fantiserandet uppfattades som en direkt fortsättning på dessa intryck. Minnena förknippas också med känslor av rymd och öppenhet, sociala behov som att känna sig fri och självständig och att vara i kontakt med naturen (Sebba 1991). Det har föreslagits att utomhusmiljön för barn kan ha en ”starkare verklighetskänsla” (Nordström 1990).

Genom att relationen till den fysiska miljön förändras under uppväxten, kan barndomens miljöer sedan fungera som en idealiserad kontrast av trygghet i relation till nuets krav och påfrestningar (Sommer 1997). Sandberg (2001) föreslår att vuxnas betoning på starka upplevelser av s.k. ”flow” i sina miljöminnen kan hänga samman med behov hos den vuxne. I en personlig bok om modernt stadsbyggande med titeln, ”Varför är det så fult”, beskrivs hur boende i ett kvarter minns denna miljö från sin barndom. ”Djupt nere i jorden under asfalten och betongen porlar deras bäck fortfarande. Och de känner dess kraft som sin egen.” (Fernandez 1993, s.14-15) Den grundton av nostalgi som ofta finns kring minnet av barndomsmiljöer färgar även av sig på resonemang och forskning kring fysisk miljö (Chawla 1992).

Starka miljöminnen från utevistelse hittas hos generationer av forskare och författare för vilka utomhusleken i högre grad utspelade sig vid bostaden och i kringliggande naturmiljöer. Det var utevistelse som gjorde det möjligt för barn att på egen hand och steg för steg röra sig mot det okända och låta upptäckter bli del av lek och samvaro (Moore & Young 1978, Moore 1990, Hart 1979, Chawla 1992). De som växer upp idag spenderar mer tid i skolmiljö och i andra anlagda och rumsligt sett mer avgränsade utomhusmiljöer. En studie visar också att större barn idag, lika gärna som i en naturmiljö, kan hitta sina favoritplatser i en idrottsanläggning eller på något annat ställe i bebyggelsen. Frihet från vuxnas övervakning beskrivs som det mest avgörande för barnens förmåga att använda en plats för återhämtning (Korpela, Kyttä & Hartig 2002).

Utomhuslek har i högre grad blivit något som utspelar sig i mer avgränsade och för barn tillrättalagda miljöer. Frågan är i vilken utsträckning dessa miljöer kan uppfattas som ”frirum” där barnen har möjlighet till starka lekupplevelser och kan hitta platser för återhämtning. För yngre barn kan förskolegårdens möjlighet att utgöra ett ”frirum” hänga samman med de vuxnas förhållningssätt och gårdens storlek, utformning och karaktär. Det finns en upplevd rymlighet med en komplex relation till faktiskt yta och innehåll (Kristensson 2003). Barn uppfattar sin omgivning på ett annat sätt än vuxna och kanske kan en stor och innehållsrik förskolegård uppfattas som början på en ”oändligt” stor omvärld av det yngre barnet. Som ”mellanrum” insprängda bland vardagens rutiner kan utomhusleken vara betydelsefull för barn och användas för deras egna syften (Ivarsson 2003). I förskolan är det brukligt och ofta underförstått att barnen får bestämma själva vad de skall göra när de är på gården. I förskolornas dagsprogram står det ofta bara ”utevistelse” och inte ”fri lek” som det gör för inomhusvistelse. I beskrivningar nämns hur vuxna har en mer avvaktande hållning till det som händer i barngruppen under utevistelse (Hartle, Lynn & Johnson 1993). I en dansk

undersökning av vuxnas minnen från tiden i förskolan beskrivs hur de såg lekplatsen som mer öppen för deras egna initiativ (Rasmussen & Smidt 2001). Genom att personalen definierar sin egen roll i relation till barnens inomhusliv kan utomhusleken bli deras mer "självständiga barnvärld" (Rasmussen 1993). Samtidigt ligger det närmare till hands att de vuxna tar över initiativet under utevistelsen, ju yngre barnen är (Janson 1996). Hur personalen förhåller sig till utomhusleken tycks inte hänga samman med enskilda miljöers förutsättningar (Grahn m fl 1997). Det finns en allmänt spridd tillit till att det spontant uppstår värdefulla processer i utomhusmiljöer. Barnen förväntas hämta inspiration till leken i den fysiska miljön och utveckla en meningsfull samvaro på egen hand.

Även när det gäller skolbarn tycks många vuxna tillmäta utomhusmiljön en stor potential. En undersökning bland skolledare visade att de bedömde rasterna som viktiga för barnens lek, sociala liv, hälsa, välbefinnande samt fysiska aktivitet (Sifo 2000). Skolgården och rasten uppfattades framförallt som ett socialt "frirum". Det som sker på rasterna kan fungera som en "övergångszon" i relation till klassrummets vuxenstyrning, som gör det möjligt för barn att pröva sig själva i det mer jämbördiga samspelet med kamrater, samtidigt som vuxna finns i bakgrunden (Janson 1996, Lindblad 1993). De blir del av ett annat "spel" på skolgården där lek, ramsor och speciella vändningar i samspelet utvecklas till en egen kultur (Sluckin 1981). Den intensifiering i aktivitet och samspel som sker när barn kommer ut på rast kan ge det som utspelar sig där en festivalkaraktär, något som blir möjligt med skolgården som ett för barn offentligt rum (Sutton-Smith 1990). Att barns egen kultur kommer till uttryck på skolgården gör att dynamiken mellan barnvärlden och vuxenvärlden tydliggörs. Sluckin (1981) menar att denna spänning gör att många vuxna inte känner sig hemma på skolgården och med särskilt raska steg passerar över denna miljö. När vuxna tenderar att bromsa mer "stökig" lek kanske en liknande känsla av främlingskap inför barns egen kultur kan vara en förklaring. Samtidigt utgör den fysiskt avgränsade miljön troligen en trygghet som bidrar till att vuxna kan ge barn större frihet att agera och barn får större möjlighet att frimodigt använda sig av detta utrymme.

Rasternas existensberättigande ifrågasätts på vissa håll i västvärlden då dessa uppfattas ta tid från lärandet och ge utrymme för destruktiva sociala förlopp med mobbning, bråk och olyckor (Pellegrini 1995). Rasternas sociala klimat diskuteras även här och vikten av en större medvetenhet och närvaro av vuxna betonas (Eriksson 2002). Då många barn i Sverige inte bara har sina raster i skolan utan även vistas på fritidshem och förskola i samma miljö så finns här inte samma "möjlighet" att organisera bort dessa tillfällen. Det som här förändrar förutsättningarna för barns utevistelse är i högre utsträckning den förändrade synen på friytor och en bebyggelseutveckling där tillgången till en utemiljö inte är lika självklar. Skolgårdar kan idag beskrivas som "överstora" och tas i anspråk för bostadsbyggande (Dagens Nyheter, 9 dec. 2001) och det startas nya skolor utan någon egen utemiljö. Den utevistelse som då kan erbjudas i en park längre bort från skolan ser inte ut att få samma betydelse för barns lek och samspel, som den i direkt anslutning till ett skolhus (Nordström & Hiltunen 2004). En hållning till

utomhusleken i förskola och skola som ett ”frirum” för barnen är inte heller det enda och självklara förhållningssättet. Vuxna kan uppfatta utomhusmiljön som en arena för aktivt lärande där skolgården utgör en länk till omgivande samhälle (Lieberg, 2002). Skolträdgårdar kan användas för att få ett mer elevaktivt lärande som drar nytta av det som utomhusmiljön erbjuder av distraktion, sinnlighet och öppenhet för infall och improvisation (Åkerblom 2003).

Barns utevistelse som ett ”frirum” för barns självstyrda lek och samspel är en praktik i hög grad baserad på outtalad pedagogik och vardagskultur som inte är lika självklar längre. Utomhusleken vid skolor och förskolor utspelar sig i miljöer som vuxna kan ha många olika ambitioner med och vars miljöförutsättningar nu förändras med bebyggelsemönstret i stort.

Syfte

Syftet med studien är att få kunskap om den fysiska miljöns betydelse för barns utomhuslek inom mer avgränsade områden som förskolegårdar.

Särskilt intresse ägnas förlopp som kännetecknas av en mental och fysisk rörelseinriktning som ger leken en snabbt föränderlig karaktär. Hur leken hämtar sina utgångspunkter i och orienterar sig i relation till den fysiska miljöns utformning, innehåll och karaktär skall beskrivas inom ramen för olika leksammanhang. Karaktär på lek och samspel inom sådana leksammanhang, definierade som flerställiga relationer mellan fysisk miljö, social miljö och lekens tema, skall beskrivas och analyseras med material från två förskolegårdar.

Begreppet ”lek” uppfattas som ett centralt men samtidigt allmänt hållet begrepp som pekar ut barns mer självstyrda aktiviteter och förutom den sociala fantasileken även inkluderar olika former av fysisk aktivitet och lekfull social samvaro.

En mer övergripande fråga som diskuteras är om avgränsade lekmiljöer som förskolegårdar kan fungera som ”frirum” för barns mer självstyrda aktiviteter, med möjlighet till starka lekupplevelser.

Teoretiska utgångspunkter

Inledning

Studien ingår i en brett definierad miljöpsykologi där intresset för människans relation till den fysiska miljön hämtar begrepp och metoder från de olika beteendevetenskaperna. Den tar sin utgångspunkt i olika konkreta vardagsmiljöer, lutar till empiriska metoder som grund och hämtar begrepp från olika discipliner för att belysa olika aspekter. Det är en empirinära utgångspunkt (Alvesson & Sköldberg 1994) där vikten läggs vid hantverket i en systematiserad bearbetning av det som är föremålet för undersökningen. En av förebilderna hämtas i den Grundade Teorin (Grounded Theory) som formulerades av Glaser och Strauss (1967) med deras tonvikt vid komparation mellan fall för att utvinna mönster ur empiri. Då jag uppfattar att barnet skapar sig sin kontext via handling krävs samtidigt ett mer etnografiskt arbetssätt där analys och tolkning riktar in den fortsatta undersökningen efter hand som den fortskrider (Qvarsell 1996). Det är ett arbetssätt med deltagande observation och fältanteckningar där det fortlöpande tänkandet kring den egna empirin har stor betydelse (Burgess 1984, Spradley 1980).

I sitt konkreta utförande är studien influerad av förhållningssätt och metoder från studier med skiftande betoning på barns aktivitet respektive barns fysiska miljö. Från studier av lek och s.k. *lekanalys* hämtas kunskap om vad som kännetecknar lekupplevelsen, hur barn via kommunikation reglerar samspel och hur detta förlopp kan beskrivas och analyseras (Garvey 1990, Åm 1993). I studier kring barns *lekmiljö* är den fysiska miljön utförligt beskriven och med hjälp av typologier för lekformer studeras aktivitetens fördelning över miljön och ger en bild av ”vem som gör vad, var”. Utifrån sådana studier kan man dra slutsatser om barns preferenser när det gäller val av platser och lekredskap och förekomsten av olika aktiviteter i olika miljöer (Björklid 1982, Brown & Burger 1984, Fjörtoft 2000, Herrington 1998, Kytta 2002, Lindholm 1995, 2001, Norén Björn 1977, Pellegrini 1995). I mer *etnografiska miljöstudier* tar man reda på hur barn använder, upplever och värderar sin omgivning med ambitionen att den fysiska miljön skall framträda i de aspekter som den används eller uppmärksammas av barnen själva. Sådana studier har gjorts kring barns och ungas vardagsmiljöer (Carstensen 2001, Hart 1979, Kylin 2003, Lieberg 1992, Moore 1990, Persson 1990, Rasmusson 1998, Skantze 1989, Titman 1994). Genom att vara närvarande på ”fältet” och använda metoder som aktivt involverar barnen t ex i att föra dagbok, rita kartor över sin närmiljö eller guida forskaren genom denna, är ambitionen att kunna fånga barns egna sätt att använda, uppfatta och värdera sina omgivningar.

Föreliggande studie har gemensamt med tidigare lekmiljöstudier att det är en bestämd mer avgränsad fysisk miljö som är utgångspunkten och som studeras med observationer som den huvudsakliga metoden. Samtidigt har den likheter med

renodlade lekstudier i sättet att kvalitativt analysera enskilda lekförlopp utan på förhand uppgjorda kategorier för lekformer. Att komplettera mer ”passivt” observerande med deltagande observation och intervjuer för att bättre förstå iakttagelsernas betydelse ur barnens perspektiv i ett förskolesammanhang, är ett arbetssätt som hämtar sin inspiration från mer etnografiska miljöstudier. Min ansats har också likheter med mer ”mikrosociologiska” studier och deras mer ”närsynta” sätt att studera barns relation till sin omedelbara omgivning (Corsaro 1992, Ivarsson 2003, Lökken, 1996, Strandell 1994.), studier där den ”situation” som studeras framförallt uppfattas som social och inte fysisk.

De slutsatser jag drar av tidigare studier är att det för att få kunskap om barns relation till den fysiska miljön under utomhusleken blir avgörande att,

- tillbringa tid i barnens omgivning och använda sig av denna erfarenhet under tolkning och analys. Det är en kontextorienterad ansats där det är den specifika situationen och dess förlopp som avgör vad som blir lekens kontext.
- ha ambitionen att betrakta tillvaron ”med barnens ögon” d v s en form av barnperspektiv. Det som uppfattas som barns kontext bli då beroende av hur vi vuxna förstår barns förmågor och intressen i relation till den fysiska miljön.

Utomhuslekens kontext

Miljön sedd som ett ”ekologiskt” sammanhang på olika nivåer är användbart när man skall skapa sig en bild av olika förhållanden och ringa in en relevant forskningsfråga (Sommer 1997, Westlander 1999). Utifrån denna breda bild kan man sedan göra mer intuitiva bedömningar av hur utvalda ”kärnföreteelser” påverkas. Det finns försök att teoretiskt beskriva sådana övergripande sammanhang mellan människa och omgivning i landskapsforskning (Leighly 1969) och i psykologins ekologiska variant (Bronfenbrenner 1979, Kylén 1994, Westlander 1999). I konkreta undersökningar väljer man ofta ut den rörelseriktning som man uppfattar som viktigast i sambandet (Björklid 1996). Om den fysiska miljön då förstås som förmedlad via sociala och kulturella förhållanden blir det lätt en miljöpsykologi med mycket litet *miljö* (Altman 1991). Relationen kan då uppfattas som upplöst i unika och oförutsägbara möten som är beroende av lokala förhållanden och bara kan beskrivas i sina konkreta uttryck. Om den fysiska miljöns effekter studeras mer oberoende blir den sociokulturella sfären istället något som reduceras till att förklara undantag.

Det finns också former för ett mer ”närsynt” och riktat studium av människans relation till sin omgivning som i högre grad drar in dynamiken i själva analysen. Studieobjektet kan då specificeras till specifika *settings*, *situationer* eller *praktiker*. Det är undersökningsenheter som definierar sammanhanget mellan i tid och rum fastlåsta egenskaper för individers eller grupper handlingar. Man avgränsar då tvärs igenom omgivningsvariabler, psykologiska och sociokulturella förhållanden.

Qvarsell (1996) beskriver hur vi använder oss av geografiskt skilda kontexter med "meningsystem" vilka kan beskrivas i termer av ett kunnande, en förståelse, värderingar e dy. I denna studie uppfattas vuxnas förväntningar kring barns utevistelse som en av förutsättningarna för utomhuslekens karaktär, något som utgör utgångspunkt och ram för den i nästa steg undersökta praktiken, "utomhuslekande i förskolan". Utomhuslekens starkt föränderliga karaktär uppfattas som en möjlighet som uppstått i relation till detta förhållningssätt hos vuxna och i samspel med kvaliteter i bebyggelsemiljön, kvaliteter som inte längre är självklara.

Tidigare bedrevs ofta studier kring barn under laboratorieliknande förhållanden där man försökte neutralisera inflytandet från omgivningen (Sommer 1997, Woodhead 1999). Idag studeras barn i allt högre utsträckning i sin vardagsmiljö omgivna av välbekanta saker och personer som ger tanken och "självet" stöd och med metoder som tar tillvara barns konkreta sätt att tänka och uttrycka sig. Medvetenhet om den konkreta situationens betydelse kan påverka valet av metod utan att påverka forskningens innehåll. Man kan med denna utgångspunkt fortsätta att ägna sig åt studier av mer generella processer t ex i barns sätt att tänka. En jordglob gör exempelvis att det tidigare "oförmöget" tänkande barnet förstår gravitationens betydelse för livet på jorden (Säljö 1999). Det kan också innebära att man i högre grad riktar intresset mot det specifika för processer vid en viss tid och plats (Löfberg 1995, Sommer 1997, Säljö, 2000). Omgivningen uppfattas då inte bara som en "ram" som ger specifika förutsättningar för olika förlopp utan mer som en "inramning" som individen aktivt använder sig av och som blir del av det som utspelar sig (Qvarsell 1996). Framförallt har det sociala samspelets betydelse lyfts fram och processer som tidigare har uppfattats som inre och individuella fenomen förstås nu som förmedlade i konkreta och mellanmänniska situationer. Barns tänkande, känslor och sociala förmåga är då aspekter av social och kulturell praxis med "domänspecifika" kompetenser knutna till de specifika sammanhang där dessa växt fram.

Hur skall man då avgöra vad som skall beskrivas och dras in i analysen i ett konkret förlopp ur den vidare "ekologiska" kontexten? Enligt Sommer (1997) kan man studera barn i klart definierade kulturella, sociala och fysiska kontexter och forma "mikroteorier" som tar sådana situationellt definierade faktorer som förutsättning för sin tillämpning. Ett sätt att behålla tilltron till förekomsten av mer generella fenomen är att göra ett medvetet val av kontext som synliggör empirins logiska relationer till ett utvalt begrepp (Odelfors 1996a, Qvarsell 1996, Westlander 1999). Med denna utgångspunkt är det i ett första led *frågan* som bestämmer vad som blir kontext och i ett andra led är det *individernas eget perspektiv* i situationen som bestämmer vad som dras in i analysen.

Vad det innebär att utgå från individers perspektiv och handlingar för att definiera kontext kan tolkas mer eller mindre snävt. När handling och kontext uppfattas som samtidigt skapade kan det förstås inom ramen för en mycket begränsad situation t ex det som sker genom språkhandlingar i mellanmännisklig

kommunikation. Potentiell kontext kan också vara hela den sociala och fysiska miljön i den utsträckning denna blir socialt aktiverad (Goffman 1994, Strandell 1994). Strandell (1994) använder sig av denna strategi och väljer ut s.k. interaktiva episoder när barnen befinner sig inom samma "ekologiska fält" t ex vidkänner varandras närvaro eller försöker komma överens om vad de skall göra. Odelfors (1996a) uppfattar kontext som ett löst sammanbundet system av begränsningar och resurser som individen är "inbäddad i" och där olika individer uppfattar olika möjligheter. Detta innebär att det som utgör en kontext för "någon" inte behöver göra det för "någon annan" vid samma tid och plats. Skantze (1989) har använt sig av begreppet "utvecklingsuppgift" som ett riktande begrepp för att fånga upp vad i den fysiska miljön som barn intresserar sig för och aktivt antar som sina utmaningar. Det finns enligt Odelfors (1996a) en tanke om en bakomliggande struktur i förhållande till människans upplevande som blir "invävd" i händelserna via de funktioner dessa får för personen. Individens relation till den fysiska miljön som en "bakomliggande struktur" eller "brukbar inramning" kan man förstå på olika sätt. Den kan uppfattas påverka individen även utanför situationen via en "social ordning" (Strandell 1994) eller genom att vanor, rutiner och roller uppfattas som tvingande (Skantze 1989).

I de inledande avsnitten där barns möjligheter till utomhuslek diskuteras i relation till en mer "ekologisk" kontext av vardagsmiljöer används ett mer trögrörligt sociokulturellt perspektiv på utomhuslekens förutsättningar. I studiet av leksammanhang används sedan ett mer situationellt synsätt där barnens perspektiv under leken, deras uppmärksamhet och handling, avgör vad ur omgivningen som blir indraget i kontexten. Hur man tänker sig att barn mer generellt uppfattar sin omgivning blir avgörande för vilka aspekter i barns eget perspektiv som man blir lyhörd för och hur man utifrån det kan tolka barn i enskilda situationer.

Vuxnas iakttagelser och perspektiv

Barn vill vara "där det händer"

När vuxna skall beskriva sitt helhetsintryck av barns aktivitet i förskolan liknas det ofta vid sociala mötesplatser (för vuxna) som är särskilt intensiva, så som marknader, mässor och cocktailpartyn. Det är tillställningar som är lite stimmiga men "någorlunda positiva och trivsamma" (Strandell 1994). Det beskrivs hur barn vill vara "där det händer" (Corsaro 1997) och hur de med "ständigt påslagna antenner" rekognoserar den socialt täta omgivningens möjligheter (Andersen & Kampmann 2002). Även de yngsta barnens icke-verbala och intensivt kroppsliga samspel uppfattas som uttryck för deras sociala förmåga (Lökken 1996). Ibland är det intryck av mer kaotisk karaktär med stim och rörlighet där allt tycks flyta. Gemensamt för ovan refererade forskare är att de försöker förstå vad dessa intryck säger om tillvaron i förskolan ur barns eget perspektiv. Även om det huvudsakliga studieobjektet ofta varit något annat gör inlevelsen i deras konkreta sätt att samspele med omgivningen att den fysiska miljön hamnar i blickfånget.

Andersen & Kampmann (2002) drar slutsatsen att det mest centrala för barn på en förskola är det som sker "här och nu". Rummet, fysisk rörelse och barnens mer kvalitativa tidsuppfattning, uppfattas som de viktigaste utgångspunkterna för en beskrivning av denna miljö ur barns egna perspektiv. Strandell beskriver barns notoriska öppenhet mot sin omgivning med ständig beredskap att överskrida en snävare situationsförståelse (Strandell 1994). Forskningens svar blir en ambition att vara öppen för potentiella betydelser i barnens omgivning och ha med den fysiska miljön som en möjlig tolkningsram. Med detta förhållningssätt upptäcker Strandell den fysiska utformningens mer dynamiska roll i enskilda "aktivitetsförlopp". Barnens intresse för stora golvytor och rum som är öppna i flera riktningar ses som uttryck för deras rörlighet och sociala inriktning. Det beskrivs hur lekar börjar med handlingar i rummet, som blir det medium kring vilka sociala förlopp utvecklas och hur olika utrymmen i den fysiska miljön olika väl blir del av sådana förlopp. Det är intressant när den fysiska miljön dyker upp i sådana analyser av barns sociala liv och kulturutveckling, där denna "konkurrerar" med en mängd andra tänkbara incitament. Risken för övertolkning av den fysiska miljöns betydelse är mindre än i en miljöpsykologisk studie som denna. Barns rörelseinriktning är något som man vill ge rättvisa åt i empirin (Strandell 1994) eller ha med sig som en röd tråd (Åm 1993). Om den fysiska miljön tar plats bland slutsatserna betraktas det som ett resultat av analysen.

I betoning på individens *aktiva* indragande av det som skall bli kontextuella faktorer framstår den fysiska miljön gärna som något individen väljer att plocka upp eller avvärja utifrån ett mer oberoende socialt förlopp. Barnens initiativ betraktas som en fortsättning på en redan pågående rörelse av socialt samspel där den fysiska miljön får betydelse genom sina funktioner i detta sociala sammanhang (Strandell 1994). Det är samspel med den fysiska miljön som *även* leder till sociala förlopp som uppmärksammas medan sekvenser där barnet rör sig eller hanterar sin omgivning utan att detta leder till eller ackompanjeras av ett socialt förlopp, inte kommer med.

En utgångspunkt för denna studie är att när det gäller barn och fysisk miljö så kan man inte nöja sig med att betrakta denna relation som del av en vidare kontext och *möjlig* tolkningsram för socialt samspel. Barnets kontinuerliga relaterande till sin fysiska omgivning kräver beskrivningar av detta både som ett mer självständigt och ett med det sociala samspelet mer inlåstat förlopp. Att barn vill vara "där det händer" kan förstås som en dragning till socialt samspel, men behöver också förstås som ett intresse för det fysiskt händelserika. För barn är det många gånger ett intresse i sig att vara i kontakt med den fysiska omgivningen, se vad som händer med kroppen och med olika objekt och känna hur detta känns.

Det kompetenta barnets känslomässiga band

I en kontextorienterad ansats är det individens eget perspektiv som skall avgöra vad i omgivningen som utgör kontext i en konkret situation. Vi måste tillmäta barn *intresse av och förmåga att* använda sig av något i omgivningen för att vi skall

kunna förstå det som deras kontext. Ur ett vardagsperspektiv kan vi uppfatta ovan gjorda beskrivningar av barns livlighet och konkreta inriktning som självklarheter som vi alla känner till från egen erfarenhet. Det är som empiri i forskning som knyts till teori som sådana iakttagelser får betydelse och kan vidareutveckla vår förståelse av barn i relation till den fysiska miljön. Forskning med ambition till barnperspektiv som rapporterar vad och hur barn gör, men också sätter in dessa iakttagelser i en teoretisk ram där dessa kan analyseras (Gullestad 1991). Vår bild av "barnet" som kategori får då betydelse för hur vi tolkar våra iakttagelser och vilka teorier vi använder för att förstå de barn vi möter under våra observationer eller intervjuer.

I en genomgång av barnperspektivets framväxt i Norden visar Kampmann (1998) hur snabbt perspektiven på barn och barndom förskjutits inom forskningen. Fram till mitten av 1980-talet fungerade på förhand definierade begrepp från utvecklingspsykologin som ram för de flesta undersökningar och barn var frånvarande som sociala aktörer i samhällsvetenskaperna. Idag ställer forskare öppna frågor till barn för att bättre förstå hur de tänker eller hur lärande går till, medan andra forskare intresserar sig för det konkreta innehållet i barnens tankar. En bred beteendevetenskaplig barndomssociologi har vuxit fram (James & Prout 1997) och Sommer (1997) talar om en barndomspsykologi. Det är perspektiv i vilka barn inte framförallt uppfattas som mottagare av uppfostran och socialisering, utan som aktörer i sina egna livsprocesser och som sociala och kulturella aktörer i grupper, familjer och samhällsliv där barn är bärare av olika *kompetenser*.

Det är viktigt i sig att barns olika kompetenser blir kända och tillvaratagna. Att få dem erkända kan också kopplas till den mer ideologiska ambitionen att göra något åt barns undertryckta position i samhället. Framförallt tycks det vara genom att peka på likheter med vuxna som barn skall få erkänsla och större utrymme i samhällslivet. Barnet uppfattades tidigare som nedsänkt i biologi och fysiska realiteter (Woodhead 1999) oförmögen att ta till sig och agera på den sociala och kulturella arenan. Med det *kompetenta barnet* skymtar jag ibland en bild av barnet som utlämnat till en social smältdegel istället och frånhäng en stödjande och bejakande relation till den fysiska omgivningen. Ett uttalat intresse för barns *sinnliga och känslomässiga* relation till den fysiska miljön som är tydligt i denna studie, kan uppfattas som typisk för en tidigare era då barn uppfattades som mer primitiva och det mesta handlade om deras basala behov.

Att uppfatta barn som kompetenta subjekt och *samtidigt* betona deras starka band till den fysiska miljön är min utgångspunkt. Barn både hämtar stöd i och kan aktivt använda sig av den fysiska miljön. Förbundet med barns beroende av den fysiska miljön är deras stora förmåga att också använda sig av denna relation, något som kommer till tydligt uttryck under utomhuslek.

Känslor i kontakt med omgivningen

Omedelbart efter födseln så söker ett barn kontakt med sin nya omgivning. Denna grundläggande drivkraft är kopplad till affekterna intresse och glädje och tar sig uttryck i ett spontant, nyfiket och lustfyllt utbyte med omgivningen (Havnesköld & Mothander 1995). Människans basala inriktning mot omvärlden har bl a kallats för kompetenssträvan (White 1959), kompetensglädje (Havnesköld & Mothander 1995) och miljökompetens (Björklid 1982) Genom att ackompanjeras av känslor leder utbytet med den fysiska omgivningen till personligt meningsfulla erfarenheter hos individen (Andersson & Olsson 1993, Hjort 1983). Att växa upp innebär inte bara en fysisk utan ofta även en psykisk separation, där kritiskt tänkande ersätter detta mer känslomässiga och lustfyllda bejakande och ingående med den fysiska omgivningen (Nordström 1990, Sebba 1991). Nordström beskriver fantasi och verklighet som mer förbundna med varandra i barns sätt att uppleva den fysiska miljön. Baserat på Werners (1965) teori om fysionomiskt seende beskriver Skantze (1989) hur barn uppfattar fysiska miljöer som om de var bärare av bestämda ansiktsuttryck eller en viss uppsyn. Barn inte bara uppfattar ”former”, ”rum” och ”ytor” som ”roliga”, ”spännande” och ”hemlighetsfulla” utan de *är* det för barn. Det värdeladdade är förbundet med seendet och ingen efterkommande eller självständig värdering av neutrala intryck. Barnen rör sig i en verklighet där allting uppfattas som möjligt, men inget tas för säkert och rymmer därmed också många potentiella faror (Kjörholt 1991).

För att förstå hur miljön blir inflätad i individens känsloliv kan Sterns (1991) teori om emotioner vara användbar. Spädbarn har enligt detta synsätt ett globalt upplevande karakteriserat av variation i intensitet, form och tidskontur med ”primära affekter” som ständiga följeslagare. Med de ”vitalitetsaffekter” som dominerar under de första levnadsåren helhetsvärderar barn spontant varje situation utifrån dess ”känsloton“ d v s den stämning som omger den och likt ”melodislingor” ackompanjerar tillvaron. Efter hand som barnets symboliska tankeförmåga växer fram formas också ett ”känslomedvetande” som innebär att individen kan börja kontrollera sina känslouttryck och att gestaltningen av dessa blir alltmer individuellt präglade. Ännu ett steg mot ett mer komplext känsloliv utgörs av ”emotioner” som handlar om hur känslor knyts till vår egen speciella biografi. I den episodiska berättelsens form lagras då även känslor som bär på kunskap om vår kultur, bakgrund och personliga sätt att förhålla oss. För förskolebarn, som precis påbörjat sin egen biografi av emotioner, kan olika känslouttryck därför betraktas som mer bundna till det som sker ”här och nu” och i relation till den allra närmaste omgivningen.

Sommer (1997) beskriver Sterns teorier om affekternas roll i självutveckling som en framkomlig väg att förstå barn i ett mer kontextuellt perspektiv där barn utvecklar känslomässiga band till konkreta miljöer som på detta sätt blir del av individen. Mycket av detta sker under ”interaktiv tystnad” i vanliga vardagsituationer då vi är tillsammans utan att ägna oss åt något specifikt. Själva

situationen är trots det fylld av mening och kan skapa en inre förnimmelse av samhörighet och olika stämningar. Med ”interaktiv tystnad” pekas på den sociala interaktionens icke-verbala aspekter. Samtidigt präglas många vardagssituationer med barn av ett intensivt och ofta högljutt ”görande” i relation till objekt och fysisk miljö.

Utmaningen för mina syften här är att stanna upp vid detta ”slammer” i relation till den fysiska miljön. Det utgör en del av människans existentiella grundvillkor och ingår i ett drama som driver fram parallellt med det sociala livet, men lever också sitt eget liv. För barn tar utbytet med den fysiska miljön inte sällan överhanden och distraherar från andra mer målinriktade aktiviteter, inte minst under utomhuslek. Med uppmärksamheten riktad mot den fysiska miljön får denna stor betydelse för hur barns samvaro och deras lek utvecklas.

Lekens hängivenhet och rörelseinriktning

Inledning

Förmåga att leka är en aspekt i människans sätt att vara som är intimt förbunden med människans natur och kultur (Huizinga 1955, Winnicott 1995). Sutton-Smith (1997) visar i sin bok med titeln ”The Ambiguity of Play“ hur begreppet fylls med olika innehåll beroende på underliggande värderingar i den tid och hos de grupper som för tillfället beskriver fenomenet. Under lång tid och med höjdpunkt under 1970-talet har forskningen präglats av förväntan på att finna samband mellan barns lek och utveckling. För att undersöka leken används kategorier baserade på bl a Jean Piagets teorier om olika lekformer under olika stadier av den kognitiva utvecklingen, med ”övningsleken” som typisk för den första sensomotoriska perioden, ur vilken sedan ”symbolleken” och ”regelleken” växer fram efter hand (Piaget 1962). Forskningen visade på samband mellan barns lek och deras sociala, kognitiva och affektiva utveckling (Rubin, Fein och Vandenberg 1983). Under 1980-talet blev sådana studier färre och man frågade sig om det kunde vara så att förmågan att leka ackompanjerar snarare än orsakar utvecklingen av olika förmågor (Power 2000). Fisher (1992) gjorde en mer kritisk genomgång av tidigare funna samband. I pedagogiska sammanhang betraktas leken som viktig för lärandet och då särskilt hos förskolebarn och yngre skolbarn (Lillemyr 2002).

Lekupplevelsen

Under senare decennier har intresset ökat för lek som ett självständigt fenomen. Det har blivit vanligare med studier av upplevelser och kommunikation under lek och hur barns egna kulturer och kompetenser kommer till uttryck (Andersen & Kampmann 2002, Corsaro 1992, Evaldsson & Corsaro 1998, Garvey 1990, Lindh-Munther 1989, Åm 1993). Framförallt ägnas intresse åt upplevelser och uttryck vid det som Jean Piaget kallade symbollek. Det är lek som blir möjlig när barnet förmår att hantera symboler och låtsas *som – om* något är eller händer. Olofsson (1989) beskriver de olika uttrycken för ”låtsaslek” hos förskolebarnet

efter hand som det blir större: Det kan låtsas göra något själv. Det kan låtsas att *andra* gör något. Det kan tillägna sig en ny identitet och byta ut låtsashandlingar mot ord. Slutligen kan barnet börja använda sig av ett bestämt tema för händelseförloppet där situation, roller och föremåls funktioner definieras i ett manuskript. Det är lek som med lite skiftande betoning kallas för bl a fantasilek, låtsaslek, fiktionslek, sociodramatisk lek eller rollek (se t ex Olofsson 1989). För symbollek har jag valt att använda mig av begreppen ”social fantasilek” (Åm 1993) respektive ”fantasilek”, om denna inte utspelar sig i direkt samspel med andra barn.

Begreppet *djup lek* används för att beskriva ett tillstånd i leken som i särskilt hög grad präglas av hängivenhet i en fantasi (Olofsson 1992, Åm 1993). Det är ett mentalt tillstånd av självförglömmelse där barnen får lätt att samspela med varandra. Åm beskriver hur sådan social fantasilek kan uppfattas av en yttre betraktare:

”...rörelserna är lätta och obesvärade, rösterna ljusare än annars och ansiktena uttrycker en blandning av många saker: glädje, allvar, munterhet, koncentration och fascination” (Åm 1993, s.116).

Den *djupa leken* beskrivs också som besläktad med religiösa upplevelser och en lätt form av extas där barnen genom att hänge sig åt leken blir del av ”något större än dem själva”. Rasmussen beskriver social fantasilek där tid och rum blir till osynliga kulisser och hur sådan lek ofta uppfattas som angenäm av de vuxna som vistas kring barnen. Det är lek där,

”...barnen är helt uppslukade av leken, djupt koncentrerade. Munnen halvöppen och de hör nästan inte när man ropar på dem. Själva pratar de med lugn röst, en lugn stämning som sprider sig i omgivningen. De vuxna (föräldrar och pedagoger) som befinner sig i närheten blir gärna glada, utan att de alltid förstår varifrån glädjen härstammar.” (Rasmussen 1993, s.14)

Det är en individualiserad bild av leken som förmedlas via beskrivningar av lekupplevelsen där den kopplas till motivation och emotion och framför allt intresserar sig för lekens höjdpunkter (Sutton-Smith 1997). I Grahn m fl (1997) kopplade jag ihop lekens kvalitet med uttryck för kreativitet baserat på paralleller i hur både återhämtande naturupplevelser (Kaplan & Kaplan 1989) och lekupplevelser (Åm 1993) beskrivs som kännetecknade av ”fascination”, ”utsträckning”, ”överensstämmelse” och kan betecknas som särskilt ”lyckade upplevelser” (Axelsson-Lindgren 1990). Andra aspekter av utomhusleken gör beskrivningar av lek som mentala och individuella fenomen mindre användbara. Så som lekupplevelsen ofta definieras handlar den inte bara om ”frihet” från inre restriktioner som ger tillgång till fantasin, utan även från yttre omständigheter som den fysiska miljön. Det mentala tillståndet eller lekens attityd är enligt Rubin, Fein & Vandenberg (1983) kännetecknad av att den,

- är självstyrd och inte kräver yttre incitament.
- intresserar sig mer för medel än mål med aktiviteten.

- är relaterad till individ och inte kontext.
- inte är instrumentell.
- är fri från utifrån pålagda regler.

Med denna betoning av lekens frihet från ”kontext” och ”yttre incitament” är det svårt att se hur samspelet med den fysiska miljön kan utgöra en väsentlig och integrerad del av lekens förlopp. Lekupplevelse framstår som en bubbla kring barnet som kan spricka vid kontakt med omgivningen snarare än hämta inspiration från denna. När barren vid julgranen redan har blivit till landskap i barnens lek och jag börjar dammsuga upp dessa tycks det vara precis det som händer. Det är en handling som inte respekterar lekens symbolvärld och därmed riskerar att störa och kanske avbryta barnens lek (Janson 1997). Perspektivet är sämre på att begripliggöra varför barnen samlar påsar fulla med barr för att gång på gång låta allt singla ned från en balkong. Att samla ihop och singla barren utgör troligen en stark upplevelse som kan ackompanjeras av föreställningar, men den bygger inte på att de utvecklar och upprätthåller en uttalat symbolisk förståelse för förloppet. Det finns som jag ser det ingen hermetiskt tillsluten bubbla av lek kring barnen, snarare en lekfullhet som något tunt slöjliknande lite löst fladdrande kring dem själva och omgivningen. I leken med barren som singlades uppfattar jag att konkreta förhållanden kring barnen hade en mer påtaglig närvaro i leken och närmare koppling till fantasilivet, på ett sätt som är särskilt typisk för lek utomhusmiljö.

Betoning av lekupplevelsen som förknippad med utarbetade teman, roller och anvisningar på den symboliska nivån kan leda oss till att tolka det barn gör i termer av fantasier, även när det som upptar barnet kanske är något mer konkret i deras sociala och fysiska omgivning (Rasmussen 1993, Strandell 1994, Trageton 1996). Beskrivningar av lekens fantasiaspekt behöver kompletteras med beskrivningar av situationer och upplevelser under barns fysiska lek där kropp, olika objekt och den fysiska miljön spelar en central roll.

Socialt och fysiskt samspel som ger leken dynamik

Leken är inlätad i ett socialt och fysiskt sammanhang med en dynamik som ständigt gör sig påmind. Den ”djupa lekens” mer ovillkorliga samstämdhet och lugn är övergående. Åm (1993) beskriver hur leken rör sig på ett kontinuum mellan ”djup lek”, där hängivelsen är stor och maktkamper i gränslandet till ”icke-lek” där spelet om rang och resurser dominerar. Denna senare aspekt i barns samvaro beskriver Rasmussen så här:

“Leken uppvisar också andra, ibland hotfulla och farliga ansikten. Barn slåss ibland när de leker. Det vet vi. Skällsorden viner genom luften. De diskuterar högljutt vem som ska bestämma och vem som får vara med. De bråkar och kan inte komma överens om hur leken skall lekas eller om någon brutit mot lekens regler. Kampen om makt och prestige ligger och lurar i varje barngrupp“. (Rasmussen 1993, s. 15)

Den sociala dynamiken beskrivs som något som övermannar barnen och gör fantiserandet omöjligt. Verkligheten blir något som "tränger sig på" leken. Det sociala sammanhanget kan också betraktas som något som bör uppfattas och studeras som en integrerad del av leken (Evaldsson 2000, Ivarsson 2003). Både gemenskap och maktkamp är dynamik från "verkligheten" som kan bidra till lekens intensitet och som jag tror att barn lättare hittar uttryck och former för i utomhusmiljön. Inflätat i den sociala dynamiken och som ett mål i sig ägnar sig barn ofta åt att sätta sig själva och varandra i fysisk rörelse. Rasmussen (1993) beskriver hur barn söker tillstånd som präglas av förvirring, glädje, tanklöshet, kroppsrörelser, maktutövning och våldsamhet. Till den lek som han menar är försummad i forskningen räknar han bråklek och lek där de tar risker eller sätter balanssinnet i rörelse. "Bråklek" innebär mycket närkontakt där barnen kämpar med varandra, byts om att jaga varandra, håller fast och springer efter varandra, knuffas, slår, sparkar och retas på olika fysiska sätt. De studier som finns kring barns "bråklek" tar sin utgångspunkt i forskning på djur och framförallt s.k. "rough and tumble play" (Aldis, 1975, Humphreys & Smith 1984, Pellegrini 1995, Power 2000). I denna forskningslitteratur problematiseras "bråkleken" som en ofrånkomlig del av barns samvaro, men för yngre barn framhålls den även som ett sätt att uttrycka gemenskap i lekens form (Pellegrini 1995).

Intensiva och snabba förlopp av fysisk aktivitet, ofta i kombination med sociala förlopp, noteras ofta som uppblående händelser och beteenden med få referenser till dessa som del av något sammanhang, i vilka barnen agerar eller kring vilka de har upplevelser. Det behövs ett perspektiv där sådan social dynamik och fysisk aktivitet kan uppfattas som en integrerad del av leken. Genom att vidga lekens definition från individens *upplevelse* till en vidare *situation* så kan barnens intresse för fysisk rörelse och kontakt med den fysiska och sociala omgivningen uppfattas som en integrerad del av ett vidare *leksammanhang*. Utifrån ett intresse för lekens sociala dimensioner har leken beskrivits som en tvåställig relation mellan barn och lekens innehåll (Janson 1999). Ett leksammanhang gör situationen till en flerställig relation där det förutom en beskrivning av den sociala situation och lekens tema, även behövs en självständig beskrivning av barnens relation till den fysiska miljön. Genom att förstå lek som en kollektiv skapelse mellan barnen och mellan dem och den fysiska miljön, kan man lättare förstå de många förändringar i lekens struktur som är typisk för utomhuslek.

Lekens mentala och fysiska rörelseinriktning

Intresset för leken som fenomen i sig återknyter till en äldre tradition av filosofiska teorier (Rubin 1982) som försöker överskrida ett dualistiskt tänkande där kropp och fantasi uppfattas som åtskilda under leken. Lökken (1996) och Rasmussen (1996) anknuter med denna ambition till äldre fenomenologisk teoribildning för att beskriva lek. Gemensamt för Rasmussen (1993), Lökken

(1996) och även Åm (1993) är referenser till F.J.J Buytendijks bok "Wesen und Sinn des Spiels" från 1933. I den presenteras "den barnsliga rörelsen" som ett kännetecken för den attityd som för barnet in i lekens värld. Det beskriver en rörelseinriktning i barnets sätt att vara som består av en samtidig inre rörelse mot fantasin och en yttre fysisk rörelse mot omgivningen. Vad som karakteriserar "den barnsliga rörelsen" skall beskrivas fritt utifrån en genomgång av denna teori i Åm (1993):

Det är ett känslomässigt, sinnligt, rörelseinriktat tillstånd med ambivalens och öppenhet åt många håll. Utmärkande är att rörelsen ständigt börjar på nytt, är odifferentierad och inte har sin grund i en bestämd orsak och inte heller riktas mot något bestämt syfte. Rörelserna böljar fram och tillbaka och hit och dit och beskrivs som en benägenhet att låta sig distraheras, suggereras och härma rörelser hos både ting och levande varelser i omgivningen. Det handlar om att ingå i känslomässig förbindelse med sin omgivning och låta sig bli rörd och berörd. Bildligt kan rörelsen uppfattas som cirkulär eller en pendelrörelse utan mål och som ständigt vänder tillbaka till utgångspunkten.

Åm menar att "den barnsliga rörelsen" överbryggas den motsättning som uppstår genom att skilja mellan "djup lek" och maktspel och synliggör barns "egen logik" på ett sätt som gör deras aktiviteter mer begripliga. Perspektivet rymmer den dynamik, spontanitet och oförutsägbarhet som annars kan dyka upp som störande element i empirin. Leken uppfattas som pågående i ett spänningsfält där barnen måste hitta rätt nivå eller amplitud mellan spänning och utlösning och kännetecknas av att den innehåller överraskningsmoment. Lökken (1996) använder sig av den typiska fram - och - tillbaka - rörelsen som kännetecknar barns lek när hon beskriver yngre barns sätt att vara tillsammans i ritualiserade former av gemenskap där turtagning och imitation kring fysiska aktiviteter är viktiga inslag.

"Den barnsliga rörelsen" pekar på barns dubbelriktade öppenhet mot såväl omgivningen som sitt inre fantasiliv. Winnicott (1995) beskriver hur barnet under lek skapar ett "övergångsområde" mellan sin inre värld av önskningar och den yttre verkligheten. Genom att ladda objekt i den yttre verkligheten med egna känslor kan barnet bearbeta sin relation till verkligheten. Det är en process som från början kretsar kring en kär ägodel som snuttefilten eller nallen för att sedan utvecklas till olika uttryck för kreativitet med leken som en viktig uttrycksform för barn. I detta perspektiv inte bara *har* leken en relation till omgivningen utan den *består i* en process där denna relation bearbetas. Det intensiva engagemanget som ett kännetecken för lek (Garvey 1990) blir mer begripligt ur detta dynamiska perspektiv där barnets inre önskningar och vilja och dess kropp möter en fysisk och social omvärld. Även den religiösa ritualen kan förstås som sådana fysiska möten med rummet och andra människor t ex i kyrkan (Lilja 2003). Schwartzman (1978) har beskrivit hur barn under lek utvecklar en känslighet för kontext och alla de möjligheter som ligger i situationer bestående av objekt, handlingar och

relationer till andra personer, *samtidigt* som det är en aktivitet präglad av "transformation". Ett perspektiv på lek där lekens föränderlighet uppfattas som samtidig med användningen av en omedelbar kontext (Evaldsson & Corsaro 1998) uppfattar jag som en användbar utgångspunkt för att studera utomhuslek.

Under utevistelse då barnens uppmärksamhet i så hög grad är riktad mot omgivningen blir lekens rörelseinriktning och den nära kopplingen mellan fantasi och fysisk närvaro särskilt tydlig. Att vara ute på förskolegården innebär vaksamhet och ibland också ett fysiskt kretsande över denna med beredskap att fånga de intressanta ögonblick och situationer som efter hand uppstår. Denna utomhuslekens *vidlyftighet* innebär att barnens sätt att kommunicera lek i högre grad använder sig av icke-verbala former av kommunikation där användningen av den fysiska miljön i sig spelar en stor roll.

Uttryck för glädje och lekfullhet

Att etablera, upprätthålla och efter hand utveckla roller, lektema och olika objekts användning på den symboliska nivån hör till den sociala fantasileken. För att beskriva hur barn upprätthåller denna kommunikation i leken görs "mikrostudier" av samspelet. Agerande *i* leken och innanför den s.k. "lekramen" skiljs från förhandling *kring* leken där barnen bestämmer vad leken skall handla om, utarbetar s.k. lekmanuskript, fördelar roller och bestämmer hur rekvisita och fysisk miljö skall användas (Garvey 1990). På denna reginivå (Åm 1993) eller fabulerande nivå (Rasmussen 1993) kan man reglera förutsättningarna för det utbyte som skall ske innanför lekramen. För att kunna skilja på de två nivåerna används tempusväxlingar med imperfekt när man pratar *om* leken t ex "Då säger vi att jag hade dig som husdjur" och presens som tempus och ofta en tillgjord röst, när man är innanför lekramen (Åm 1993). Hur man gör rent grammatiskt varierar mellan olika språk. Då utomhusleken i hög grad består av ett icke-verbalt fysiskt och socialt utbyte blir det i högre grad kroppsliga uttryck, rörelser och handlingar som uttrycker lekfullhet. Det blir svårare att göra åtskillnad mellan det som sker innanför och utanför lekramen, mellan det som skall markera "detta är lek" och lekens uttryck i form av agerande. Det verkar rimligare att förstå utomhusleken som kommunicerad i varje handling och lekandet som ett kontinuerligt metakommunicerande om att det är lek som pågår (Bateson 1975, Schwartzman 1978).

Då och då finns iakttagelser av icke-verbala uttryck för lek i forskningslitteraturen. Åm (1993) nämner att barn gör olika "åtbörder" med kroppen medan de regisserar leken. Rasmussen (1993) beskriver hur barn startar lekar genom att göra rörelser och retas. Med hänvisning till Blurton Jones beskriver Olofsson (1989) hur barn vid lek med objekt t ex en leksak, har ett öppet och glatt ansikte och avslappnad kroppshållning och vid "bråklek" ett glatt ansiktsuttryck, skrattar, hoppar och slår med öppen hand. I Powers (2000) litteraturgenomgång där uppgifterna om s.k. "leksignaler" vid människors grovmotoriska lek annars är få nämns hur rörelserna under "bråklek" snarare än att

utövas, framläggs som erbjudanden. För djur finns rörelsemönster under lek utförligt beskrivna, mönster som anses ha stora likheter med barns (Rubin 1982). Jämfört med om ett beteende utförs ”på riktigt” så är rörelserna under lek överdrivna, ordningsföljden förändrad, ofullständiga, kortvariga och består av upprepningar, tillbakahållna och på andra sätt transformerade (Power 2000).

Leendet har av Garvey (1990) beskrivits som ett till lek parallellt fenomen men lättare att identifiera och beskriva. Förutom att ackompanjera en lång rad olika leksituationer beskrivs hur barn genom att le drar andra barns uppmärksamhet till sig, får dem att delta i någon aktivitet och markera att det som nyss gjordes var lekfullt menat. ”Group glee” eller glädjeuttryck på svenska är en särskild beteckning för kollektiva uttryck för munterhet som snabbt kan dra fram igenom grupper med yngre barn.

“This was characterized by joyful screaming, laughing and intense physical acts which occurred in simultaneous bursts or which spread in a contagious fashion from one child to another” (Sherman 1975, sid. 53).

Gruppglädjen ackompanjeras av något som beskrivs som kraftigt och glatt skrattande som ibland får en mer sjungande eller slumpartad karaktär. Lökken (1989) har använt sig av detta begrepp, som hon på norska kallar ”flirekonsert”, ”fnisskonsert” på svenska, då hon intresserat sig för och med hjälp av video studerat hur barn mellan ett och tre år förmår att leka socialt, känna empati och uttrycka samhörighet. Resultaten pekar på betydelsen av sådan icke-verbal kommunikation mellan yngre barn (Lökken 1989, 1996). Som jag förstår det kan en situation som barnen uppfattar som en riktigt trygg ram för samvaro vara en bra grogrund för ”gruppglädje”. Kanske kan då mer ostrukturerade inslag eller avbrott fungera som incitament till förlopp av särskilt intimt samspel mellan barn och deras sociala och fysiska omgivning.

Olika uttryck för glädje och lekfullhet under barns lek och samvaro kommer att användas som en *möjlig* indikation på att de ingår i en lustfylld relation till sin fysiska omgivning. De olika uttryck för lekfullhet som hittills beskrivits är tätt knutna till barnens verbala och icke-verbala uttrycksförmåga och det är svårt att ur dessa beskrivningar utläsa den fysiska miljöns eventuella roll. I en tidigare studie (Grahm m fl 1997) iakttog jag hur barnen i kön till en repunga knuffade och buffade på varandra hit och dit samtidigt som de tjöt av skratt. Karaktären på platsen uppfattade jag som betydelsefull för hur det blev en sekvens med uttryck för lekfullhet snarare än karaktäriserad av missämja och barns utsatthet. Det krävs tolkning för att se om och hur barnen använder sig av egenskaper i den fysiska miljön samtidigt som de kommunicerar lekfullhet. Ett mer ”vardagspsykologiskt” (Halldén 1991) försök att förstå olika situationer måste komplettera den mer teoretiskt förankrade förståelsen av hur barn markerar att de leker och kommunicerar lekfullhet och glädje.

Precisering av perspektiv och begrepp

I teoriavsnittet har jag undersökt hur olika perspektiv kan bidra till att tydliggöra relationen mellan barns lek och den fysiska miljön. ”Utomhuslekandet” uppfattas som en *situerad praktik* vars kontext i ett första steg definieras via *forskningsfrågan* och i ett andra steg via *barnens egna perspektiv*. Den fysiska miljös betydelse för en lek utgör således en första förutsättning för urvalet av situationer kring vilka barnens eget perspektiv sedan skall ägnas fördjupad förståelse. Min andra utgångspunkt var att utomhusleken kännetecknas av en utpräglad *känslomässig och sinnlig relation till den fysiska miljön*. Teorier kring lekupplevelse pekade ut betydelsen av hängivenhet under leken vilket under utomhuslek förstås som *hängivenhet i en bredare situation av fysiskt och socialt sammanhang*. Tidigt under analysen använde jag mig av begreppet *platsrelaterad lustfylld rörelse* för att stärka min egen blick för barns känslomässiga band till sin sociala och fysiska omgivning och för att upptäcka hur den fysiska miljön dras in i barnens samspel.

Utomhusleken hämtar i hög grad stoff till leken i den yttre verklighetens fysiska och sociala sammanhang och tillförs därigenom dynamik och engagemang som bidrar till dess karaktär. Denna förståelse av utomhusleken kräver att ett mer individuellt synsätt, med lekupplevelsen som centralt begrepp, kompletteras med perspektiv där barnens upplevande ingår i ett vidare sammanhang. ”Utomhuslekandet” skall beskrivas och förstås som en *situation* och flerställig relation mellan:

- Den fysiska miljön *alt.* platsen
- Den sociala miljön *alt.* deltagande barn
- Lekens tema *alt.* lekens tema/fantasi

För att tala om ett *leksammanhang* krävs att det finns någon kontinuitet i någon av dessa tre aspekter t ex att samma barn fortsätter samspela, att de fortsätter att vistas på en viss plats eller att lekens övergripande tema fortlever. Det är sådana situationer som användas som utgångspunkt för observation och beskrivning av leken. Den fysiska miljös betydelse för leksammanhanget utgör en fråga för empirisk analys där jag tar hjälp av kunskap om hur barn *uttrycker och kommunicerar lek och glädje*. Det kan handla om hur de använder sig av den fysiska miljön för att markera att de leker, för att uttrycka lekfullhet eller för att höja lekens spänning. Det kan också handla om hur de orienterar sin lek och sin samvaro i förhållande till den fysiska miljön på gården.

Urvalskriterium för de leksammanhang som till slut beskrivs är att de i särskilt hög grad präglas av en *mental och/eller fysisk rörelseinriktning* med förändring i de tre aspekterna, plats, barn och lektema. Det är leksammanhang som under senare delar av analysen kommer att kallas för *vidlyftiga*. De ställen respektive miljösammanhang på gårdarna kring vilka lekens vidlyftighet blir framträdande ringas in och betecknas under analysens gång som *dynamiska områden* respektive *dynamiska punkter*. Dessa är pragmatiskt inringade för att underlätta

beskrivningen och säger också något om var barnen hittar åtråvärda relationer till den fysiska miljön och var leken på gården hämtar sina utgångspunkter. Den lekens dynamik som tecknas för varje gård som helhet är baserad på det specifika urvalet av leksammanhang och måste uppfattas som *en för denna gård möjlig lekens dynamik*.

Viktiga begrepp under analys av utomhuslek

Platsrelaterad lustfylld rörelse är lek som hämtar utgångspunkt och riktning i den fysiska miljön.

Leksammanhang är en flerställig relation mellan barn, plats och lekens tema.

Vidlyftigt är ett leksammanhang som ger utrymme för stor förändring i lekens struktur.

Dynamiskt område/punkt är ett pragmatiskt inringat område/ställe på gården med många iakttagelser av lek som karakteriseras som vidlyftiga.

Lekens dynamik är ett sammanfattande begrepp för att beskriva relationen mellan barnens lek och den fysiska och sociala miljön.

Metoder

Inledning

Här följer en introduktion av de metoder som användes i studien och något om de överväganden som gjordes kring dessa val:

- *Observationer med videostöd* av utomhuslek är studiens huvudmetod. Filmerna användes för att kunna jämföra helhetsintryck av olika leksammanhang med barnens kroppsspråk och rörelser i relation till den fysiska miljön. Efterhand utvecklades ett förhållningssätt där jag växlade mellan att filma och samtala med barnen om deras aktivitet.
- *Fältarbete med deltagande observation* och löpande fältanteckningar genomfördes på en av de två förskolorna. Syftet var att lära känna förskolan som institutionell miljö och pröva ut metoder för observation av utomhuslek. På båda förskolorna dokumenterades den aktuella karaktären på väder och utomhusmiljö vid observationstillfället.
- *Samtalsintervjuer* kompletterade observationerna och de samtal som fördes under filmandet. Grupper av barn intervjuades om sin lek och i samband med det visades sekvenser ur videofilmerna.
- *Aktivitetskarter* upprättades genom att personalen noterade var flickor respektive pojkar befann sig på gården vid olika tidpunkter. Sammanfattande kartor av dessa noteringar ger en bild av den relativa användningsfrekvensen för olika delar av gården och skall kunna jämföras med den kvalitativt framvaskade bilden av gårdens dynamiska områden. I texten görs hänvisningar till dessa kartor som finns i Bilaga C för landsbygdsgården och Bilaga D för förortsgården.

Erfarenheter och reflektioner kring metod i kommande avsnitt är hämtade från studiet av alla de fem förskolegårdar som ingick i det vidare tvärfackliga projektet "Förskolemiljö och hälsa". (Se "Forskningsprojekt")

Val av förskolegårdar

För observationer av utomhuslek valdes två olika kommunala förskolor. Utgångspunkten var att välja två ganska "vanliga förskolegårdar" någorlunda representativa för hur förskolegårdar kan se ut i Sverige. En förskola ligger i ett villasamhälle på landsbygden i Västergötland och kallas i studien för "landsbygdsförskolan". Den andra förskolan ligger i en förort inom Stor-Stockholm och kallas i studien för "förortsförskolan". Att ha en förskola i mer urban miljö och den andra i landsbygdsmiljö uppfattades som *ett* sätt att bidra med generalitet i förhållandena kring utomhusleken. Det skulle också ge tillfälle att ytterligare analysera villkoren för barns utomhuslek i förhållande till familjers skiftande boendemiljö och olikartade sätt att leva. Observationer gjordes under olika årstider för att utomhusleken som beskrevs på ett typiskt sätt skulle kunna

variera med väder och säsong. Jag uppfattar det som relativt attraktiva förskolegårdar med rejäla tomter och en varierad utformning med den största skillnaden att förortsgården innehåller stora partier med naturmark.

Två gårdar tillför materialet en bredd och en variation med olika förhållandena i den fysiska miljön som kan studeras i relation till leken. Jämförelser av leken på de två gårdarna kan också göra det lättare att bedöma när det är den för gården specifika miljön som bidrar till lekens karaktär.

Förortsgården hämtades ur ett vidare urval av fyra förskolor i ett tvärfackligt forskningsprojekt (se "Forskningsprojektet"). Detta urval hade i sin tur gjorts utifrån en enkät till hundra förskolor och ett rekognoseringsarbete i de södra delarna av Stor-Stockholm (Söderström m fl 2004) I enkäten ställdes frågor om genomsnittlig utevistelsetid för barnen, om gårdens innehåll av lekredskap och vegetation samt dess karaktär och innehåll av "bra platser" för lek. Förskolorna sorterades i fyra kombinationer utifrån variablerna "naturrik gård" respektive "naturfattig gård" och "lång utevistelsetid" respektive "kort utevistelsetid". Förortsgården hade "lång utevistelsetid" och en "naturrik gård". Det slutgiltiga urvalet påverkades också av hur tillträdet till de olika förskolorna hade fungerat (Se "Tillträde till förskolorna"). På landsbygdsförskolan hade barnen medellånga utevistelsetider jämfört med enkätmaterialen och placerade sig i mitten bland förskolorna i vår bedömning av hur "naturrik" gården var. Trakten för denna förskola valdes för att kunna bedriva fältarbete nära min hemort.

Tillvägagångssätt

Observation med videostöd

Omfattning och tidsperiod

Vid landsbygdsförskolan gjordes observationer med video av verksamheten vid tio olika tillfällen under tiden september år 1999 till april år 2000. Vid förortsförskolan gjordes observationer med video vid nio tillfällen från tiden januari år 2000 till dec år 2000 (Bilaga A) och jag filmade där under större delen av dessa dagar. På landsbygdsförskolan där jag då redan hade genomfört ett mindre fältarbete stannade jag ofta bara under utomhuspasset, men på båda gårdarna filmade jag ibland även under inomhusvistelsen. Observationer saknas från juli månad men är i övrigt ganska jämnt spridda över årets månader. Från förortsförskolan finns två observationstillfällen med snö medan det på landsbygdsförskolan finns ett tillfälle med ett tunt snölager. Tidpunkten på dagen styrdes av möjligheten att kunna filma barnen utomhus, vilket ofta innebar en förmiddagstid.

Upplägg och strategier

Min uttalade inriktning var att filma den fria leken utomhus. Då utevistelse på förskolegårdar så gott som uteslutande ägnas åt barns självstyrda aktiviteter innebar detta att jag filmade i stort sett hela den tid som barnen var utomhus. Om

jag behövde välja mellan lek med speciella regler och annan lek så valde jag bort s.k. regellekar, vilka inte utsträckte sig till mer än korta stunder med bandy och fotboll på förorstsgården och lite mer fotboll på landsbygdsförskolan. Vid tillfällen då personalen var mer aktiv avbröt jag filmandet t ex då de tydligt ingrep i barnens samspel, förde samtal med enskilda barn eller ordnade mellanmål för barnen utomhus. Vid några tillfällen var jag med på utflykter.

Inledningsvis filmade jag med långa svep över gårdarna för att få en överblick över hur miljön användes. Efter hand övergick jag till att följa enskilda leksammanhang och deras förlopp. Jag försökte öva upp min blick för barns sätt att röra sig och samspela med den fysiska miljön och beskriva detta med egna ord. Efter hand kunde jag fixera vidare leksammanhang kring aktiviteter och rörelser över gården. Under filmandet promenerade jag långsamt omkring på gården och ställde mig i periferin till eller mellan olika leksammanhang. När barnen var mer intensivt involverade i något kunde jag sätta mig på huk en bit ifrån och betrakta mer koncentrerat. Så länge barnen var uppfyllda av leken så fungerade detta bra, men när intensiteten i leken försvagades uppfattades det lätt som en inbjudan till samtal från min sida och distraherade dem. Min erfarenhet (Grahn m fl 1997) liksom andras (Fine 1988, Odelfors 1996b) är att det är enkelt att bli accepterad som observatör i förskolemiljö. Videokameran väckte först en viss nyfikenhet men sedan tycktes kameran snarare göra det lättare för dem att ignorera min närvaro (Åm 1993). Inledningsvis tänkte jag mig observerandet som en metod där jag är ganska passiv i relation till barnen och jag betonade min roll som observatör genom att vara neutral och ”tråkig”. De lämnade mig då ganska snart för något roligare. Jag tog inga egna initiativ i förhållande till barnen men svarade däremot på deras direkta frågor eller initiativ och var allmänt vänlig och uppskattande mot dem. Det hade varit möjligt att fortsätta med denna strategi, men jag hade då missat många klagoranden från barnen sida, något som jag efter hand tillmätte allt större betydelse. När jag hade fått överblick över hur leksammanhang fördelade sig över gården ville jag ställa frågor för att bättre förstå vad det var som upptog barnen, vad som gjorde att de begav sig till olika delar av gården och hur olika platser var relaterade till varandra. Då började jag använda videokameran för att spela in svar på korta frågor till barnen om vad de höll på med och vad olika saker betydde i lekarna. Vid dessa tillfällen filmade jag inte barnen utan använde kameran som en bandspelare och kunde med lätthet växla från att passivt iakttä och att mer aktivt ställa frågor och titta närmare på vad barnen höll på med. Jag utvecklade en mer reaktiv strategi (Corsaro 1987, Fine 1988).

Inomhus där verksamheten vid sidan om ”den fria leken” bestod av mer eller mindre vuxenstyrda aktiviteter filmade jag även sådant som samlingen och måltider, när jag bedömde att detta varken störde barn eller personal. Det var svårare att hitta ett ledigt förhållningssätt till personalen under filmandet inomhus. Inomhus är personalen mer aktiv och figurerar genom det mer i filmerna och tycks också känna ett större ansvar för det som utspelar sig. Det mer allmänt formulerade syftet med att filma inomhus, som ett sätt att få inblick i barns lek och aktiviteter på förskolan, bidrog säkert till en större osäkerhet från personalens sida.

Filmandets effekter

Trots en upplevd enkelhet i att kunna filma de aktiviteter jag önskade utomhus var det tydligt att min närvaro vid enskilda tillfällen influerade både lekar och sociala sammanhang. På vissa förskolor flockades barnen kring mig och ville titta i filmkameran eller bli filmade. För enskilda barn kunde min närvaro prägla hela deras utevistelse. Det var en avvägning mellan att ta tillvara deras kunskap (och vänskap) och att kunna filma ostört. Ibland blev någon person min "kompanjon" och hjälpte mig att filma, visa mig runt och berätta vad de brukar göra på olika platser.

Ibland kunde lekens intensitet förstärkas av en kommentar från min sida som stämde med deras egen bild av denna lek, men som från min sida var tänkt som ett enkelt bekräftande av dem. När jag hade uppfattat situationen "fel" använde de inte sällan det jag hade sagt till att utveckla leken i en ny riktning. Deras respons på "ledande förslag" gjorde andra gånger att de formulerade sin egen bild av leken eller att det framgick att sådana tydliga bilder saknades. På landsbygdsförskolan upplevde jag att även mina mer subtila leenden och mitt kroppsspråk kunde få betydelse för lekförloppet. Det kan delvis ha berott på en mindre "anonym" situation med färre barn på denna förskola. Vid enstaka tillfällen var det uppenbart att filmandet distraherade barnen från leken och att lekar som var på väg att ta form avbröts i och med min närvaro. Speciellt gäller det lekar i mer undanskymda delar av gården dit barnen troligen sökt sig för att få leka mer ostört. Vid några tillfällen tog barnen en låtsaskamera eller annat objekt och riktade den mot mig som en filmkamera och ibland som ett vapen. Det tycktes vara en kombination av att vilja bromsa mig, markera sin integritet och ett mer lekfullt speglande av mig och mitt filmande. I stort bedömer jag ändå att jag har fått inblick i barnens vardag och spontana sätt att umgås och leka på förskolan.

Svårast att hantera som observatör var tillfällen då barn tog risker eller gjorde andra saker som jag förmodade inte var tillåtna. Frågan blev då om jag skulle agera som en vuxenrepresentant inför barnen och sätta gränser för deras agerande eller bara ingripa då det fanns en uppenbar fara för dem. Jag påminde då och då personalen om att jag inte går in i deras ställe i förhållande till barnen d v s med den auktoritet och kunskap som de besitter. Det uppstod trots det tillfällen då jag tyckte mig behöva ingripa. Det var vid situationer som jag uppfattade som farliga eller där jag uppfattade barnen som utlämnade på något annat sätt och det hade varit orätt eller känslomässigt svårt att inte agera. Det uppstod också situationer där jag trodde att min passivitet i relation till barnens agerande skulle ha tett sig märklig för personalen. Om personalen exempelvis trodde att jag tyckte att ett enligt dem förbjudet beteende var "okej" i en situation och inte krävde ingripande, så bedömde jag att det kunde påverka min relation till personalen negativt och möjligen också deras eget agerande gentemot barnen under mina besök. Jag tror att de i vissa situationer avhöll sig från att ingripa när jag filmade. Ibland slutade jag i sådana lägen kort att filma för att ge utrymme för eventuellt ingripande och också för att lära känna de gränser barnen vanligtvis har. Det hände dock att jag

ingrep och senare förstod att personalen inte skulle ha gjort det, om de hade varit närvarande. Ett agerande som bidrar till att barnen accepterar mig som observatör, kan vara handlingar som får de vuxna att bli mer reserverade. Fine (1988) har pekat på hur detta är en fin balansgång som man måste hantera vid fältarbeten.

Bearbetning och analys

Forskningsprocessen har bestått i en process av urval under inspelningen och sedan bortval av filmsekvens efter filmsekvens under bearbetning och analys. Metoden med en videokamera innebar kontinuerliga beslut om vilka platser och leksammanhang som skulle observeras av allt det som pågår på en förskolegård. Efter hand som bilden vuxit fram av hur leksammanhang ofta fördelar sig över gården, har min vaksamhet mot det som sker i dessa områden ökat. Empirin från dessa delar av gården har genom det blivit mer systematiskt insamlad. Detta kan innebära att vissa delar av gården framstår som mer använda än de faktiskt var och att jag kan ha missat andra områden som var viktiga för lekens dynamik.

Strategin i bearbetningen var att det som jag uppfattade som ”fri lek” under utevistelse skulle komma vidare till nästa steg i analysen genom någon form av notering. Det kunde vara en kort notering om en typ av händelse eller en längre beskrivning för det som var mer svårbegripligt eller hade tydliga inslag av sådan ”platsrelaterad lustfylld rörelse” som jag sökte efter. Efter att ha prövat några olika sätt att transkribera filmerna (se ”Metoddiskussion”) gjorde jag en tematisk bearbetning. Beskrivningar av de stora dragen i olika leksammanhang organiserades utifrån någon av följande aspekter:

- Det område eller ställe på gården som det utspelade sig.
- Lekens tema eller typ av aktivitet

Ibland noteras samma sekvens i båda kategorierna. Geografiskt område på gården som sorteringsgrund gjorde att även kortare sekvenser av aktivitet kunde systematiseras. Aktiviteter som sorteringsgrund gjorde att även sociala händelser, symboliska lekar, sinnligt inriktade aktiviteter och lekar med rörelse över gården, kunde kategoriseras utan att knytas till någon bestämd plats på gården. Förhållanden som var specifika för situationen eller dagen och kunde få betydelse för hur barnens aktiviteter tolkades noterades under separata rubriker som ”verksamheten”, ”barnen” ”väder”, ”utomhusmiljön”.

Från filmerna redigerade jag ihop en videokassett på ca en timme med exempel på utomhuslek för varje förskola. Filmerna skulle användas under intervjuer med barnen och även fungera som underlag för analys i det tvärfackliga forskningsprojektet. Materialet sorterades efter lektema och plats på liknande sätt som i transkriberingen. De många repetitioner och val som behövde göras i samband med detta gav en överblick över materialet som kanske kan betraktas som en motsvarighet till hur man i hermeneutisk tradition läser igenom ett material om och om igen för att upptäcka olika mönster i detta. Parallellt med denna redigering arbetade jag vidare med analysen av leken i relation till gårdens fysiska

miljö och använde mig då även av observationer från utomhusleken gjorda under fältarbetet på landsbygdsskolan.

Efter hand ringade jag in mer dynamiska områden på gårdarna som jag hade som utgångspunkt för den vidare analysen. Det är pragmatiskt indelade områden med aktiviteter präglade av "lustfylld rörelse" och tydliga lekuttryck som kan kopplas till gårdens utformning eller karaktär. De baserades på om barnen under sådan aktivitet använde sig av eller ägnade särskild uppmärksamhet åt denna miljö eller om det där återkommande uppstod leksammanhang med liknande karaktär. Dessa områden tenderade att ha flera attraktiva delområden eller "dynamiska punkter" inom sig som i sin tur innehöll möjlighet till många enskilda aktiviteter. Urval av leksekvenser, bearbetning av detta material, analys och bortval pågick i en process där jag rörde mig fram och tillbaka mellan dessa olika steg. Först i och med bearbetning och analys kunde jag efter hand ta beslut om "bortval" av filmsekvenser. Kriterier för dessa bortval var,

- sekvenser utan tydlig relation till eller beroende av den fysiska miljöns mer specifika karaktär.
- sekvenser som inte tillförde något nytt eller fördjupade beskrivningen i relation till andra utvalda sekvenser.

Slutligen gjordes ett snävt urval av leksammanhang som kunde illustrera den fysiska miljöns betydelse och som i övriga delar komprimerades till mer generella utsagor om leken i dessa områden.

Fältarbete

Omfattning och tidsperiod

Vid landsbygdsskolan bedrevs ett mindre fältarbete under tiden april till september 1999 d v s strax innan videofilmmandet påbörjades. Sammanlagt finns det utskrivna fältanteckningar från åtta dagar med tre till fem timmars observation per tillfälle.

Upplägg och strategier

Syftet med fältarbetet var att bättre lära känna förskolan som institution och verksamheten på denna förskola mer specifikt. Min erfarenhet av förskolor utsträckte sig till en tidigare studie i förskolemiljö (Grahm m fl 1997) och egna barns vistelse på en förskola under samma period, en förskola med föräldrarinsatser som innebar ett visst deltagande i verksamheten. Andra syften var att kunna tolka iakttagelser under utomhusleken i relation till verksamheten i stort samt att pröva ut metoder för observation av utomhuslek.

Som "deltagande observatör" befann jag mig i verksamheten bland barn och personal men observerade mer än jag deltog. Jag försökte skapa en vänskaplig relation till barnen men utan den auktoritet som personalen på en förskola har (jfr Fine 1988). Jag hoppades med erfarenhet från tidigare fältarbete att min lägre grad av befogenhet, som är bekväm för mig i relation till barns lek, skulle göra det lättare för mig att röra mig i närheten av barnens lekar och få inblickar i deras sammanhang. Jag satt ofta ned någonstans och förde då och då anteckningar. På

direkt anmodan från barnen gick jag in i samtal och emellanåt ställde jag frågor kring deras lek. Jag frågade vad de gjorde och hur de gjorde, vad leken gick ut på och vad olika saker stod för. Jag småpratade ibland med personalen kring förskolans verksamhet och det hände att jag hjälpte till med enklare sysslor som att trä tråd på nål och knyta skosnören, framförallt inomhus där personalen ofta är mer upptagen än utomhus.

Jag förde löpande protokoll över det som pågick på förskolan med särskild uppmärksamhet mot barnens lek. I urvalet av leksammanhang finns även dessa observationer med. Anteckningarna tog också upp mer allmänna intryck från verksamheten, den fysiska miljön både inne och ute, mina egna föresatser med studien och spontana intryck och tankar i relation till detta. Inblicken i verksamheten relaterades till teori och metod och reflektioner gjordes kring rollen som observatör. Inom en eller några få dagar renskrevs fältanteckningarna och kompletterades från minnet. Idealt för min del är att skriva ut anteckningar något dygn efter observation. Då är det fortfarande möjligt att komplettera med anteckningar från minnet samtidigt som jag har fått tillräckligt med avstånd för att kunna fästa blicken på det som hände. Den förskjutning i perspektiv som då uppstår gör att jag finner det intressantare att fundera vidare på det jag har sett.

Materialet kategoriseras dels utifrån olika ”platser” på gården och dels utifrån följande mer allmänna kategorier: ”metodfrågor”, ”den fysiska miljön”, ”bakgrundsfakta om förskolan”, ”tankar och teorier” och ”samspel med personal”. Utomhus gjorde jag riktade observationer mot gårdens användning med noteringar av barnen på kartblad över gården och i löpande protokoll över lekar.

Intervjuer med barn

Omfattning och tidpunkter

På landsbygdsförskolan genomfördes totalt sex gruppintervjuer med barn på de två avdelningarna. På förortsförskolan genomfördes totalt sex gruppintervjuer med barn från två av de fem avdelningarna, varav en avdelning bara bestod av femåringar. De flesta intervjuerna genomfördes i maj 2000 men på landsbygdsförskolan gjordes även intervjuer tidigare under året. Det blev en övervikt för barn mellan fyra och sex år men även yngre barn på ett och två år fanns med. Intervjuerna genomfördes i grupper om tre till fyra barn och vid ett tillfälle med två barn och varade i ca 30–40 min. Intervjuerna transkriberades i valda delar.

I samband med intervjuerna visades filmsekvenser från leken på deras gård. De fick var sin karta över gårdsmiljön där de kunde illustrera vad de menar eller använda som vanligt papper att rita på. Intervjuerna spelades in på band.

Strategier och erfarenheter

En grupp om tre barn visade sig fungera bäst i intervjusituationen. Personalen bestämde gruppernas sammansättning. Min instruktion var att bilda grupper som

de ”tror bli bra” och jag föreslog att det kunde vara barn som brukar leka ihop. Jag försökte se till att det var personer som inte var uppfyllda av något annat för stunden och att alla som var ivriga över att få vara med också fick vara det.

Intervjun handlade om var barnen tycker om att vistas på gården och vad de brukar göra på olika platser. Jag ställde också frågor om hur de ser på lek i olika miljöer, inomhus och utomhus, i förskolan och hemma. Vid de allra första intervjuerna hade jag generella teman som stöd då jag tänkte mig att visningen av filmen i sig skulle stimulera deras berättande. Att se film visade sig vara svårt att kombinera med att ställa frågor. De uppfattade det som en ”vanlig” filmvisning och då är det ju inte brukligt att man pratar samtidigt. Då inledde jag istället intervjuerna med att tydligt försöka förklara varför jag fanns på förskolan och mina funderingar kring deras utomhuslek. Jag betonade också att de inte behöver berätta om det som händer på filmen och att det intressanta är vad de själva brukar göra på olika platser. Till hands hade jag några mer precist formulerade frågor kring lek som visat sig fungera bra i tidigare samtal med barn (Se Bilaga B).

Jag växlade mellan att ställa frågor, visa filmsekvenser och samtala kring det barnen ritade. För grupper med barn som verkade osäkrare inför uppgiften var det bra att inleda med filmen. Det är något välbekant för barn att se film, vilket bidrog till att de fann sig tillrätta i situationen. I andra grupper där barnen redan från början var mer inställda på att besvara frågor var det olämpligt att distrahera med filmen. Jag började då istället med att ställa frågor. Den strategi som visade sig fungera bäst var att försöka skapa en bra stund kring filmerna och uppmärksamt lyssna och ställa frågor men låta samtalet röra sig i vida kretsar från ämnet. Att ta vara på barnens glädje och spontanitet i stunden var avgörande för att det alls skulle uppstå situationer där barnen berättade om sådant som var viktigt för dem. Ljudet på filmen var först avstängt, men det irriterade dem och det bästa tycktes vara att ha på ljudet lågt så att de kände att de kunde följa med i det som hände på filmen utan att samtalet oss emellan överröstades.

Att känna igen sig själv och olika platser på gården i filmerna var något som barnen uttryckte stor glädje över. För vissa var det viktigare än för andra att hitta sig själva på filmen och kunde för dem dominera hela situationen. Min slutsats är att det är bra för intervjun och roligt för barnen om filmerna redigeras så att alla barn som intervjuas finns med i början på filmen. Då känner de sig inkluderade i sammanhanget och får lättare att engagera sig i det de ser och kan lättare dela med sig av sina erfarenheter. Vissa barn var snabba att förstå hur en karta fungerar och kunde använda den för att beskriva vad de menar. För andra barn tog det mycket kraft för dem att försöka hitta rätt på kartan, så för många och särskilt de yngsta, blev den ”bara” ett ritpapper. Kartorna fungerade som en samlande uppgift som gjorde det lättare att intervjua när filmen var avstängd. Kartorna och teckningarna kompletterade intervjun med markeringar för platser och motiv på populära aktiviteter.

De bästa rummen för en intervju tycktes vara sådana som barnen är bekanta med men inte innehåller för mycket leksaker. Hobbyrum fungerade bra liksom

personalrum, när detta inte var en alltför obekant miljö för barnen. Bäst fungerade det där barnen hade ett fönster mot gården och kunde peka ut platser i utomhusmiljön medan vi pratade. Det fungerade bra att sitta i en halvmåne på golvet eller kring ett lågt bord med teveunitorn lågt ner och inte alltför långt ifrån barnen. Det var viktigt att kunna ha ögonkontakt med barnen för att fånga deras uppmärksamhet.

Bearbetning och analys

Jag lyssnade igenom de bandade intervjuerna flera gånger. Barnens svar transkriberades utom i de delar där samtalet rörde sig långt ifrån mina frågor och handlade om deras relationer för stunden eller livet i stort. Vid de tillfällen som jag ställde frågor eller fällde kommentarer som inte fanns med på intervjuguiden så transkriberades dessa. Totalt finns det 13 sidor transkriberad text. Materialet kategoriserades dels utifrån vilken plats på gården det handlar om och dels utifrån kategorier som skapades efter hand t ex sådant som rörde lek och relationer mer allmänt i förskolan.

Intervjumaterialet har kompletterat observationerna men inte varit avgörande för mitt urval av leksammanhang och bild av lekens dynamik på gården. Mitt urval av filmsekvenser och det faktum att det vi hann se under en intervju var hämtat från några få ställen i utemiljön, gjorde att samtal kring vissa platser tog stort utrymme under intervjun. Intervjuerna belyste barnens motiv till val av plats för vissa lekar. Ibland fick jag reda på barnens egna ofta belysande benämningar på lekar och olika platser. Intervjuerna var också ovärderliga för att få insikt om den sociala dynamiken bland barn t ex mellan pojkar och flickor och dess betydelse för olika lekförlopp. Något som bara framkom genom intervju var hur de uppfattar gränserna för vad man "får" respektive "inte får" göra på gården och informella regler mellan barnen om "vem som får göra vad" och "vems något är". De övergripande sammanhangen i leken kunde bli mer begripliga genom intervjun medan observationer från videon fyllde på med uppgifter om lekens konkreta förlopp och dess relation till den fysiska miljön. Hur de besvarade och inte besvarade mina frågor och riktade sin uppmärksamhet under filmerna, både bekräftade egna observationer och pekade på motsägelser på ett sätt som sammantaget berikade analysen. De yngsta barnen på ett och två år berättade givetvis mindre än äldre barn under intervjun men deras inlägg i form av rörelser och enstaka ord var intressanta att försöka tolka. Bland de äldre barnen var åldern inte avgörande och en intervju med en fyraåring kunde vara väl så innehållsrik som en intervju med en sexåring.

För många barn var det troligen först genom intervjun som mitt syfte med att vara vid förskolan blev tydligt. När vi träffades på gården efter intervjutillfället hände det att barn tog på sig uppgiften att guida och berätta för mig hur miljön används. En flicka började systematiskt rapportera till mig om det som pågick i olika lekar på gården. Hon ställde sig nära grupper med barn och lyssnade och sprang sedan till mig och berättade. Det gav inblick i samspel som jag annars inte

hade fått och hennes förmåga att förklara gjorde betydelser av lek tydliga som annars hade gått mig förbi.

Att förlägga intervjuandet tidigt under analysen och medan filmandet ännu pågick hade fördelen att syftet med min närvaro blev tydligt för barnen. Med ambitionen att de skulle kunna minnas de konkreta situationerna i filmerna hade det varit bättre att göra intervjun samma dag eller vecka som de spelades in och inte som i det här fallet flera veckor senare eller mer. Det kunde också ha haft sitt värde att förlägga intervjuer senare under analysen då urvalet av leksekvenser hade kunnat göras mer strategiskt utifrån de frågor som jag då ställde mig.

Aktivitetskartor

Omfattning och tidsperiod

Kartor med noteringar av var barnen befinner sig på gården gjordes av personalen. För landsbygdsförskolan finns kartor från utepasset från 25 olika dagar mellan september 1999 och juni 2000. För förortsförskolan finns kartor från utepasset från 22 olika dagar mellan oktober 1999 och maj 2000.

Upplägg

Under denna period hade personalen instruktioner att en dag i veckan göra noteringar av var barnen befann sig på gården under utevistelsen. Var femtonde minut skulle en person gå runt och notera var flickor respektive pojkar befann sig. För varje gård sammanställdes noteringarna till en karta för flickor och en karta för pojkar (Bilaga C och D).

Kartorna skulle ge en generell bild av hur gården används och synliggöra systematiska skillnader i pojkars och flickors sätt att använda sig av denna miljö. Det skulle utgöra ett kompletterande underlag i den kvalitativa analysen av vilka delar av gården som är betydelsefulla för barnens lek. Användningen i tid av olika områden på gården förväntades i vissa delar skilja sig från de dynamiska områden som ringades in under den kvalitativa analysen. Det kan finnas delar av gården där barnen inte vistas så mycket tid men som har stor betydelse under många olika lekförlopp. Det kan också finnas områden där barnen lätt passerar när de rör sig över gården eller där barnen söker personalens närhet. Under analysens gång diskuteras andra skillnader mellan användningen av enskilda områden och deras betydelse för lekens dynamik.

Kring kartor där personalens noteringar fanns summerade försökte jag samtala om vad deras observationer stod för i barnens lek. Hur mycket dessa samtal kompletterade bilden varierade på ett sätt som troligen både speglade personalens praktiska möjlighet att engagera sig i stunden, men också varierande inlevelse i och uppmärksamhet på hur barnen uppfattar och använder sin omgivning. Min slutsats är att det är bättre att utgå från personalens egna sätt att berätta om utomhusleken och inte använda ett material som kan uppfattas innehålla mer ”objektiv” information, i det här fallet deras egna noteringar på kartan. Min andra

slutsats är att man måste avsätta separat tid för samtal med personal, helst då barnen inte finns på plats t ex i anslutning till personalmöten, om man vill ställa frågor som inte direkt berör deras egen arbetssituation.

Metoddiskussion

Min utgångspunkt var att barns samspel med den fysiska miljön i hög grad utspelar sig på en icke-verbal nivå och att observationer av leken delvis därför utgör den viktigaste metoden. Intervjuerna visade sig bli viktiga för att förstå olika sammanhang kring leken, men inledningsvis var jag skeptisk till denna metod. Jag ville undvika att barnets konkreta och icke-verbala relaterande till omgivningen genom samtalet skulle föras upp på en verbal nivå (Fine 1988). Intervjusituationen blev emellertid inget välregisserat samtal där barnen ställde upp på något mer "vuxet" sätt att prata om leken utan fångade deras reaktioner på visade filmsekvenser och deras engagerade berättande om det som intresserade dem.

Under observationer prövades ett fritt flytande betraktelsesätt över aktiviteten på gården för att hitta de tillfällen där barn uppmärksammar och involverar den fysiska miljön i leken eller där denna inspirerar eller gör någon specifik aktivitet möjlig. I Strandells (1994) studie av sociala aktivitetsmönster blev lösningen att ta med den fysiska miljö som blev "socialt aktiverad" i situationen. Det sociala sammanhanget skulle på omvänt sätt kunna utgöra potentiell kontext till samspelet med den fysiska miljön. Det skulle i så fall ha blivit ett till den (vuxnes) vardagsupplevande omvänt sätt att försöka betrakta det som sker, i vilket samspelet med den fysiska miljön vanligtvis utgör bakgrund (Mårtensson 1996). Jag försökte istället bibehålla ett dubbelt seende mot barnens samspel i den sociala och den fysiska sfären för att även upptäcka hur den fysiska miljön är inflettad i skeenden av social eller symbolisk karaktär. Då barn i hög grad använder sig av sin kropp när de samspelar med den fysiska miljön är det i hög grad icke-verbala skeenden som skall tolkas i relation till en språkligt sett lika "tyst" fysisk miljö. Mer utarbetade symboliska lekar tog tidvis stort utrymme under bearbetning och analys genom att dessa är lättare att återge i text och kan fixeras i citat. Under analysen blev det en utmaning att betrakta den symboliska lek som blev så tydlig i text som enbart potentiell kontext till det samspel med den fysiska miljö som skulle studeras. För att sätta ord på det fysiska samspelet och göra det begripligt i text krävdes ständiga återgångar till filmmaterialet.

Jag sökte efter användbara sätt att beskriva det icke-verbala utbytet med den fysiska miljön i olika former av notationssystem kring rörelser och kroppsspråk i studier kring barn och dans (Digerfeldt 1990), djurs och barns beteende under lek (Aldis 1975) och sjukgymnastik (P.Nilsson 2002). Att beskriva beteende utan koppling till fysisk miljö eller upplevelsen av dessa i sitt sammanhang av lek framstod emellertid inte som en framgångsrik väg för att fånga lekens dynamik på gårdarna. I teorier kring lek där denna uppfattas som ett framträdande (performance theory) kan sådant som barns blick, kroppshållning och rörelse detaljerat noteras i ord och teckningar parallellt med det verbala skeendet

(Gerstmyer 1989). I denna litteratur finns troligen former för bearbetning av observationer som kan användas i studier av barns samspel med den fysiska miljön. Just för denna studie var det emellertid inte intressant med omfattande noteringar kring barnens kropp och rörelser, om detta inte samtidigt kunde kopplas till upplevelser av en vidare situation under leken. Jag försökte istället utveckla min uppfattningsförmåga och förmåga att beskriva leken som situation och koppla beskrivningarna till olika uttryck för lustfylld rörelse, lek och glädje, så som jag förstätt detta under olika skeden av forskningsprocessen. Den skärpta uppmärksamheten på den fysiska miljön kanske bitvis kan förmedla en klaustrofobisk känsla av beroende mellan barn och den fysiska miljön i enskilda beskrivningar. På ett motsvarande men omvänt sätt, har jag ibland uppfattat att barn i studier av socialt samspel kan framställas som utlämnade till en enbart social dynamik.

Videofilmandet som använd teknik vid observation tillsammans med en ambition att beskriva hur gården som helhet används, har bidragit till att vissa typer av lekar är bättre representerade än andra i materialet. Vanligare än andra blev den kollektiva och rörelsefyllda lek som utspelar sig i relation till gårdsmiljön som helhet. Som ensam observatör var min strategi att ofta byta plats för filmandet med tanken att sedan kunna lägga pussel med detta material under analysen. På detta sätt upptäckte jag samband mellan olika delar av gårdsmiljön och platsers inbördes relationer. Samtidigt kom jag i fas med lekar som liksom jag rörde sig över gården. Med denna strategi blev det svårare att utforska mer platsbundna sammanhang mellan ett färre antal barn t ex i buskar, lekhus och andra mer tydligt avgränsade platser. Att få inblick i mer platsbundna lekar kräver att man söker tillträde till sammanhanget och arbetar på att hitta sin roll i detta (Corsaro 1987, Ivarsson 2003). En annan svårighet var hur en ofta pågående aktivitet med ett kontinuerligt utbyte med den fysiska miljön skulle hanteras t ex sandleken. Jag valde att filma sådan aktivitet när den samtidigt innehöll ett utbyte på den symboliska nivån. Med tanke på att de för yngre barn typiska aktiviteterna med sand finns representerade i de mer symboliska och sociala sammanhangen (Wood 1993), var det en rimlig strategi för att inledningsvis skaffa mig en bild av hur gårdarna används. Med tanke på hur innehållsrikt barnens samspel med den fysiska miljön ofta är under sandlek var det samtidigt en prioritering med svårigheter. Min strategi prioriterade genom detta än en gång leksammanhang med en fysiska rörelseinriktning, eventuellt på bekostnad av lekar där den fysiska miljön hade betydelse för dess mentala rörelseinriktning.

Skillnader i gårdarnas storlek och i antal barn gav skilda förutsättningar för observation och inringandet av dynamiska områden har formats av min egen kapacitet till urskiljning av det som utspelar sig. Förortsgården var större och med upp emot hundra barn utomhus samtidigt medan landsbygdsgården var mindre i storlek och mindre än hälften så många barn. Aktiviteter och dynamik tycks genom det ha blivit mer schematiskt beskrivet på förortsgården. En effekt av detta är att förortsgårdens pragmatiskt inringade s.k. dynamiska områden är större och att deras inre dynamik motsvarar den mellan flera sådana områden på

landsbygdsgården. På förortsgården är det vanligare att barnen stannar inom ett "dynamisk område" under hela utevistelsen.

Samtidigt är en helhetsbild av gårdens aktivitet inte något så svårfångat som denna beskrivning kan ge intryck av. I lekstudier motiveras ibland valet att studera lek inomhus med att det är svårare att observera utomhus p.g.a. av att vädret ger mer oberäkneliga omständigheter och att barnen rör sig mer utomhus. Min erfarenhet är samtidigt att större ytor och mer öppna "rum" gör det lättare att följa lekförlopp utomhus medan det kan vara svårt att följa barnens rörelse i och mellan olika rum inomhus. Utomhusmiljön med sina "mjukare" väggar gör det lättare att röra sig i närheten av de lekande. Framförallt de yngre barnen rör sig gärna i grupper över miljön (Fine 1988, Lökken 1996), vilket också underlättar både observation och beskrivning. Detta gör att lek som först kan framstå som omöjligt att ens skapa sig en övergripande bild av efter hand utkristalliserar sig i ett antal leksammanhang som det blir möjligt för en observatör att röra sig mellan. Barnens rörligare lekar är svåra och i sina detaljer omöjliga att uppteckna vid vanlig observation, men med filmkamera är sådan rörelse över gården ganska lätt att fånga. Det tidskrävande arbetet med att transkribera sådan lek till text kan sedan göras med urskiljning.

Inledningsvis skrev jag ned vad som händer i videofilmerna minut för minut med tidpunkt för observationen, plats för skeendet, beskrivning av förlopp på filmen och bitvis en första analys. Det var en tidskrävande strategi som inte kunde hålla jämn takt med det filmande som sedan tidigare var bestämt att pågå under en viss tidsperiod. Materialet var tänkt att efter ytterligare analys kunna användas för jämförelser av leken mellan olika gårdar i det vidare tvärfackliga projektet. Det var också ett sätt att lära känna materialet och få en typ av innehållsförteckning för detta som kunde användas för urval av sekvenser att studera närmare. Jag insåg ganska snart att minut - för - minut - utskrifter gör det svårt både att följa den mer övergripande händelseutvecklingen i olika leksammanhang och att vara uppmärksam mot barns relation till den fysiska miljön. Jag övergick då till de former för bearbetningen som redan beskrivits i ett tidigare avsnitt om videobservation som metod.

En transkribering förändrar ett insamlat forskningsmaterial kvalitativt. Ofta är detta ett välbehövligt steg som ger den distans till materialet som behövs för att kunna se nya mönster. Utifrån en genomläsning av texten kan man snabbt bilda sig en uppfattning om hela sekvenser av händelser och i denna mer "avskalade form" göra nya iakttagelser (Månsson, 2000). I Månssons studie kring genusrelaterade mönster i samspelet på en förskola var textens komprimering över tid till stor nytta för analysen. I denna studie kunde enskilda lappkast under utepasset tolkas på nya sätt genom att material som tillhörde samma leksammanhang utsträckt över tid kunde sammanföras. I denna studie fanns det också mycket analys att göra inom ramen för enskilda situationer. Det handlade om att tolka hur de uttryck för lek och "lustfylld rörelse" som i transkriberad form blir "leenden", "skratt", "fascination" osv. använder sig av det konkreta sammanhanget. Istället för att

tidigt göra ett begränsat urval av sekvenser som studeras vidare, så som ofta rekommenderas, bestod arbetet i denna studie av en omvänd process där sekvenser lyftes ur materialet efter hand som deras bidrag till förståelsen av utomhusleken konstaterats vara litet, klart definierat och omvandlat till text eller utbytbart med andra sekvenser.

I studier av lek refereras barnens ålder ofta uttryckt i antal år och månader. Då jag studerar lekuttryck som i hög grad tycks vara gemensamma för förskolebarn är det naturligt för mig att välja ett beskrivningssätt där åldern inte distraherar läsarens uppmärksamhet. Eftersom jag hade fem förskolor att observera i inledningsskedet kunde jag inte heller memorera alla personer och deras namn. I mina fältanteckningar skrev jag ”större” respektive ”yngre” barn för att stärka min inre minnesbild av förloppet, en urskiljning som räcker för den typ av tolkningar som jag sedan ger mig in i. Att jag valde ”stora barn” istället för ”äldre” när jag använder ”yngre” för de ”små ” är influerat av barns egna sätt att prata om och förhålla sig till varandra i termer av storlek och styrka, kanske därför också viktigare än ålder för att förstå lekens dynamik. Yngre barn har jag hört kallas ”småbarn” och ”de små papiljotterna” men jag har här valt det kanske mer neutrala, ”yngre barn”. Med ”stora barn” menar jag i denna studie barn som är kring fem och sex år och ibland kanske fyra år och med ”yngre barn” menar jag yngre än detta om jag inte skriver ut ålder. Lökken (1996) använder ”småbarn” på norska för det engelska begreppet ”toddlers”, som betecknar barn som precis lärt sig gå men ännu inte talar rent. I Woods (1993) studie av sandlek använder han ”Big Kids” för barn över ca 26 månader som både kan gå och prata och ”Little Kids” för övriga.

Video framstår som ovärderlig när det gäller att studera barns lek och lekens relation till den fysiska miljön då det i hög grad handlar om ett icke-verbalt samspel som är svårt att fånga med andra metoder. Samtidigt är filmer mycket tidskrävande att analysera och kräver i något led ett snävt urval för att man skall kunna dra nytta av deras potential. Separata studier kan göras av leksammanhang i relation till en bestämd lektyp t ex springlek, gungande, cyklandet eller sandlek eller i relation till bestämda typer av landskap t ex kullar, bruten terräng, gläntor och öppna ytor. Om man skall utvärdera hela gårdens fysiska miljö utifrån vilken roll den har i barns lek behövs det fler observationspunkter. Om man vill förstå utomhuslekens betydelse för barnen i förskolans vardag behövs ett längre fältarbete på förskolan t ex som kulturanalysen i Ehn (1986). Fältarbetet utan video gjorde mig mer alert i att tolka det jag observerade, då det tvingade mig att söka stöd i den specifika situationen för att kunna omvandla det till text. Tolkningarna konfronterades mer påtagligt med den konkreta situationen vid observationstillfället. Jag fann det svårt att återskapa denna situation även om jag med stöd i anteckningar från tillfället stundtals kunde försjunka i filmerna på ett sätt som tycktes återskapa situationer i minnet. Hur den situationsförståelse som man får ute på fält skall kombineras med videons fördelar kräver en medveten hantering under hela forskningsprocessen.

Tillträde

Studien inleddes våren 1999 med introduktionsmöten för personal och föräldrar. För förskolor belägna i Stockholmsområdet samordnades dessa möten med det tvärfackliga samarbetet så att representanter för olika discipliner var närvarande. Graden av intresse skiftade mellan de utvalda förskolorna från ett mer ljumt klartecken till ett tydligt intresse för frågorna och egna insatser för att underlätta arbetet. I det tvärfackliga projektet ingick två andra personer med uppgifter som innebar återkommande besök på förskolorna, en sjukgymnast som genomförde motoriska tester och en sjuksköterska som samlade in medicinska data. Ibland hade även jag kontakter med personalen kring insamling av uppgifter som rörde det större projektet.

För deltagande i övriga delar av det tvärfackliga projektet kunde varje förälder besluta om och skriftligen uppge om deras barn skulle delta eller inte. Då observationer av utomhuslek sker i en gemensam utomhusmiljö uppfattade jag det som omöjligt att göra undantag för enskilda barn. Jag sökte istället ett mer generellt klartecken från förskolan sida. Föräldrarna fick ett introduktionsbrev med beskrivning av projektets syfte och arbetssätt. Vid två tillfällen under observationsperioden delade jag ut en skriftlig rapport till föräldrarna om hur arbetet fortskrider. Vid spontana möten med föräldrar presenterade jag mig och försökte finnas tillgänglig för eventuella frågor och samtal kring studien. För publicering av foton från videofilmerna kunde föräldrar godkänna eller fylla i att de *inte* godkänner detta på en speciell blankett.

Barnen informerades av mig om projektet vid en samling i början av observationsperioden. Jag berättade då att jag var forskare, vad en sådan gör och vad det innebar i mitt fall. Barnen på landsbygdskolan delgav sin bild av forskare och refererade till olika barnprogram som "havsforskarna" och "hjärnkontoret". Enligt fältanteckningar förklarade jag mina syften med att jag "undersöker vad de leker, var det finns bra platser och vad de tycker om att göra på sitt dagis". Intresset för deras lek kunde de möta med en viss förvåning. När de väl förstod att deras egna erfarenheter efterfrågades visade de ofta en översvallande förtjusning och vill hitta sätt att göra saker begripliga för mig. På olika sätt visade de att de ville vara synliga i mina beskrivningar t ex bad mig att jag skall skriva upp deras namn när de hade berättat något. Min erfarenhet är att barn ganska tydligt reglerar hur mycket de berättar om sin lek och har lättare att avvisa vuxnas nyfikenhet på detta område än på många andra. Att leken är deras egna domäner är något som många barn verkar ha klart för sig.

Föräldrarna (vårdnadshavare) som kan ge den formella tillåtelsen till barnens deltagande visade ofta ett intresse i kombination med en befogad vaksamhet kring vad projektet kommer att innebära. Föräldrarna tycktes i lägre grad än vid tidigare studie (Grahn m fl 1997) överlämna ansvaret åt förskolan och många tog på sig att kritiskt granska och ta ställning till projektet. Detta märktes tydligast i Stockholmsområdet där rädslan för övergrepp, men även tillgrepp av barn i vårdnadstvister, bidrar till att man idag i allt högre grad reglerar tillträdet till

förskolor. Studier av utomhuslek kan troligen uppfattas som mer oproblematiska än studier inomhus genom att observationer bedrivs i en fysiskt sett mer öppen miljö. Kanske kan en observatör uppfattas som ett extra "vakande öga" på barnen. Studien som del av ett vidare tvärfackligt projekt med medicinska undersökningar har troligen bidragit till att vissa föräldrar varit mer skeptiska. Medicinska studier är mer omgärdade av etiska frågeställningar och krävde i det här fallet också en viss arbetsinsats från föräldrar när det gällde uppgifter om barnens hälsa. Föreliggande studie innebar för personalens del att de en dag i veckan under en period skulle göra noteringar av var barnen befann sig på en karta över gården. Jag betonade att verksamheten i stort skulle pågå som vanligt men givetvis kan min närvaro i sig ha uppfattats som en belastning. Enstaka personer bland personalen undvek tydligt att komma med på filmerna.

Projektet genomfördes under en period då barnomsorgen var hårt pressad av resurs- och personalbrist. På en förskola pratade man om en trend mot ökad stress som hade pågått över lång tid. På två andra förskolor tycktes personalen särskilt pressad och jag kunde iaktta olika uttryck för att situationen på senare tid hade varit dem övermäktiga. En del föräldrar var engagerade i de protester kring resurs- och personalbrist i förskolan som pågick i Stockholm. På den innerstadsförskola som jag uppfattade att det var svårast med många personalbyten mm, uppfattade jag att barnen ibland gemensamt kunde diskutera och förhålla sig till läget på förskolan och "vuxenvärldens" försök att hantera detta. Den pressade situationen på förskolorna gjorde att jag inte uppfattade det som fruktbart att försöka följa upp egna observationer i samtalsintervjuer med personalen, så som jag ursprungligen hade tänkt. De två utvalda förskolorna hörde inte till de förskolor där situationen tycktes ohanterlig för personalen även om situationen beskrevs som allmänt försämrade även här.

Inledning till resultat

Om förskolorna

Presentation

Förskolan "Landsbygd" är en kommunal förskola i ett villasamhälle på landsbygden i Västergötland. Förskolan har två syskonavdelningar inrymda i en friliggande enplansbyggnad. Avdelningarna hade en inomhusyta på ca 175 respektive 130 kvadratmeter och en tomt på ca 3200 kvadratmeter.

Förskolan "Förort" är en kommunal förskola i en villaförort i södra Stor Stockholm. Personal på förortsförskolan har utbildats i Friluftsförskolans idéer kring utevistelse men förskolan är inte medlem i organisationen. Förskolan har fem avdelningar varav fyra syskonavdelningar och en avdelning med femåringar. Verksamheten är inrymd i en friliggande enplansbyggnad med ca 160 kvadratmeter per avdelning och en tomt på ca 5600 kvadratmeter. För utemiljön finns en delvis inaktuell situationsplan från 1985 upprättad av Granströms arkitektkontor AB, Enskede. Mot slutet av observationsperioden blev förskolan tillbygd för ytterligare avdelningar på samma tomt.

Intryck från samspelet mellan barn och personal

Nedan tar jag upp och jämför intryck kring verksamheten på de två förskolorna som kan återspegla skilda förutsättningar, förhållningssätt och praktiker. Även om det skulle handla om en för mig mer personlig förståelse av verksamheten kan dessa bilder vara av betydelse för att förstå vilka slutsatser som jag förmått dra av det empiriska materialet. På förortsskolan genomfördes inget fältarbete och därför bygger dessa intryck på en mindre ingående inblick i verksamheten.

På båda förskolorna intar personalen den för utevistelse på förskolor typiskt låga profilen med få egna initiativ till aktivitet och de vistas betydligt mer i vissa delar av gården än i andra. Personalen på förortsförskolan tycks mindre benägna att föra samtal med varandra under utevistelsen men annars är likheterna med landsbygdskolans praktik stora. I förortsförskolans verksamhetsplan från 1998 står det följande om utevistelsen: Att barnen skall vara ute minst en gång om dagen. Att det måste finnas någon vuxen utomhus, men att de äldsta barnen kan få gå ut själva. Att de skall cirkulera och "hjälpas åt med alla barn" och att "obefogade vuxensamtal" inte skall förekomma. På landsbygdsgården hände det att personalen tog initiativ till regellekar och på förortsförskolan att de tog ut mellanmål eller arbetade med att tillvara material i naturmarken. Tillfällig personal på förortsförskolan deltog till barnens förtjusning i utomhusleken: En yngre kvinnlig vikarie cyklade och klättrade i redskap och en manlig praktikant jagade, lyfte och svingade runt barnen. Att förortsförskolan har betydligt fler barn än landsbygdskolans skapar skilda förutsättningar under utevistelsen. På

landsbygdsgården är det lättare både för barn och vuxna att skaffa sig en överblick över det som sker.

På landsbygdskolan kunde jag iaktta tydliga rutiner och former för olika situationer under en dag. När de ger sig av från förskolan uppmanas barnen att vänta in varandra och stå i led. När de skall gå in från gården sitter de i rad och ropas in efter hand och dirigeras sedan vidare för toalettbesök. I fältanteckningar från en dag på landsbygdskolan sammanfattar jag mina intryck så här: "Stämningen är lugn sansad och allt fungerar. Uttryck för hjälpsamhet mellan barnen och beredskap att säga förlåt till varandra är framträdande". Den lugna stämning som skapas kring barnen tycks samtidigt förknippad med en större återhållsamhet med känslouttryck och betoning på att kunna kontrollera impulser och göra saker "normalt" t ex att inte krypa upp från "fel" sida på en bänk eller plocka blommor två dagar i rad. På förortskolan är de olika vardagsrutinerna mindre tydliga för mig och vid ut- och ingång kan jag inte iaktta någon detaljerad ordning för dessa. Vid utflykter fungerar en mer löst definierad plats på gården som uppsamlade mötespunkt. Konflikter och andra problem tycks i högre grad hanteras när situationer väl uppstår.

På landsbygdskolan kunde barnen räkna med att personalen hade bättre inblick i vad de gjorde. Den lugna rytmen i verksamheten och vuxenstyrningen gör skeenden mer förutsägbara för barnen och i högre grad formade av de vuxnas förståelse av olika situationer. Jag känner mig här oftare manad att ge enskilda barn uppmärksamhet, vilket i sin tur kan bero på en förväntan på sådan vuxenrespons från barnens sida. På förortskolan tycks det finnas större utrymme för barns egna initiativ och de tycks mer hänvisade till samspel sinsemellan. De måste i högre grad reda ut konflikter och andra svårigheter själva och tycks ha mindre behov av vuxenstöd i olika situationer. Personalen agerar här oftare i relation till grupper av barn eller barngruppen som helhet. Det visar sig vara enklare att genomföra intervjuer med barnen på landsbygdskolan på det sättet att de tar emot instruktionerna från mig och deltar mer aktivt i att försöka besvara frågorna. På förortskolan tycks barnen mer upptagna av samspel sinsemellan och lyssnar inte lika uppmärksamt.

På landsbygdskolan pratar barnen mer om vad de tycker är roligt men "inte får" göra under utomhusleken. De berättar bl.a. om hur de brukar hänga under bron, hoppa från lekhusets tak och stå utanför staketet på klätterställningen, men inflikar sedan att de egentligen inte får göra dessa saker. Jag tog här inte upp frågan om vad man får och inte får göra under utevistelsen utan det var sådant som ingick i barnens spontana svar kring vad de brukar leka. Jag frågade mig om barnen trodde att jag var särskilt intresserad av de vuxnas perspektiv på leken eller om förbud också upptog deras tankar kring gården i vanliga fall. Tillsammans med andra iakttagelser fick det mig att tro att barnen på denna förskola uppfattade gränserna till gården som begränsande och att detta förstärktes av att det fanns en omgivning med lockande innehåll. Att barnen på förortskolan inte pratar om förbud kan också hänga samman med att gränssättning förmedlas på andra mer

indirekta sätt. När någon hoppar i en sandlåda med vatten i kan personalen säga att de skall gå in och hämta sina gummistövlar, snarare än att han eller hon skall sluta hoppa. På detta sätt uppfattas det inte som förbud att plaska i vattnet utan som förbundet med särskilda villkor.

Att den ena gården ligger på landsbygden och den andra i en villaförort till Stockholm är inget som jag bedömer som centralt för studien, men när det gäller förhållningssättet till barnens sätt att ”ta för sig” av omgivningen kan det finnas en skillnad som är värd att notera i sammanhanget. Den något mer tillåtande och bejakande attityden till barnens kontakt med utemiljön på förortsförskolan kan hänga samman med olika synsätt kring barns uppfostran. Brembeck (1997) beskriver hur omvärlden för den lägre medelklassen betraktas som en plats för ”underbara upptäckter” som barnet skall få utforska med alla sina sinnen. Den kollektiva omsorgsformen beskrivs som mest önskvärd för och formad av just denna samhällsgrupp. Det är troligt att en förskola i en Stockholmsförort i högre grad präglas av sådana för medelklassen mer typiska synsätt, än ett landsbygdsområde med en mer traditionell och familjeorienterad livsstil (Nordström & Mårtensson, 2001). Hur barnen *själva* relaterar till omgivningen hänger troligen mer samman med individ och mönster inom familjen och i det avseendet är denna landsbygd ganska ”mångkulturell”.

Gårdens skötsel och personalen

På båda förskolorna är det kommunen som har huvudansvaret för gårdens skötsel. *Landsbygdsförskolans* gård innehåller gräsmattor som klipps och buskage som hålls efter. När det gäller gårdens skötsel hänvisar personalen till andra personer som ansvariga. Deras egen roll tycks bestå i att försöka påverka enskildheter och invänta andras agerande t ex när det gäller att få ut möblerna ur förrådet på våren. På deras initiativ har det under perioden satts upp ett hänglås på grinden mot ången, ”farliga” grenar i tallen har sågats bort och myrgift har lagts ut. De har försökt men inte lyckats flytta gräsklippningen från tider då barnen leker på gården. Vid nyplantering såg personalen till att det blev buskar och träd med ätbar frukt. Förskolan beskriver hur ”förvaltningen” tagit bort blomsterland, hur de själva ”räddat” några perenner och hur de ”lyckats få plantera buskage”. I en rabatt intill huset har de perenner som de själva planterat och som speciellt intresserad personal sköter om. Vi tillfällen då jag spontant träffar personer som har hand om gårdens skötsel berättar jag om studien. Det är tydligt att en studie av ”barnens lek på gården” inte uppfattas beröra dem särskilt mycket. Det handlar givetvis också om att mina tidigare kontakter inte inkluderat dem, utan gått via tjänstemän för planering och skola i kommunen till förskolans personal. Vi samtalar om gården utifrån dess utformning och skötsel och diskuterar växtval, bl a skaderisker för barnen kopplat till busksort. De beskriver gården som ”välskött” och tänker sig att personalen är nöjd då de fått ett fint staket runt gården. *Förortsförskolan* består framförallt av mer extensivt skötta ytor av naturmark och partier med gräsmatta, men det bedrivs ingen skötsel av gården

under mina observationer. Personalen har byggt en del mindre konstruktioner med rep och slanor i naturmarken och till leken samlar de ihop högar av nedtagna grenar.

Läsanvisning

I anslutning till beskrivningar av utemiljön på gården finns foton från dessa miljöer. Dessa skall fungera som illustrationer till de leksammanhang som sedan beskrivs och peka ut aspekter i varje gårds fysiska miljö som blir viktiga under senare analys. I den löpande texten finns hänvisningar till foton på dessa sidor vilka med något undantag följer efter varandra i nummerordning.

Fotona är numrerade och angivna med första bokstaven för respektive förskolas beteckning d.v.s. för Landsbygdsgården L + 1,2, 3 osv. och för Förortsförskolan F + 1, 2, 3 osv. På den karta som finns för varje gård finns dessa beteckningar införda på det ställe där varje foto togs. Om det finns flera foton från samma ställe på gården i en följd är endast ett urval av dessa utsatta på kartan.

Leksammanhang beskrivs som kronologiska förlopp över tid. Vid enstaka tillfällen har jag stuvat om i beskrivningen för att göra det mer läsbart. Framförallt handlar det om att handlingar som rör ett visst barn hålls samman något. Föremål och skeenden som benämns utifrån vad det är i lekens föreställningsvärld anges med citationstecken, ”troll”, ”matlagning” o s v. Jag uppger inte barnens ålder men för att göra det lättare att tänka sig förloppen skiljer jag på olika sätt mellan ”större barn” och ”yngre barn”. Det kan exempelvis heta ”något yngre barn” där detta står i relation till barn som nyss nämnts i beskrivningen. ”Större barn” är ofta fem och sexåringar men kan även vara fyraåringar. Iband ges barnen tilltalsnamn för att underlätta läsningen av enskilda lekar, namn som då är fingerade. Vid längre leksekvenser uppges den månad under vilket observationen gjordes för att förutsättningar förknippade med olika årstider skall kunna bidra till läsningen. De benämningar för leksammanhang som ibland anges i den löpande texten är enbart beteckningar för att organisera materialet och syftar inte till att framhäva något specifikt för leken.

Resultat från landsbygdsgården

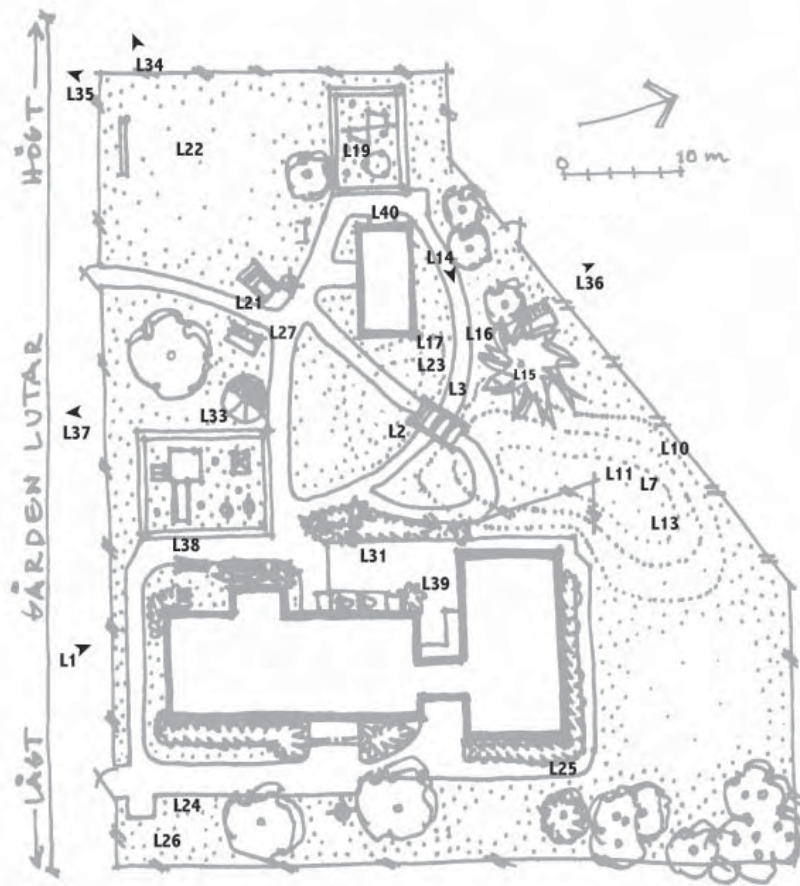
Utemiljön

Förskolans gård (L1) ligger i anslutning till ett platåberg och i anslutning till berget ligger också en skola för klass ett till sex som har lekredskap inplacerade i skogsbrynet. En tennisplan och en mindre fotbollsplan skiljer de två skolmiljöerna åt. Från gården leder stigar upp på berget och till den blandskog som finns där. Gungorna på gården angränsar till denna skog och till en syrenhäck intill staketet. Vid tallen och lekhuset finns utanför gården en äng med en jordkällare och ett obebott hus. Längs med framsidan av huset löper en lågt trafikerad väg genom samhället och tomten omges av ett stängsel med grindar ut mot skogen, ängen och parkeringen. Som byggda element för lek finns på gården tre klätterställningar, bollplank, två spiralgungor, en träkana och två lekhus.

Gården lutar svagt ned mot huset. Ett område kring en kulle är mer kuperat men i övrigt är marken mer plan. Lekredskap är glest utplacerade och ett ringlande sammanhang av asfalterade gångar löper i olika riktningar. Centralt på gården står en äldre stuga som fungerar som förråd. Övriga ytor består av gräsmatta, sand eller bar jord och närmast huset ett område med betongplattor. I ett sandområde närmast huset står en mindre klätterställning, en större klätterställning med rutschkana samt två spiralgungor. Strax bortom detta från huset sett finns ett halvöppet runt hus med sand i som har tak och meterhöga väggar. Bortom detta finns en stor ek och ännu en bit längre bort en gräsplan med bollplank, ett plommonträd och en mindre träkana. I denna borte del av gården finns även ett sandområde med två gungor och en konstruktion med tre däck ovanför varandra. På ömse sidor av förrådet står ett lekhus intill gången. Intill det större lekhuset beläget nära bron finns en tall och den beskrivna kullen. Förutom den vegetation som nämnts finns på baksidan ytterligare tre träd, ett parti med delvis vintergröna växter, buskage intill huset och en rabatt vid huset som personalen sköter om med bl a fänrikshjärta, vårkrage, lammöra och smultron. Nedanför kullen mot framsidan av huset finns en större gräsplan som leder fram till en dunge med björkar och längs med gaveln vinbärsbuskar på denna sida av huset. På framsidan av huset befinner sig entréerna till förskolans två avdelningar och en asfaltgång leder runt huset. Intill gången står det en rad med tre mindre träd, alm, oxel och lönn och vid huset finns buskage med bl a kornell. Utanför staketet löper den väg som passerar genom samhället och här finns också förskolans parkering.

Löst vegetationsmaterial i form av barr, kottar, småpinnar och löv finns framförallt i området kring tallen och smågrenar under framsidans björkar. I övrigt finns sällan särskilt mycket nedfallet material på gården då den ofta städas. Smådjur hittas framförallt kring bron och tallen. De ljud jag noterat på gården förutom de från förskolebarnen är sorlet från skolbarn från intilliggande skola, fågelkvitter, hackspett, flygplan och ett fläktljud.

Landsbygdsgården





L 1.



L 2.



L 3.



L 4.



L 5.



L 6.



L 7.



L 8.



L 9.



L 10.



L 11.



L 12.



L 13.



L 14.



L 15.



L 16.



L 17.



L 18.



L 19.



L 20.



L 21.



L 22.



L 23.



L 24.



L 25.



L 26.



L 27.



L 28.



L 29.



L 30.



L 31.



L 32.



L 33.



L 34.



L 35.



L 36.



L 37.



L 38.



L 39.



L 40.

Leksammanhang på gården

En korseld av faror i kuperat landskap

På baksidan av gården finns en bro mellan kullen och en mindre höjd som tillsammans utgör den mest höglänta delen av gården. Gångar leder över och under bron och runt förrådet.

På de kartor där barnen ritat in "viktiga platser i leken" är ofta bron med omgivande gångar markerade. (L2) En flicka drar med fingret i gångarna kring förrådet på kartan samtidigt som hon förklarar: "(Det är) roligast här på och över bron och

så och så." Det är möjligt för barnen att röra sig genom detta område på många olika sätt. De cyklar eller springer över och under bron. På vägen korsar de lätt varandras väg eller hamnar i varandras synfält vilket gör att det lätt uppstår samspel mellan enskilda barn och olika grupperingar. Bron angränsar också till kullen och platsen för det större lekhuset vid tallen och det uppstår lätt utbyte mellan dessa tre områden. Det är lätt för barnen att göra entré till men också lämna leksammanhang. De springer över kullen, rundar förrådet, beger sig till och från det större lekhuset och upp i eller ned från den tall som står intill huset. Att de kan mötas och formera grupper och samtidigt lätt dra sig undan från intensivare samspel understödjer leksammanhang med dramatiska inslag där många barn ingår. Chansen till plötsliga möten kombinerat med tillgången på flyktvägar är användbar när barnen vill "vara farliga" för varandra.

Lektemat "haj" använder barnen för att beskriva en dynamik som de gång på gång upprättar i området, men som också kan handla om något annat farligt t ex "sjömonster". Lekarna går ut på att *de som befinner sig längre ned i backen måste akta sig för varelser som cyklar eller springer ned för gången mot bron*. De måste hålla sig undan från gångarna, vilket de beskriver på olika sätt:

"Det skall komma en cykel och köra på fötterna, man skall bli påkörd på låtsas."

"Man står stilla sen springer man iväg."

"Man måste springa upp för hajarna. De är bara (på) landsvägen."

"Att inte nudda landsvägen, bara kanterna på gräs. Det gör inte ont."

I leken Grävlingar (sept) *utmanas istället de som rör sig nedför gången av de "varelser" som vistas vid slänterna intill*. En större flicka skjutsar en pojke på en cykel i området och de ropar medan de åker: "Här kommer polisen, pang, pang!" Två större pojkar vistas i samma område. De hänger under bron med magarna nedåt och ben och armar uppåt. De sätter sig sedan på var sin sida av gången strax ovanför bron och skjuter kottar på dem som cyklar förbi och sedan rullar de kottar från kullen ned mot gången samtidigt som de ropar saker som "Jag träffade" och "Min rulla längst". Spänningsnivån i relation till "poliserna" höjs sedan ytterligare. De ropar: "Vi är grävlingar" och låtsas bita en av "poliserna" i benet och tar sedan sats och springer mot dem och ropar: "Vi leker att vi är godzillas och tar dem!".

”Poliserna” ser besvärade ut och drar sig ur leken. Styrkan i rollen som ”poliser” och kraften i själva cyklandet nedför backen står här och väger mot hotet om anfall från de ”farliga varelserna” nedanför. Genom att förflytta sig från platsen under bron och något högre upp i slänten vid sidan om gången får pojkarna ett övertag som ”grävlingar” och senare ”godzillas”.

Vid andra tillfällen befinner sig *hotet under bron*. Leken ”Farliga djur” (nov) börjar med att enstaka barn gör korta springturer in i området och att fler och fler barn efter hand börjar röra sig i området. En yngre flicka och en yngre pojke är ”varelser” som klänger på de snedställda ytorna med plattor under bron där de kastar sig framåt, kasar ned på alla fyra och tar sig upp igen. Pojken fattar tag i de stänger som håller uppe bron och hänger sig raklång under denna med magen mot marken. Då ”varelserna” börjar vråla springer flera litet större barn upp mot lekhuset medan de sneglar bak över axeln mot dessa varelser. De använder de yngre barnens agerande och ”farliga” uttryck som incitament till sin flykt från platsen. De större barnen kan egentligen med lätthet springa ifrån de yngre barnen men överdriver sin utsatthet och situationens fara genom att vicka på skottkärran så att den skumpar häftigt och göra andra litet tumultartade rörelser med kroppen (L3). Litet senare uttrycker de yngre barnen sin roll som ”djur” genom att hojta, trilla över en låg träkant och slicka på en knapp till brons ledstång (L4).

I leksammanhanget Bockarna Bruse (jan) byggs efter hand upp *en spänning mellan läget ovanför och under bron som sedan förtas genom hot från dem som cyklar nedför gången*. En större flicka och en större pojke försöker på olika sätt att initiera och gestalta den traditionella lek där ett troll under en bro hotar med att komma upp och äta upp de bockar som promenerar över denna. Flickan står på bron med en yvig björkgren i handen som hon viftar med över räcket samtidigt som hon säger till dem som är under bron: ”Det är bara minsta bocken Bruse, säger vi bara.” Förutom att föreslå ett lektema kan viftandet med grenen vara ett sätt att markera att det är lek och skapa lekstämning. De springer sedan som ”bockar” skuttande över bron och uppför kullen och tillbaka igen. Pojken hoppar ned för slänten vid bron på alla fyra över gången och upp på andra sidan där han krasar och låtsas äta gräs (L5). När han passerar under bron utstöter han ljudet ”aouuuu”, som ett djur på flykt och några flickor där är eller blir i och med pojkens agerande ”troll” och klämmer in sig i den smalaste vinkeln under bron. Det uppstår då en dynamik mellan ”troll” och ”bockar” vid bron och cyklande flickor ovanför backen som hotar med att köra på dem (L6). Den spänning som barnen byggt upp mellan läget under bron med ”trollen” respektive över bron med ”bockarna”, förtas när en sådan ny fara från backen ovanför bron tillkommer. Leksammanhanget upplöses.

Sammanfattning

Önskan att vara med andra barn och att ”vara där det händer” kan vara en anledning att bege sig till området kring bron. Spänningen drivs här lätt upp till en lockande höjdpunkt. Området lånar sig till möten mellan olika faror där frågan blir vem som skall utgöra en fara för vem. Djur som dyker upp från ”mörkret” under

bron blir ”farliga”, samtidigt som denna placering nedanför de andra betonar djurens underläge och mildrar samma hot. Det är en kombination av styrkan i rollerna, kraften i deras aktiviteter som cyklande, bitande och kottskjutande och deras placering i miljön, som avgör om spänningen bidrar eller blir alltför stor för leken. Den stämning av fara och oförutsägbarhet som är typisk för området hänger samman med hur barnen använder höjder och tydliga stråk som incitament till rörelse. Moment av snabb rörelse och medveten kroppslig förvirring förstärker den lekfulla stämningen av fara och oförutsägbarhet t ex när de hänger under bron, trillar över en kant, hoppar ned för slänten på alla fyra och springer fram och tillbaks över kullen. Sättet att hantera saker på förstärker lekens rytm och stämning t ex när kottar rullas, björkis viftas och skottkärran skumpas. Med vrål från ”djur”, tutningar och tillrop om fara förstärks dynamiken mellan barnen. När barnen blir ”djur” blir deras fysiska närvaro och spontana rörelse i relation till den fysiska miljön tydligare. Det blir mer självklart för dem att slicka på stänger, hoppa fram på att alla fyra, krafsa i gräset, hänga upp och ned i stängerna under bron och att bitas. Detta förstärker i sin tur den dramatiska lekfullheten.

Rulla och springa omkring nära himlen

En mjukt rundad höjd är den högst belägna punkten på gården. Denna kulle sluttar brant ned mot tallen och det större lekhuset medan den på motstående sida är flackare ned mot en gräsplan med en björkdunge. Kullen ansluter också till staketet respektive bro.

När det gäller kullen tänker barnen framförallt på möjligheterna att *stående snurra eller liggande rulla nedför* denna: ”Där rulla vi ner, det är kul”, ”Studsar mot staketet”, ”Kullerbytta”, ”Det kittlas i magen”. Att rulla ned för kullen ända från toppen beskriver en

flicka som det roligaste på gården. När vi tittar på film från platsen visar en pojke i tvåårsåldern hur man gör och rullar på golvet framför oss. En flicka påpekar att det kliar när man rullar. En större flicka visar på plats vid kullen hur man stående snurrar nedför med armarna utsträckta. Vintertid åker de nedför kullen på stjärtlapp eller rumpa och de rullar också kottar och bollar nedför.

Rörelser över kullen är också en del av mer *platsbunden samvaro och fantasilek* mellan par med barn. Två pojkar promenerar kring kullen och samtalar. I leken ”Snurrer och buller” (jan) som äger rum en vinterdag med barmark vistas två större pojkar på kullen under både för- och eftermiddagens utevistelse. De rullar nedför kullen, fångas upp av staketet längst ned eller stannar upp och ligger alldeles stilla mitt i backen. När en av dem ligger baklänges nedför slänten med fötterna bakåtböjda över huvudet säger han: ”Vad snurrig jag blev, jättehäftigt!” Varvat med rörelserna kring kullen samtalar och fantiserar de två pojkarna kring det de ser på himlen. Molnen drar snabbt fram över himlen i färger från mörkaste blått till partier med skarp sol mellan molnkanterna. (L7, L8, L9, L10) De berättar om ”moln” och ”rymdskepp” som ”går sönder”, ”änglar som trillar ned” på dem, ”onda småsoldater” och om vilka som är de ”farligaste dinosaurierna”. De kopplar

ihop sina fantasier kring ”dinosaurier” med de ljudknallar de hör från skogen. Intryck från himlen, ljuden från skogen, fantasiernas storslagenhet och vimmelkantigheten i de fysiska rörelserna tycks ömsesidigt förstärka varandra i detta leksammanhang. Vid intervjun kommenterar de rullandet och himlen från denna sekvens: ”Där är vi på berget, snurrer och buller. Vi lekte att vi blev yra och tittade på flygplan”. ”Buller” uppfattar jag som en ljudlig motsvarighet till ”snurrer” som framhäver de moment av lätt yrsel och släppt kroppskontroll som ingår i leken. Den turbulenta himmel som deras uppmärksamhet är riktad mot förstärker denna dag kullen som ett avgränsat rum för samvaron. Pojkarnas sittande, rullande och liggande ackompanjerat av fantiserande tycks engagerat och vilsamt på en och samma gång.

Att springa är den vanligaste aktiviteten kring kullen. Springandet sker ofta i korta intervaller uppför och nedför kullen från olika håll. Ofta startar sekvenser från tallen fortsätter upp över kullen och bort mot björkarna. De berättar hur de kan ”springa snabbt” och ”hoppa högt”. Två större pojkar beskriver hur de springer fort nedför kullen mot framsidan för att möta anländande fritidsbarn. De berättar om hur de kring kullen leker ”Jaga människor”, ”Jaga vargen”, ”Pussleken”, ”Prinsessänglar” och ”Pokemon”. Lekar kan sättas igång genom att något barn rusar uppför eller nedför kullen eller visar upp en farlig min. Den överblick barnen har över området gör sedan att de kan koordinera sina rörelser i relation till varandra. I leken ”Jagas av ett småbarn” (april) är det en stor grupp med barn som jagas över kullen av en yngre pojke:

Pojken beger sig efter två barn uppför kullen från platsen för tallen och när han hinner i fatt dem drar han dem i ärmarna. Först säger flickan till honom att släppa och hon drar vidare, men strax därefter vänder de två sig istället mot pojken. De säger ”(o)kej” och sedan ”grrr” och visar tänderna mot honom som ett farligt djur. De antar genom det hans initiativ som en inbjudan till lek. Rörelsen förbi tallen och upp över kullen används för att sätta igång leken och väl uppe på kullen uppfattas från långt håll dynamiken mellan de tre, av andra barn på gården. Ett tiotal barn kommer vrålande och springande samma väg över kullen, förbi dessa barn och ned för slänten på andra sidan kullen och ut över planen bort mot björkarna. Genom att låta skrämde hoppas även de bli jagade. Den yngre pojken utstöter ljud, har öppen mun och händerna framför sig som utspärrade klor. Det är ett lekfullt jagande som bygger på att de större barnen låter den yngre pojken klara av att nå fram till dem. Att trilla omkull och bli fångade är inget de absolut undviker utan snarare bidrar till genom att sakta in, vända tillbaka och tappa balansen. De branta partierna utgör en utmaning att springa uppför och något som i sig höjer spänningen i leken. Den fart barnen får nedför gör att de med lätthet trillar om de släpper något på kroppskontrollen. Den ojämnhet i snabbhet och styrka som finns mellan den yngre pojken och de större barnen blir på så sätt mindre uppenbar och turerna mellan dem får mer oväntade vändningar. Väl nere på plan mark börjar barnen springa uppför kullen igen. Den yngre pojken blir senare liggande intill staketet nedanför kullen intill en pojke som han fångat och

som lamt ropar på hjälp samtidigt som de tycks trivas med situationen som den är (L11,L12,L13).

Sekvenser där man *springer kring kullen* ingår också som en möjlighet mer eller mindre invävd i andra mer platsbundna leksammanhang. I leken "Husdjur" (april) har de "dinosaurier" som "husdjur" och till dessa barn gör de mat i markens hålor under tallen. Detta utvecklas så småningom till en lek där ett stort antal barn jagar varandra kring kullen under drygt tjugo minuter och det växlar vem som jagar vem. De använder sig av korta och snabba rusningar mot varandra och skrämmande kroppsuttryck och miner, men säger inte mycket till varandra. Barnen rör sig in och ut ur leken genom att närma sig och avlägsna sig från dess epicentrum i slänten ned mot tallen. De som startade springandet tänker sig att den handlar om "dinosaurier" medan andra barn tänker sig att de är "spöken" och ett barn säger att de leker "Tjuv och polis".

Sammanfattning

Möjligheten att rulla och snurra nedför kullen, med möjlighet att uppnå tillstånd av vimmelkantighet, framstår som en stark lockelse för barnen. Sådan aktivitet pratar barnen mycket mer om än vad jag har kunnat observera den. Rullandet på marken är troligen starkt beroende av situation t ex att det inte är vått ute och att stämningen är trygg, så att de inte riskerar att bli påsprungna. Mest används kullen till att promenera över eller springa kring. Ofta ingår kullen i leksammanhang som utspelar sig över en stor del av gården där även området vid bron och tallen ingår. Avstamp till rörelse tas ofta uppför slänten vid tallen medan slänten ned mot gräsplanen lockar till snabba rusningar. När barn i olika ålder eller storlek leker kan lutningen användas till att skapa en mer jämbördig dynamik. Höjden med dess utblickar och himlen ovanför utgör en stämningsskapande inramning till det som utspelar sig på platsen. Egna och andra barns rörelser, yrseln, himlens dramatik och ljuden från skogen bildar stundtals en helhet under lek och samvaro.

Greja hemma vid tallen och resa bort

I närheten av bron finns en tall och ett större lekhus. Under tallen är det bar jord med kottar, barr och smådjur. På andra sidan av förrådet finns det mindre lekhuset.

De två lekhusen utgör platser där det är självklart för barnen att befinna sig. Då och då får husen bestämda funktioner i roller som "Mamma pappa barn" och "Tjuv och polis". Yngre barn tycks ha lättare att förfoga över det mindre

lekhuset och göra det till "sitt". Det kan hänga samman med att det är mindre i storlek och att personalens "bas" ligger i närheten. Vid ett tillfälle ligger fem yngre barn ihopkrupna på verandan medan en flicka "nattar" dem på kinden. Grupper med barn försöker ibland kontrollera hur huset används: En yngre pojke står och håller en pinne för ingången och säger "stopp"! Några yngre flickor ropar "Här bor vi" när två större pojkar ropar "pang, pang" och försöker komma in. De tittar varandra stint i ögonen.

Det större lekhuset utgör en del av en vidare miljö kring tallen som även de större barnen tycker är intressant (L14). De beskriver hur lekhuset har en dörr som går att öppna och stänga och ett fönster som man kan klättra ut igenom. I tallen intill kan man *klättra upp* i två grenar och vara "uggla", "apa" eller "lejon" och rädda sig undan faror (L15). "Vi leker att det är ett troll som skall ta oss. Då tar vi upp foten." I området finns det smådjur som myror, maskar och gräshoppar och löst naturmaterial som barr, tallkottar, pinnar och grenar (L16). Djuren är något som barnen leker med och samtalar om och en dubbel känsla av förtjusning och äckel inför dessa förhöjer spänningen i leken. Barr blir "tändstickor" och kottar blir "eldsvård" och "bomber" och pinnar blir "svärd" och "pistoler". I marken av bar jord gröper barnen gropar i vilka de sopar ned barr och kottar, gropar som ibland används som "fällor" och ibland till förvaring av "mat". På platsen iakttas ofta större barns samvaro. De kan sitta inne i huset eller på verandan och samtala eller bedriva social fantasilek i ett vidare område kring tallen.

Platserna kring de två lekhusen används för lek där *rörelsen mellan dessa två miljöer är viktig*. De springer "ärenden" och forslar ibland saker mellan husen (L17). När jag frågar vilket av de två lekhusen på gården som är roligast svarar en pojke med räkneramsan "Ärtan pärtan...", vilket kan vara ett uttryck för att de uppfattas vara platser som står i relation till varandra eller är utbytbara till funktionen. Att husen ligger på var sin sida av förrådet förstärker upplevelsen av skilda platser i ett vidare landskap. Förrådet är en effektiv förmedlare av geografiskt avstånd och det skapas förutsättningar för åtskilda situationer förknippade med olika förväntningar i leken.

Kring förrådet och *dynamiken mellan ett "borta" och ett "hemma"* kan större barn regissera leken. Det gör en flicka i leken "Skolbussen" (maj): En grupp om fyra flickor står vid det mindre lekhuset med cykel och släp. När föraren tillika lekledaren har fått undan en pojke från cykeln och tilldelat de bråkande flickorna på släpet sina olika platser, kör hon upp mot gungorna, runt förrådet och ned till det större lekhuset. Vid det större lekhuset som är "skolan" hoppar två flickor av och blir del av ett nytt leksammanhang med tre pojkar och två flickor. Barnen rör sig genom huset med olika förhinder. De håller för dörren för varandra under korta stunder. En yngre flicka håller i en mask som sägs "bajsa" och en större pojke skrattar för fullt. Ett hål i golvet är ett "rätthål" som man förfäras över, undviker och under skratt hänvisar en flicka till (L18). Det är en iakttagelse som både gör det intressantare att ta sig in i lekhuset och blir ett motiv till att snabbt ta sig ut därifrån igen.

Leken "Dagis" (maj) är ännu ett exempel på hur det skapas en dynamik mellan olika sidor av förrådet och samtidigt hur denna plats kring tallen kan fungera som *knutpunkt mellan olika leksammanhang*. Några flickor förlägger "dagis" vid gaveln av förrådet och "hemma" vid det större lekhuset. Vid tallen växlar några pojkar mellan att vistas uppe i tallen och sopa barr i hålor på marken under. Linnea som är "mamma" i dagisleken intresserar sig för pojkarnas lek och frågar om inte hon med kan komma upp i tallen. När de inte svarar henne går hon en bort

en bit och säger, ”Bamse är inte rädd för någonting”. Tanken på seriefiguren Bamse som är en särskilt modig och stark björn tycks hon använda för att få styrka när pojkarna ignorerar hennes initiativ. Lite senare cyklar Linnea iväg med ”barnen” där bak och till flickan som är ”pappa” säger hon: ”Nu åker jag till dagis och lämnar Nike.” Hon rundar förrådet och lämnar av ”barnet” vid gungorna, säger att det andra barnet bak på cykeln är ”sjukt” och återvänder därför ”hem” till tallen med henne. Lite senare sopar hon återigen under tallen i närheten av pojkarna.

Tall, material, gropar och smådjur gör det möjligt för många barn samtidigt att ägna sig åt olika aktiviteter och *platsen fungerar genom det lätt som knutpunkt mellan olika leksammanhang*. Under parallella aktiviteter kring tallen och det större lekhuset får de inblick i varandras leksammanhang och kan långsamt pröva att närma sig varandra och börja koordinera sina aktiviteter. I ”Dagisleken” var det två leksammanhang som kunde vistas sida vid sida under lång tid på denna plats, men som strategi för att leka tillsammans blev den inte så framgångsrik. I den tidigare beskrivna leken ”Husdjur”, i vilken många barn jagade varandra kring kullen, började det med att tre pojkar lagade ”mat” till ”dinosaurier” vid hålorna under tallen och att barn började röra sig i närheten av denna aktivitet.

Sammanfattning

Platserna kring de två lekhusen utgör båda platser där det är självklart för barnen att befinna sig och när de gör platserna till ”sina” uppstår dynamik i relation till omgivningen. Med det centralt placerade förrådet som en gräns mellan ”borta” och ”hemma” binder de ihop olika platser längs med gången runt förrådet. Barnens intresse för platsen vid tallen och det större lekhuset gör det till en mötespunkt. Med gott om möjligheter till olika aktiviteter kan barnen vistas sida vid sidan och i periferin till varandras lekar och det blir lätt en knutpunkt mellan olika leksammanhang. Att iakttä och ägna sig åt det lösa naturmaterialet kring hålorna i marken och smådjuren på platsen är något som i sig tycks uppfylla barnen och bidra till stämningen. Aktiviteterna kan fungera som bakgrund till det sociala samspelet. Under sådan aktivitet kan de skaffa sig inblick i varandras lekar och utifrån det samordna och koordinera det fortsatta förloppet och kanske använda någon detalj som incitament till mer rörelsefylld lek. Förrådet är ingen plats som de gör till ”sin” utan snarare en struktur i bakgrunden som de under lek bygger upp dynamik kring och till vilket de stundtals förlägger det litet spännande och mystiska.

Gunga, fabulera och ta en risk

Två gungor finns i den bortre delen av gården från huset sett. I sandområdet står även en klätterställning som består av tre däck i olika nivåer. Runt om platsen finns ett staket.

Det roligaste på gården är att gunga, säger flera barn. Det hör till de aktiviteter som även de yngsta barnen kommenterar på filmerna. Större barn gör teckningar med gungor. Något fler flickor än pojkar ser ut att vistas vid gungorna (Bilaga C). Deras placering långt ifrån personalens utsiktspunkt gör troligen platsen intressantare för större barn (L19).

Ensamma eller i par leker de med *kroppens rörelse i relation till gungan*. De söker olika effekter genom att gunga högt, böja sig bakåt, vifta med huvudet, dra i gungan medan de sitter på den och snurra upp gungan så den snabbt snurrar ut åt andra hållet. Barn på och vid sidan om gungan hjälps åt med att tillföra oförutsägbarhet till gungans mer rytmiska rörelse. Vid ett tillfälle är det en större pojke som viftar med huvudet åt sidorna medan han gungar, samtidigt som han sjunger och annan pojke trillar och skrattar när denna gunga kommer emot honom. De snurrar sedan upp gungan så att kedjan tvinnas och pojken nedanför försöker ta sig upp på den samtidigt. De tjuvar av skratt. (L20)

Det handlar också om att få *iakta andras rörelse* under gungandet. En större flicka ligger på rygg med ansiktet uppåt under en gunga som far över henne och som en annan flicka sitter på. Flickan under gungan håller ömsom händer utåt sidorna och intill kroppen och sparkar ibland till gungan med foten.

De sjunger och skrattar medan de gungar. Två större flickor som sitter på en gunga drar denna åt sidorna så att den svajar och sjunger en enkel refräng i poppig stil. Två flickor gungar snett och skrattar. Tre större pojkar gungar samtidigt som de sjunger ”Bä, bä vita lamm”.

De kan samtala och fabulera medan de gungar, ibland på var sin gunga andra gånger mitt emot varandra på samma gunga. Två pojkar pratar om vad de skall göra när de kommer in efter utevistelsen: ”Skall du vika ett vilt djur? Skall du vika en krokodil? Skall vi göra en låtsascirkus?” Gungandet tycks i det här fallet fungera som ett ackompanjemang till umgänget som gör att det målinriktade i samtalen, om vad de skall göra när de kommer in, kan föras på ett mer utdraget och provande sätt där de funderar samtidigt som de planerar.

Sammanfattning

Både att själv gunga och att iakta andra gunga tycks vara fascinerande aktiviteter. Den jämna och för barnen behagliga rytmiska rörelsen bidrar till en behaglig stämning med sång och skratt och samtalen tycks lätt bli konstruktiva. Tillsammans ”grejar” de med gungorna och rör den egna kroppen så att rörelserna blir mer oförutsägbara och överdriver förloppets allvar på ett sätt som förhöjer stämningen.

Kana ned för att få kämpa sig upp

Träkanan är en enkel träkonstruktion som bildar ett upp och nedvänt ”V”. En slät träyta står i vinkel mot en rad med tätt liggande stockar. Den står på gräsplanen intill den gång som leder runt förrådet.

Träkanan är en plats där såväl flickor som pojkar och såväl större barn som yngre barn vistas. För yngre barn är det en bedrift i sig att ta sig upp för att sedan rulla eller kana ned på magen. Stället högst upp på kanan kan fungera som sittplats och utsiktspunkt. I mer intensiv fysisk aktivitet kan den platsen fungera som ”bo” där de sitter

skyddade från den ”farliga” leken nedanför.

För de något större barnen är det ingen svårighet i sig att ta sig upp för kanan men de konstruerar svårigheter för sig själva och väver ofta in denna aktivitet i något fantasitema. De kan sitta grensle över träkanan högst upp och sträcka ned något mot dem som försöker ta sig upp och säga: ”Ingen kan ta den!” När de leker ”familj” hjälps de åt att putta upp varandra. Vanligast är lekar som handlar om olika faror som lurar i ”vattnet” nedanför t e x ”krokodiler” eller ”hajar”:

”Två hajar där nere och om man hamnar där nere blir man själv haj.”

”Vi brukar leka krokodiler. Den som ramlar ned blir uppäten. Då måste man simma ifrån den och klättra upp för att komma tillbaka till bryggan”.

Vid ett tillfälle är det två pojkar som gång på gång drar sig upp för kanans släta sida genom att haka fast styltor i den övre kanten och hjälpa varandra att lossa dessa så att de kanar ned igen. När två pojkar närmar sig platsen ropar en av pojkarna på kanan: ”Hjälp jag kommer inte upp” och de två nyanlända pojkarna ansluter till leken och ropar: ”Hjälp, hajen tar mig, han dödar mig!”. Pojkarna hamnar på varandra i en hög samtidigt som de håller sig fast i varandra. (L21)

Sammanfattning

Träkanan utgör en plats för rullande, kanande och mer gemensamt, rörligt klängande i närkontakt med andra barn. Gemensamt för lekarna är det intensiva fysiska ”rumlandet” i långsamt tempo. De kämpar sig upp, ropar på hjälp och kanar ned igen. För de större barnen är kanan lätt att ta sig uppför men genom att krypa ihop med kroppen och använda styltor gör de utmaningen svårare för sig. De dramatiserar kring förloppet och hjälps åt att förstärka svårigheter så att det blir ”faror” som de i leken måste lösa med hjältemod och styrka.

Runt, runt med bollar och andra barn

I den bortre delen av gården från huset sett finns en gräsplan. På denna står det ett bollplank närmast staketet och i andra änden och närmare gungorna finns ett plommonträd.

På gräsplanen utspelar sig regellek som t ex fotboll närmare bollplanket (L22). I en lek där barnen låter bollens rörelse präglade samspelet under friare former vistas de närmare plommonträdet. Flera löst sammansatta grupper med barn leker

vid ett tillfälle med fotbollar och bocciaklot i denna del av planen. Ett barn börjar snurra runt, runt på planen och fler och fler barn börjar röra både sig själva och bollar i kretsande rörelser över planen. Ibland landar de på ändan. Lite senare varvar några flickor mellan att jaga varandra och återigen en lek med bollar men då vid kullen och vid kanan låter några pojkar bocciaklot rulla ned.

Vid ett annat tillfälle är det tre flickor och en pojke som hjälps åt att plocka löv kring plommonträdet. De skuttar omkring och plockar dessa löv som de lägger på spadar, i plastformar och i fickor. De hjälps åt att öppna fickorna. När en pojke springer iväg med en form full med löv så hämtar en flicka en ny form. De skrattar och fortsätter att plocka. En pojke springer runt och flaxar med armarna ute på planen. När flickor som passerar på cykel frågar om någon vill "följa med till badhuset" så ropar barnen på gräsplanen, "Jaaaa", hoppar upp på cyklar och följer efter runt förrådet och ned för backen under bron. Flickorna sprider nu ut sig över gården samtidigt som de hojtar saker till varandra under en stund. Min tolkning av detta händelseförlopp är att det under det gemensamma plockandet av löven och lösandet av olika "problem" skapas en generös atmosfär mellan barnen som sänker garden mellan dem och gör att de kan hänge sig åt sammanhanget. De skuttande och snurrande rörelserna tycks bidra till ett "öppnare" leksammanhang som ger de ingående barnen en större beredskap att nappa på nya lekförslag och för händelser i periferin att gripa in i förloppet.

Sammanfattning

Den öppna, plana ytan gör det möjligt för barnen att sida vid sida ta ut kroppens snurrande rörelser ordentligt. Platsens närhet till gången och andra dynamiska områden på gården gör det lätt för barnen att låta denna rörelsedynamik fortsätta vidare ut över gården. För en stund fortsätter de att finnas tillgängliga för varandras initiativ, men efterhand blir dynamiken mellan barnen svagare samtidigt som deras uppmärksamhet sprids alltmer. Den samfälliga fysiska rörelsen bidrar till att nya leksammanhang präglade av cirklande rörelser, gemenskap och öppenhet mot omgivningen, lätt uppstår.

Resa bort till egna ställen

Gångar leder runt förrådet och sluttar ned mot huset och dess framsida där förskolans entréer finns. På framsidan finns en veranda, buskage intill huset och en cykelparkering intill grinden.

Cykelturer utgår från förrådet och rundar det. Bakom förrådet sticker det upp rötter ur asfalten och de berättar hur roligt det är när man skjutsar yngre barn bak på och det plötsligt guppar till där. Ned för backen och under bron går det sedan fort utan att de tar fart samtidigt som de korsar flera av gårdens dynamiska områden. Att tomten sluttar ned mot huset gör att barnen gärna cyklar och springer i denna riktning (L23). Väl nere på plan mark där de måste börja trampa, lämnas ofta cykeln eller används som bas för lek längs vägen runt huset (L24).

Förflyttningen ned mot huset innebär ofta att de lämnar tidigare leksammanhang och försöker etablera nya. Ofta tycks det bli en möjlighet för enskilda barn att mer aktivt börja reglera lek och relationer och skapa mer fasta sociala konstellationer. Med cyklarna som bas för social samvaro rör de sig kring huset och stannar till vid mer intressanta ställen. Vid ett tillfälle är det två pojkar som cyklar till framsidan. De parkerar först vid cykelstället där en av dem säger till den andre att han skall gå in och köpa mjölk. De cyklar sedan vidare till vinbärsbuskarna där samma pojke ber den andra att plocka några bär åt honom. De nya leksammanhangen på framsidan utspelar sig kring vinbärsbuskagen, vid platsen för cykelstället och på verandan:

Vinbärsbuskarna stannar barnen ofta till vid och när där finns bär blir plockandet av dessa lätt en början på ett vidare samspel (L25). "Här bor vi och äter bär", säger en flicka. Buskarnas grenar är mjuka och tycks vara lockande att stå nära och att gå in bland. Vid ett tillfälle ligger en pojke och en flicka på rygg i vinbärsbuskarna och äter bär samtidigt som de kiknar av skratt.

Vid grinden ut mot parkeringen parkerar de sina cyklar. Två större pojkar balanserar på cykelstället, kastar sig framåt och hoppar. En större flicka och två yngre flickor sitter i ring på gräsmattan intill. Det blåser hårt. De sätter sig i ring med en fot mot den andras fot och kastar sig sedan bakåt och tjuter när en vindpust kommer. Den större flickan formar munnen och ljuder "ouuuuu". (L26)

Vid *verandan* pågår några mer varaktiga sociala fantasilekar. En flicka berättar hur de leker dagis på verandan och då har "samling" på gallret där man brukar skrapa fötterna och "TV-rum" på bänken och hur det då "blir som ett bekvämt hus". Verandan fungerar också som en plats för det litet "hemliga". De lägger stenar som skatter i en ampel på verandan och två yngre barn puttar på den så den gungar och säger "jag får göra, jag får göra", samtidigt som de skrattar högt.

Sammanfattning

Nivåskillnaden tillsammans med det släta underlaget och gångarna gör det lätt för barnen att röra sig från gårdssidan av huset mot dess framsida. Farten när de cyklar eller springer nedför och de överraskningar som denna färd för med sig gör det hela till en attraktiv aktivitet i sig. Rörelsen ned mot huset innebär ofta att de lämnar tidigare leksammanhang. Väl nere på plan mark går de ofta in i nya mer avgränsade sociala konstellationer där enskilda barn kan styra leken mer aktivt. De attraktiva platserna på framsidan vid grinden, verandan och vinbärsbuskaget ligger i en gles rad längs med huset och det uppstår sällan dynamik mellan dessa. Platserna binds stundtals ihop inom ramen för enskilda lekar. I relation till baksidan där personalen och de andra barnen vistas blir framsidan stundtals en miljö för hemligheter och bus.

Leta upp vatten och blanda med ”grejs”

Det finns sand kring klätterställningar, gungor och i det runda huset. Tidvis ansamlas vatten i pölar längs med gångar och på plattorna vid huset. I det runda huset står ett bord.

Barnen rör sig över gården för att hitta vatten. Vid regn bildas pölar intill gångarna och på plattorna vid huset som barnen kretsar kring och koncentrerat leker vid. *Kring en vattenpöl vid det mindre*

lekhuset sitter en yngre flicka med benen kring en vattenpöl och slevar vattnet i en hink. En större flicka sitter på huk intill och tittar på. Den yngre flickan plockar med pinnar som ligger i vattnet. Den större flickan springer och hämtar en spade. Hon slevar upp blandningen av sand och vatten och låter det sedan långsamt rinna ned i pölen igen, ett förlopp som de båda iakttar noga. Den yngre flickan håller hinken med sand och vatten upp och ned och släpper den sedan så att allt åker ut. Den yngre flickan lägger ned handen i vattnet, tittar på den och för sedan upp den genom vattnet igen och vispar till med handen i vattnet. En större pojke går förbi och trampar avsiktligt med stöveln i vattenpölen så att det stänker på dem. Flickorna tittar på och rubbar inte sitt läge. Pojken går vidare över gården och trampar i andra pölar (L27, L28, L29). *Kring en pöl med vatten och is vid träkanan* böjer sig barn ned och tar vatten i munnen som de sedan sprutar ut. De säger att de är ”drakar”. (L30)

På det plattsatta området vid huset cyklar och går barnen genom pölarne. En gren fastsatt på en cykel släpar genom vattnet. De sitter ned och öser vatten i hinkar. En flicka visar upp en hink med vatten och sand för en pojke som cyklar förbi (L31). Tre flickor blandar sand med vattnet och lägger upp rader med små sandplättar på en trapp och på en dörrs glasruta, plättar som de stolt visar upp (L32). Barnen köar för att få stå under en läckande hängränna i närheten där vattnet strilar ned. En och en kliver de fram till strålen och böjer huvudet så att vattnet rinner över regnkappornas kapuschonger och ned över ryggen. Efter någon minut säger de ”nu är det min tur” och byts om. Senare tar de silar och fat och

håller upp mot strålen så att det stänker på dem själva. Ljudet mot regnkapporna och känslan av strilande och stänkande vatten är effekter de uppnår.

Ibland är vatten, sand, jord och snö något de mer *målinriktat söker upp och kombinerar för att uppnå olika konsistenser*. Förutom vattnet finns det sand, jord och tidvis snö och is i blandningarna. I det runda huset och under den mindre klätterställningen kan de hitta fuktig sand vid torr väderlek och torr sand när det har regnat och snöfri sand när det har snöat. De berättar hur de behöver vatten för att kunna göra ”lera”, ”geggamoja” och ”cement”. Ett barn berättar hur de i vattnet håller ”grejs” så det blir det gegga och ett annat barn om ”löv och bajs och kottar, då blir det pressat”. Vid ett tillfälle har några större barn gegga i en plastpåse som de klickar ut innehållet från medan de rör sig runt gården och kiknar av skratt.

I det runda huset uppstår social fantasilek kring sanden (L33). Ett stort antal flickor samlar ihop torr sand och snö från olika platser på gården och sätter sig sedan i huset och formar tårtor med vissna eklöv som dekoration. De pratar om vissa kvaliteter av sand som ”choklad” och berättar att de gör ”kladdkaka”, ”tårta”, ”paj”, ”kaka”. De använder pinnar, löv och stenar som dekoration.

Sammanfattning

De söker upp och tar tillvara det vatten som ansamlas när det regnar och blandar det med sand, jord, pinnar och annat ”grejs”. Med långsamma rörelser känner de efter hur det känns och tycks njuta av själva kontakten med olika material. Tillfredsställelsen av att iaktta olika förlopp tycks bitvis vara överordnat egna prestationer och sensationer på ett sätt som underlättar turtagning och samarbete. Det värde man sätter på själva aktiviteten tycks leda till att de resultat som uppstår på ett självklart sätt förmodas intressera andra och vara något som de stolt visar upp för varandra. Ibland letar de mer målinriktat upp kvaliteter för att få till en viss konsistens t ex som inslag i en fantasilek. I det runda huset står ett bord som blir ett nav kring vilket dessa lekar utspelar sig, som plats att sitta på, hoppa från och ha det de skapar på. Väggar och tak skyddar från vind och regn samtidigt som det ibland är sol uppe på bordet.

En lekens dynamik på gården

På landsbygdsförskolan vistas personalen mestadels vid ett par bänkar intill huset. Därifrån har de utblick över gårdens baksida och nära till det sandområde där de yngre barnen ofta vistas. Då och då rör de sig upp mot förrådet och gungorna. De mer dynamiska områdena på gården finns framförallt på gårdssidan av huset med *tallen, lekhusen och broområdet* som viktiga punkter. I denna del av gården finns gott om detaljer som fångar barnens intresse och blir startpunkt till lek. Ofta uppstår det en dynamik mellan dessa olika områden som barnen använder sig av i lekens dramaturgi. De rör sig mellan platserna och kan i och med gårdens öppenhet kommunicera till varandra med kropp och tillrop. Det springande som utgör del av något leksammanhang förekommer framförallt i denna del av gården. I samma del av gården finns även tre andra dynamiska områden: *gungorna, träkanan och del av bollplanen*. Här snurrar, gungar, kanar, och rullar barnen upptagna av den egna kroppens rörelse i relation till en mer omedelbar omgivning. Det är lek som ibland ger ”spin-off” effekter i kretsande rörelser vidare ut över gården. Ur leksynpunkt kan hittills beskrivna områden tillsammans sägas bilda den mer dynamiska halvan. Det kan räcka för barnen att de befinner sig där för att de skall bli indragna i lek.

Att lämna den mer dynamiska halvan av gården innebär gärna att barnen lämnar något leksammanhang och minskar sina chanser att delta i lek med många deltagare och mer kollektivt tagna initiativ. Detta sker när barnen beger sig till hörnet av gården på bollplanen, bort över kullen och ned mot björkarna, ned till huset och vidare till husets framsida. På framsidan av huvudbyggnaden tycks barn kunna ta initiativ till nya aktiviteter, lekteman och former för samspel. Till skillnad från ”resorna” kring förrådet som ger möjlighet att ”resa bort” inom lekens ram blir färden till framsidan av huset en färd ut ur leken. Cyklarna på gångarna fungerar som flyttbara ”platser” som binder ihop sammanhang mellan de mer ”dynamiska punkterna” kring verandan, vinbären och platsen för grinden. Hit kan mindre grupper av barn bege sig för samvaro och för social fantasilek, samtidigt som de lättare kan kontrollera och regissera utan att utsätta det för den starka sociala dynamik eller lekodynamik som det gärna blir på baksidan av huset. Framförallt de mellanstora barnen tycks uppfatta framsidan som intressant med möjligheter att förlägga sin samvaro till och ibland som en plats för hemligheter utom synhåll för personalen.

Gräsplanen används ibland till fotbollsspel och blir då en plats utan nämnvärd relation till lekens dynamik i övrigt på gården. Detta gäller i allmänhet också *klätterredskapen och spiralgungorna* som används till fysisk och social aktivitet som förblir bunden till det sandområde där dessa är placerade. Den sociala fantasilek som uppstår här har gärna ett manuskript som definierar hur platsen skall användas. Dessa två områden på gården kommer att särskilt analyseras i ett senare avsnitt.

Omgivningens betydelse

Den dynamiska halvan av gården angränsar mot buskage, skog och äng och litet längre bort i skogsbrynet finns skolans lekplats (L34, L35, L36). Barnen intresserar sig för och tycks längta ut i dessa omgivningar. Vid de gungor och den gräsplan som ligger närmast skogen ingår barnen i aktiviteter där de sätter sig själva i kraftig rörelse och blir vimmelkantiga. Det är också till denna del av gården, vid bänkarna bakom förrådet och gungorna, som de större barnen söker sig för mer stillsam samvaro, för att ”sitta och lugna ned sig” och ”få lugn och ro”. Vid gungorna, gräsplanen och bänkarna tycks barnen använda sig av omgivningens karaktär för att kunna släppa något på den egna kontrollen. Även till kullen ”vänd mot himlen” och till lekhuset med tallen som gränsar till ängen, söker sig större barn för samvaro. Det är platser där de kan vända sin uppmärksamhet bort från mer centrala delar av gården och personalens blickar och mot de för barnen mest attraktiva omgivningarna. Kanske uppfattas det som utposter mot omvärlden, där intryck från naturen och ibland även ljuden från skolbarnens lek, förmedlar en lockande frihetskänsla.

Området kring tallen och det större lekhuset är också dynamiska punkter på gården där mycket av gårdens sociala fantasilek utspelar sig. Kullen, förrådet och ängen ramar in denna plats och ger den en skyddad karaktär. Ängen har en lugnare karaktär och är mer överblickbar närmast gården med ett ödehus och en jordkällare som mer dramatiska inslag längre bort. Omgivningens naturkaraktär och spåren av kultur kanske bidrar till lekens stämning och till fantiserandet vid denna plats.

De för barnen attraktiva omgivningarna till gården bidrar till stämning under lek, vila och samvaro men tycks också få dem att längta bortom gården på ett sätt som stundtals distraherar dem från det som utspelar sig där. (se ”Förskolegården som frirum”)

Till framsidan söker sig ofta de något yngre barnen och där gränsar gården till väg, parkering och hårdjorda ytor för idrott (L37). Att föräldrar anländer hit och att ingångarna till förskolan finns här, kan troligen locka barnen till denna del av gården.

Resultat från förortsgården

Utemiljön

Gården ligger insprängd i starkt kuperad terräng på en tomt som sluttar åt sydost. Till gården leder en bilväg till parkeringen och en gångväg till en annan del av gården. Gården är omgiven av ett staket och gränsar till villatomter och partier med skogsmark i bruten terräng.

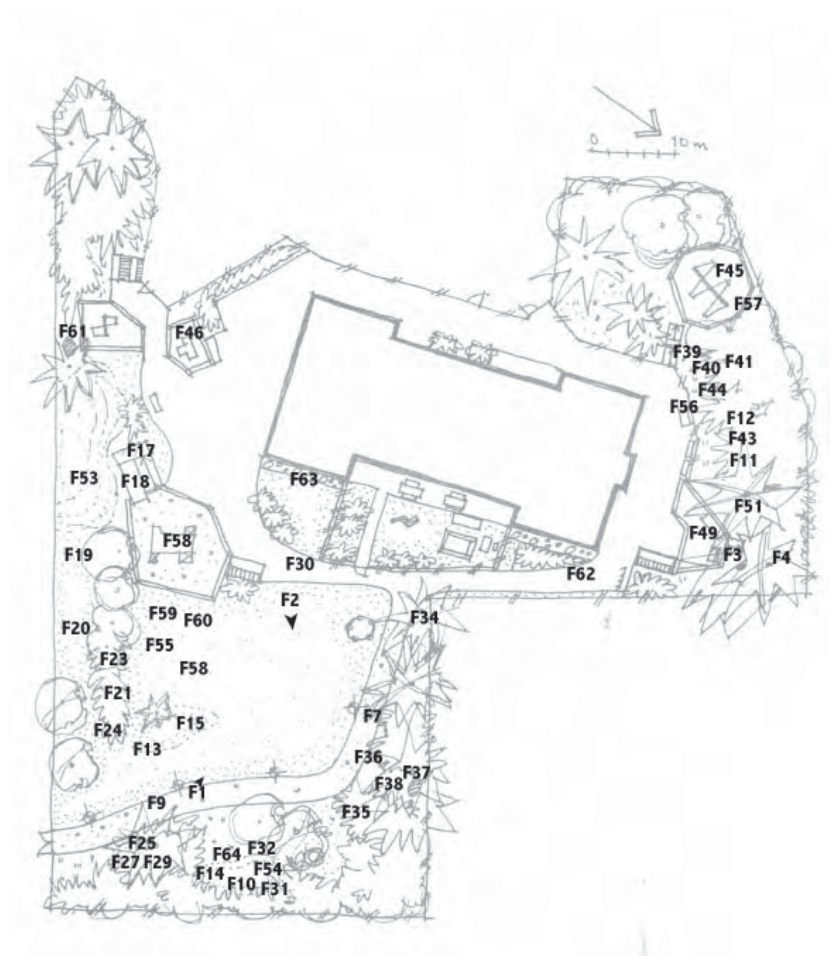
En central del av gården och det närmaste området kring huset består av plana ytor (F1). Här finns områden med asfalt, gräsmatta och gårdens tre sandlådor. En kantzon i varierande bredd med kuperad terräng omger de mer plana ytorna åt framförallt två håll (F2). I denna kantzon går berget i dagen i vissa delar och är i andra delar beklädda med skog av tall, gran och olika lövträd. Förutom tre sandlådor finns det byggda element för lek i form av två gungställningar, en rutschkana, en klätterställning och en karusell.

På husets gårdssida finns en gräsplan. Mellan denna plan och kantzonen med naturmark löper en grusgång över gården ned mot en grind. På gräsplanen finns ett långsträckt och högvuxet snöbärsbuskage som leder över i ett mindre parti med lövträd där man har surrat upp trädgrenar mellan några stammar. Bortom buskaget från gräsplanen sett finns en brant stenhäll med en bred rutschkana och en bit framför detta en större klätterställning och ett mindre förråd. På gräsplanen står en trampkarusell och bänkar och bord placeras på olika ställen över gräsplanen under olika perioder.

Kantzonen har naturmarkskaraktär med stenhällar, låg markvegetation, träd och sly. I en bredare och lite högre belägen del av denna utmärker sig en större stenkulle och en eldstad. En smalare del av naturmarken närmare huset består av tätare trädpartier med inslag av gran, dels kring en mindre glänta, dels vid den s.k. ”klättergranen”. Vid den norra gaveln finns kantzons brantaste delar med stenhällar och partier av barr-, lövträd och sly. Nedanför har två av avdelningarna sina entréer och det finns en sandlåda med bakbord och förvaringslåda. En längre trappa leder upp till gungor och skogsmark ovanför höjden och från sandlådan är trappsteg inlagda i terrängen upp mot branten.

Intill huset vid den östra sidan finns ett med lågt trästaket inhägnat område dit två avdelningars altandörrar leder. I området ligger gårdens största sandlåda med spiralgungor och bakbord intill, samt vinbärsbuskar, klippt gräsmatta och betongplattor. På husets västra sida finns entréer till kök och personalrum och grindar ut mot parkeringen. Vid den södra gaveln av huset finns en mindre sandlåda och bortom den en mindre gungställning, ett förråd och en längre flik av högvuxen barrskog. Efter min vistelse vid förskolan har lokalerna byggts ut ungefär till platsen för den södra sandlådan och i och med det försvann sandlådan samt möjligheten att röra sig runt huset.

Förortsgården





F 1.



F 2.



F 3.



F 4.



F 5.



F 6.



F 7.



F 8.



F 9.



F 10.



F 11.



F 12.



F 13.



F 14.



F 15.



F 16.



F 17.



F 18.



F 19.



F 20.



F 21.



F 22.



F 23.



F 24.



F 25.



F 26.



F 27.



F 28.



F 29.



F 30.



F 31.



F 32.



F 33.



F 34.



F 35.



F 36.



F 37.



F 38.



F 39.



F 40.



F 41.



F 42.



F 43.



F 44.



F 45.



F 46.



F 47.



F 48.



F 49.



F 50.



F 51.



F 52.



F 53.



F 54.



F 55.



F 56.



F 57.



F 58.



F 59.



F 60.



F 61.



F 62.



F 63.



F 64.

Leksammanhang på gården

Springa omkring tillsammans

Centralt på gården finns en större gräsplan med ett långt buskage av snöbär. Denna mer plana del av gården är omgiven av en kantzona som består av naturmark med blandskog och stenhällar och en brantare slänt vid den norra gaveln.

Barnen springer då och då omkring över gården i löst strukturerade sammanhang. De springer tillsammans följsamt anpassat till terrängen och ibland även i dynamik med varandra i olika grupperingar. *Om några barn springer börjar lätt fler barn att springa.* Två större pojkar springer ned för slänten vid den norra gaveln. Två yngre pojkar iakttar dem och stegar strax därefter upp för trappstegen i samma slänt. En av pojkarna har en pinne i handen. Väl uppe vid en tall rundar de denna och den andre pojken plockar upp en pinne och ger upp ett skratt. De springer ned för slänten efter varandra. Nere vid huset fåktas de med pinnarna (F3, F4, F5, F6).

Strax därefter påbörjas leken ”Gäng drar runt” (april) då en större grupp med pojkar springer omkring tillsammans över gården under mer än tjugo minuter. En yngre pojke Ludde går omkring med småpinnar i händerna. En annan pojke tittar med ett barskt leende mot honom och Ludde svarar med att vifta med en pinne mot honom (F7, F8). Ludde ropar ”apor“, den andra pojken följer efter honom och strax ansluter sig ytterligare tre pojkar till ledet och de ropar, ”bygga, bygga, skjuta, skjuta“. De springer över gården upp på den stora stenens högsta punkt där de höjer sina pinnar i luften och springer sedan vidare in bland träden i kantzonen (F9, F10). ”Kom nu fegisar“, ropar Ludde och de springer vidare i led mot huset. En större pojke, från det första initiativet till springlek, går fram till Ludde och ställer sig framför honom samtidigt som han puttar till honom, men springer sedan in sist i ledet när gruppen springer vidare. Ludde tittar bakåt över axeln och tycks kolla att alla är med. Gruppen beger sig upp för trappen i slänten och tar hjälp av sly när de stegar sig vidare uppför och därefter beger de sig nedför slänten igen och vidare längs med gången vid parkeringen (F11, F12). De stannar till vid några vattenpölar och stampar med foten och slår med pinnar i vattnet och låter ”pchui, pchui“. De springer sedan vidare till den södra sandlådan där de springer, hoppar och slår med sina pinnar i det decimeterhöga vattnet. Ludde tittar på men efter några minuter säger han, ”Nu går vi, nu går vi“, och så springer de tillsammans vidare bort över gräsplanen.

Leken utvecklas genom att gruppen *uppmärksamt och intresserat förhåller sig till den fysiska omgivningen och varandras rörelser*. Med pinnar som de höjer upp i luften, viftar med och riktar mot personer och vald färdväg, markerar de start och riktning för springandet. Det tycks också accentuera oberoendet och den kraft de uppvisar genom att på detta sätt behärska hela gården i lekandet. Ibland riktar de pinnar mot mig eller vänder tvärt när de ser mig, vilket jag uppfattar som en

markering av deras integritet gentemot mig som observatör eller vuxenvärlden i stort. Hojtande och utrop höjer lekens spänning. Det är en gemensam bedrift i relation till en åtminstone inom lekens ram, spännande omgivning där de tillsammans bemästrar terräng och avstånd. Gårdens terräng utgör i sig en utmaning och de tar ibland hjälp av sly för att dra sig upp i slänterna. Genom att ta ut riktningen för gruppen mot tydliga uppforsbackar och nedforsbackar i terrängen, samlas gruppens uppmärksamhet till handling. De springer också över mer öppna ytor och in och ut ur trädbevuxna kantpartier, vilket kräver större uppmärksamhet på rörelser och kroppsspråk för att koordinera handlandet. Ludde som lekledare initierar och tar ut riktningen för springandet, avvärjer en pojke som utmanar honom och kontrollerar att alla hänger med. När jag visar denna videosekvens berättar andra barn om ”krig mot tjejerna”, men när jag berättar för dem att barnen på bandet säger att de leker ”Tjuv och polis”, så godtar de det också. Dessa lekar tycks rymmas inom ramen för ett mer allmänt tema som handlar om att utföra ”spännande uppdrag tillsammans”. Utan konkreta uppgörelser spelar det mindre roll om och hur de ingående barnen tänker sig handlingen i detalj. Att femårsgruppen inte var på gården denna dag ökade troligen dessa yngre pojkars rörelsefrihet och mod att förfoga över gården. Den öppna karaktären på leksammanhanget tillsammans med lekledarens ”lyssnande” ledarskap, gör att barnen kan bekräfta sin samhörighet, samtidigt som de kan ta tillvara de möjligheter som uppstår efter hand som de rör sig över gården.

I leken ”Rädda våra kompisar” (sept.) finns grupper med barn vid olika platser på gården som gör ansatser till mer rörelsefylld lek och till att jaga varandra. Vid *buskaget* är det en pojke som puttar till en flicka. En annan pojke som gör ansats till att jaga denna pojke pekar ut en flicka som står och plockar snöbär och säger: “Ta henne om du kan.” (F13) De fortsätter sedan att plocka bär och röra sig inne i buskaget. På *den stora stenen* sitter tre pojkar vända ut mot gräsplanen med småbilar i stenens avsats (F14). De springer ut över gräsplanen. En pojke vid buskaget retas med dem genom att sätta upp fingrarna vid öronen och vifta (F15). Precis när de kommer fram till honom väjer de undan och återvänder till den stora stenen. De säger att de ”övar karate mot de andra” (F16). På avsatsen ovanför *rutschkanan* sitter en pojke och tittar i en bok om insekter medan andra pojkar låter leksaker kana ned och kastar sand uppför kanan (F17). Dessa inbrytningar av mer rörelsefylld lek i mer platsbunden samvaro ser jag som början på det spring över gården som strax skall involvera barn från alla tre leksammanhangen.

Barn från de tre ”baserna” ingår då i ett gemensamt springande över gården som startar vid kanan och fortsätter bort över gräset på den bortre sidan av buskaget från huset sett. Ett tiotal pojkar åker under tjut efter varandra nedför kanan (F18). En del barn tar ett varv till i kanan och några fåktas med pinnar. Att snabbt åka ned för kanan med pinnar höjda i luften blir startpunkten för en intensiv springsekvens. De springer ut på gräsmattan längs med gårdens ena långsida bortom buskarna. När ett par barn stannar till vänder sig en pojke om, sträcker fram en pinne mot dem och uppmanar dem att följa med. Med tillrop som, “Kom vi måste springa fort“ och ”Vi måste rädda våra kompisar!”, ökas spänningen

(F19, F20). Den rörelseinriktade karaktären på leken betonas med ljud: En pojke tar en snabb tur över klätterställningen där han bankar med en pinne på en metalldel och en annan pojke kastar sand i kanan så att ett svischande ljud uppstår. Den fart och riktning de får i kanan under denna sekvens blir startskott till springande och får sedan sin fortsättning över stenhällarna och det utsträckta gräsområdet. Grupperna är löst definierade och när de väl når fram till varandra avbryts jagandet.

Springandet i relation till varandra och de olika gruppernas platser utvecklas efter hand till ett springande från en mer obestämbär och gemensam fiende där de regisserar leken kring den fysiska miljön efter hand som de springer, liksom de gjorde i den tidigare beskrivna leken ”Gäng drar runt”. När de drar fram i snabb fart uppifrån kanan och bort över den långa gräsmattan är springandet riktat åt ett bestämt håll men mot ett obestämt mål. Den öppna karaktären i denna del av gården gör att de har uppsikt över varandra och kan ansluta vid rätt tidpunkt, något som blir viktigt i en lek som uppstår lika plötsligt som den kan vara avslutad. Buskaget med snöbär gör det möjligt att ta sin tillflykt någonstans och sedan lätt smyga fram igen på ett annat ställe. Den stora stenen utgör en tydlig hemvist som inte ifrågasätts som ett bo och andra grupperingar tar sig inte hit, medan kanan och buskaget tycks fungera som mer provisoriska baser under leken.

Sammanfattning

I lekar där de springer över gården använder de sig av den fysiska miljöns utformning och karaktär för att rikta springandet och skapa en intressant upplevelse. Ibland är dynamiken mellan platser och grupper med barn viktig för hur leken utvecklas. De springer över öppna stråk och ytor, genom buskage och nedför lutande partier i terrängen och nedför kanan. Den öppna karaktären på miljön underlättar också andra typer av kroppslig och icke-verbal kommunikation mellan barn på olika platser. Barn kan ansluta till eller avvika från leken men det krävs känsla för ”timing” i förhållande till gruppens rörelser. I delar av gården med en mer öppen karaktär är det lättare för dynamik att utvecklas mellan mer bestämda grupper av barn och deras platser. De använder sig av miljöns utformning och karaktär som incitament för springande åt ett visst håll. De tar sikte mot uppför- och nedförsbackar och öppna ytor. I den mer kuperade terrängen måste de koncentrerat ägna sig åt att manövrera sig och gruppen genom området. De väljer också att springa in och ut ur partier med mer jämn terräng där de hinner uppmärksamma de efter hand uppdykande vyerna medan de springer, något som troligen förstärker känslan av avstånd och gör leken mer spännande.

Vistas i buskaget och röra sig genom det

På gräsplanen finns det ett långt buskaget med snöbär. I ena änden avslutas buskaget i en rad med lövträd mellan vilka det finns grenar fastsurrade. Intill på gräsplanen finns under perioder högar med tallris och snöbollar och i närheten finns också en större klätterställning.

Det långa buskaget av snöbär kallar barnen ”regnskogen” (F21). Barnen väljer ofta att ta en sväng genom detta område när de rör sig över gården. De beger sig tvärs igenom buskaget på bredden. De rör sig längs med buskaget inne i det och gör plötsliga språngmarscher genom hela raden

av buskar. Yngre barn som kan springa raklånga springer fram och tillbaka gång på gång och hojtar ibland medan de springer (F 22). Buskaget utgör en avgränsning på planen som gör att barnen kan komma undan eller överraska varandra genom att göra entré på ett nytt ställe. *Rörelser i och kring buskaget växlar lätt med mer platsbunden aktivitet* så länge bladen är kvar och det är en upplevelse i sig att vistas inne i buskaget. Gången i buskaget blir då insynsskyddad och släpper bara in strimmor av ljus. Vid ett sådant tillfälle i september sker många olika aktiviteter parallellt i och kring buskaget: Barn som jagar varandra flyr in i buskaget där några barn stannar upp och börjar samla på snöbär och blad. Mindre grupper med företrädesvis flickor sitter i gången med löv, bär och tegelbitar i hinkar. ”Vad mycket bär det finns”, säger en av dem (F23). Två pojkar kastar in små Spidermanfigurer och kryper sedan in och letar upp dem. De visar hur figuren klamrar sig fast vid ett blad när den trillar genom lövverket (F24). I ena änden av buskaget finns fastsurrade grenar mellan lövträd där barn ofta klättrar.

Yngre och mellanstora barn ser ut att uppehålla sig mycket i ett vidare område kring buskaget. En större flicka säger att yngre pojkar, ”de små papiljotterna”, kan leka där för att de är ”smala om magen”. I denna del av gården kan dessa barn vara omslutna av strukturer närmare deras egen storlek, dels vid klätterställningen som är stor men nätt dimensionerad, dels vid den hög med tallris och den rad med snöbollar som under perioder finns på planen.

Sammanfattning

Buskaget är omgivet av öppna ytor i en jämn terräng där barnen har lätt att springa. De rör sig in och ut ur buskaget från alla håll. Det fungerar som en avdelare som gör det möjligt att komma undan det springande som känns för farligt, för att sedan dyka upp igen lika plötsligt någon annanstans. På detta sätt kan en spänning upprätthållas utan att samspelet byggs upp kring olika roller eller grupper av barn. Samtidigt finns det mycket material i buskaget som intresserar barnen och som bidrar till att de gärna stannar upp därinne. De sitter tillsammans på marken i buskaget under långa stunder och ”grejar” med material från buskaget och saker som de tagit med sig dit. Buskagets täthet och låga skala bromsar farten och sikten för de springande och skyddar de mer platsbundna leksammanhangen.

Buskaget, klätterredskapet och högarna med tallris och snöbollar som periodvis finns i samma del av gården är alla strukturer av det mindre formatet och särskilt viktiga för de något yngre barnens lek.

Rumla och bo kring stenar

I kantzonen med naturmark finns ett stort stenblock med hållar i flera avsatser. Här finns också en låg stenhäll intill tall och sly. Mellan dessa två platser finns en eldstad och nedanför i gårdens hörna en svacka med mer lågvuxen vegetation.

Den låga stenhällen uppfattas av barnen som en *specifik plats på gården* och omnämns som ”koja” och ”sjörövarskepp” (F25). Ett barn säger att det inte finns någon ”koja” och någon annan att den tillhör en bestämd pojke. Ibland står det arrangemang av löst material uppställt mot trädet t ex en träskiva, betongstenar och pinnar. Leksaker i grenverket intill är ”lampor” till en ”stor fest” (F26). På de låga mjuka stenhällarna kan grupper med barn sitta och ligga och genom de små höjdskillnaderna kan de umgås samtidigt som de intar sina olika platser. De klättrar upp i de tunna lövträden intill. De hålur som bildas kring tallens rötter utgör fack för olika saker t ex utrustningen i ett kök. Barr, blad och kottar blir ”mat” och pinnar används till ”jakt” och ”husbygge”.

I leken ”Här bor vi” (sept.) vid *den låga stenhällen* gör tre yngre flickor med viss vedermöda den låga stenhällen till ”sin”, *en plats som de sedan försvarar med olika strategier*. Några pojkar med sin bas på den stora stenen försöker gång på gång bli en del av flickornas sammanhang. Att ställa dit och hänga upp saker på platsen bidrar till att tydliggöra platsen och när något barn tar ned en väska från en gren hänger ett annat barn bestämt upp den igen (F27). De ömsom avvärjer pojkarna med tydligt kroppsspråk och försöker integrera dem i leken genom att ge dem olika uppgifter. När flickan säger till en pojke att ”bygga” med pinnarna tar han istället en pinne över axeln, säger att han skall ut och jaga och ger sig av från platsen (F28). Mot slutet av utevistelsen sitter den större flickan ensam kvar på platsen, kanske i en kvardröjande känsla av att platsen förblev hennes. Vardagsrutiner som att äta och sova och roller som ”mamma och barn” tycks vara något som fortlever bortom den konkreta sociala situationen vid denna plats. När en grupp flickor inte är där för stunden och några pojkar kommer dit går de ändå in i roller som passar in i flickornas lek, som när de återvänder till platsen accepterar pojkarnas deltagande (F29).

Den stora stenen har avsatser där barnen gärna *sitter och samtalar eller leker* med kottar, stenar eller leksaker som de förvarar i dessa ”fack”. Från denna plats har de överblick över en stor del av gården och ibland ser det ut som om de sitter och spejar över gården. Platsen fungerar som en bestämd plats att vara på i olika lekar. I den tidigare beskrivna leken ”Rädda min kompis” är barnen på den stora stenen utom räckhåll för de jagande. I en halvt förbjuden aktivitet med att bända loss stenar från stenläggningen vid husets framsida transporteras dessa hit. Barnen

berättar också om fantasilek vid ”berget” då de *har* eller *är* ”djur” och där stenen som ”berg” blir del av lekens scenografi.

Med snö utgör den stora stenen tydligt en *plats för fysiska utmaningar*. Leken ”Rumla runt” (feb.) är ett av flera tillfällen då de kanar ned och kämpar sig upp kring stenen under lång tid. Leken börjar vid några lekmadrasser på gången kring huset. Där vistas tre större flickor, en yngre flicka och en yngre pojke. De tumlar omkring och tjuter lustfyllt (F30). En större flicka börjar kasta snö i luften som hon låtsas äta och låter som en häst och de yngre barnen tittar på och skrattar. De tre större flickorna fäster linorna från madrasserna runt midjan och drar de yngre. De större barnen leder leken, tar hand om de yngre och har uppvisning för dem och stämningen trissas upp i takt med att ”hästarna” tumlar omkring, gnäggjar, kastar och äter snö. Barnen tjuter av skratt. När leksammanhanget sedan förflyttas till den stora stenen omtalas inte temat ”hästar” längre, men de tumlande rörelserna utgör en röd tråd även där. De större flickorna kämpar upp för stenen med madrasserna och tjuter när de kanar ned igen. De använder stora pinnar som stöd. Någon gång tycks det göra ont på riktigt i kanandet och en av dem gråter till. De rör sig efter hand i sidled längs med stenen till dess brantaste del samtidigt som de om vartannat försvårar och underlättar klättrandet för varandra. När en större flicka lyckas ta sig upp för den stora stenen så säger en av dem som redan sitter där uppe: ”Jag kan inte, förlåt” och puttar med lätt hand ned henne igen. De skriker och jämrar sig på skoj över svårigheterna. Flicka uppe på stenen tar en lång pinne och sträcker den ned mot dem som kanar och den yngre pojken försöker få fatt i pinnen för att dra sig upp. ”Visst var det kul!“, säger flickan till dem nedanför (F31).

Deras förflyttning från gångarna vid huset till den stora stenen kanske kan förstås som att de söker upp ett ställe där de tumlande rörelserna inte behöver skapas lika aktivt som på plan mark utan även *mindre kroppsrörelser får sin fortsättning i mötet med terrängen*. När en flicka lyckas komma upp för branten så stöter den andra flickan försiktigt ned henne och ett lekfullt ”förlåt” understryker att handlingen är lekfullt menad och med frasen, ”Visst var det kul”, betonas det gemensamma i handlandet. En större pinne använder de till att dra sig själva och varandra uppför branterna. Det tycks handla om att hjälpas åt att se till att var och en får en lagom svår utmaning. Barnens rop på hjälp och tjutandet driver upp spänningen i leken och leder till olika räddningsinsatser. I de branta delarna av den stora stenen blir den fysiska aktiviteten och dess utmaningar det centrala och det som håller ihop sammanhanget.

Att kana, försöka ta sig upp, kana ned igen och att försöka rädda varandra är exalterande möjligheter som även yngre barn uppfattar och intresserar sig för, men som ligger på gränsen till deras förmåga. När de vistades vid huset med madrasserna var de äldre barnens uppmärksamhet riktad mot de yngre barnen som fick vara ”passagerare” till de dragande ”hästarna”. Vid den stora stenen tar de större barnens intresse för platsens olika möjligheter överhanden. *De yngre barnen rör sig i närheten, iakttar eller utför liknande aktiviteter* på mindre branta ställen

där de bättre behärskar kanandet. På en mindre brant sida av den stora stenen kastar en pojke sig baklänges från hällen och gör en halv bakåtkullerbytta och skriker som om han var i nöd (F32). Den yngre flickan leker med kottar en bit ifrån eller står med en docka under armen och tittar på. När de andra barnen väl slutat med kanandet åker hon sin första tur nedför stenen (F33).

Allt eftersom leken rör sig mot den något flackare delen av den stora stenen och *ned mot svackan i gårdens hörn så tilltar samtalen mellan barnen och de intar olika roller i leken*. De hjälps åt med att plocka kottar och ropar, "Här har du en" och "Här är mera kottar". Kottarna läggs i en skreva, blir mat och kanas ned för stenen. De förflyttar sig vidare bort till hörnan av gården nedanför eldstaden med halvmeterhøga granar och tallar och det blir mer och mer social fantasilek. Jag hör dem säga till varandra: "Här får du en blomma av mig" "Du måste julstäda" och en tallbuske böjs ned mot marken under denna "städning". Mot slutet av utevistelsen rör sig barnen återigen upp mot stenhällarna, klänger på en gren som surrats upp mellan två träd, trillar, kanar och skrattar. Det intensiva sociala utbytet i kombination med fysisk aktivitet på gränsen till deras förmåga tycks fortfarande uppfylla dem. När jag ställer frågor svarar de bara "Vi är trötta" och tycks inte kunna redogöra för leken, även om de hade velat.

Idén om "hästar" tycks ha varit viktig för att få igång leken på den plana marken, men i och med förflyttningen till den stora stenen ingick de i ett lustfyllt platsbundet sammanhang där de inte verkade behöva detta fantasitema längre. Vid den mest intensiva fysiska aktiviteten iaktar eller leker de yngre barnen en bit ifrån de större, men allt eftersom de större barnen överger ett ställe intar de yngre detta för samma aktivitet. I takt med att det fysiska utbytet intensifieras skapas det en generositet mellan barnen där de hjälps åt att bemästra utmaningar. Det bidrar till sammanhangets öppenhet och att leken rör sig över vidare områden i den fysiska miljön. I mötet med den vegetationsrika och jämnare naturmarken växer sedan social fantasilek fram.

Sammanfattning

Den stora stenen och den låga stenhällen utgör båda tydliga platser att befinna sig på. På den stora stenen kan de använda avsatserna till att sitta på, ha saker i och leka t ex i roller som djur. Samtidigt har de överblick över en stor del av gården härifrån. Täckt med snö och is förvandlas den till en stor kana där de blir omtumlade i intimt samspel med varandra och stenen och kan kämpa på gränsen till sin förmåga. Det gemensamma "rumlandet" tycks skapa en generositet mellan barnen som gör dem mer öppna för nya initiativ. Den låga stenhällen är en mer svagt markerad plats i terrängen och med gången intill och närheten till gräsplanen krävs det mycket aktivitet för att barnen skall kunna befästa platsen för mer avgränsade leksammanhang. Det uppstår lätt rörelse och dynamik mellan barn vid den låga stenhällen, den stora stenen och gräsplanen. Naturmaterial vid platserna gör det lättare för barnen att vistas sida vid sida och de har genom det också saker att förhandla om när de skall reglera samspelet och hantera maktspel. Det är tydliga platser på gården även för de yngre barnen, men de kan ha svårt att hantera

den sociala dynamiken i området. I och med rörelsen bort mot den mer vegetationsrika och jämna terrängen i kantzonen och ned mot hörnet av gården minskar den fysiska intensiteten och lugnare samspel och fantasilek får lättare att växa fram.

Klättra och fantisera bland träd

Längs med gårdens ena långsida finns en kantzon med naturmark. Närmast huset finns den s.k. ”klättergranen”, lite längre bort en glänta bland granar och närmare eldstaden ett bredare område med lövträd.

I den smalare delen av kantzonen längs med gången *klättrar de i träd*. En stor gran bland flera andra träd kallar barnen för ”klättergranen” (F34). I ett tunt lövträd arbetar en flicka för att komma upp under en lång stund. Grenarna är så veka att de nätt och jämt bär henne och hon får svikt och måste balansera mycket för att hålla sig kvar (F35). Några pojkar kommer dit och pratar om hur lätt det är att ta sig upp men de lyckas inte.

Möjligheten att klättra i träd fungerar ibland som ingångar till *roll- och fantasilekar som utspelar sig mellan träden i denna del av gården*. En sådan plats är ”klättergranen” som är omgiven av flera träd och marken består av upptrampad jord med grävda hålor dit barnen tagit grus.

Vid *gläntan* uppstår den mest platsbundna och långvariga sociala fantasileken på gården. I leken ”Kungen och draken” (sept.) gör de ansatser till olika lekteman där de använder sig av träd, stenar, bräder och pinnar. En pojke befinner sig uppe i ett lövträd där han lutar sig mot stammen på ett träd intill (F36). En annan pojke står nedanför och frågar honom om hans avsikter, föreslår och uppmanar till olika saker. En stund senare har de två pojkarna dragit sig in mot staketet bland granarna och påbörjat lek kring temat ”kung”, ”drake” och ”undersåtar” i vilket de diskuterar hur många ”medaljer” var och en har. ”Kungen” sitter på en sten nära staketet med benen rakt ut mot en granstam och lutar sig med handen mot staketet (F37). Han intar en position av värdighet i denna ”kungsstol” och de talar om pinnar som den ”guldiga pistolen” och ”svärd”. Parallellt med detta leker flickor i gläntan intill. De pratar om att vara ”prinsessa” medan de gröper med en pinne i en stubbe, lägger blad på och pratar om den ”skatt” som de letar efter: ”Vi letar efter en skatt så vi blir rikast i världen” (F38). Att de ser sig som en del av ett vidare leksammanhang där pojkarnas lek ingår blir tydligt då de avvisar andra barn med att de inte kan ha fler ”betjänares” till ”kungen”. När de förflyttar sig mot den bredare och mer öppna delen av kantzonen närmare eldstaden så försöker andra barn göra entré i leken.

Sammanfattning

Denna del av kantzonen utgörs av ett smalare parti med naturmark som samtidigt genom att innehålla barrträd är ganska insynsskyddat. Att klättra i träd är något i sig att bemästra och fungerar som ingångar till lek och samspel. Stenar fungerar som rekvisita i fantasilek och marken med hålor, murkna stockar och löst

material från naturen blir till uppgifter att samlas kring. Det tycks vara en miljö där naturmarkens karaktär bidrar med stämning till leken. Granarnas insynsskydd ger leken ro att utvecklas i den takt som fantasier växer fram i barnens samspel. Vad som utgör delar av ett gemensamt leksammanhang och vad som utspelar sig parallellt i området, är något som barnen har olika uppfattning om. Det är i områdena med mer lövträd där vegetationen har en mer genomsläpplig karaktär som det krävs något mer än platsens karaktär i sig för att ramen kring leken skall vidmakthållas.

Umgås och kämpa i brant terräng

En brantare del av gårdens kantzon med naturmark finns vid husets norra gavel. Kring trappan upp till gungorna växer i slänten sly och finns partier med gran med bar jord under. Längre bort i slänten på ömse sidor är terrängen mer bruten.

I slänten finns både partier med granar och sly och mer bruten terräng längre bort från trappan där barn umgås och leker i intimt samspel med varandra och den fysiska omgivningen (F39). En marsdag finns det ännu snöfläckar på sina håll i den nu solbelysta slänten. Två större flickor *ligger ned längs med stammarna* på små lövträd så att de böjer sig mot marken. Stammarna

är ungefär fyra centimeter tjocka så det svajar när barnen rör sig i dem. De letar efter bekväma balanspunkter i träden och räknar hur länge de kan ligga kvar (F40). I leken ”Tigerungar” befinner sig två flickor bland granarna strax ovanför de andra flickorna (F41). De säger att de är ”leoparder” eller ”tigrar” och menar att det inte är så viktigt vilket för ”de låter likadant”. Jag frågar om det är deras hus bland träden och de svarar ”Nej det är vår grotta” men tillägger strax ”Ja, så blev det vårt hus”. Den ena flickan är en ”leopard” som den andra flickan plockar mat till samtidigt som de plockar kottar till ”riktiga ekorrar” som finns på gården (F42). De berättar hur de lär ”tigerungen” att räkna och hur den svarar med rätt antal pip. De rör sig efter hand bort över släntens brantare delar. Vid en plats med en lastpall måste de hålla sig i lövträden omkring dem. De rör sig vidare upp till en solbelyst stenhäll och på mage kasar de sedan tillbaka ned till stället med lastpallen.

Den svårforcerade terrängen längre bort mot sandlådan används i leksammanhang där *kämpandet i slänten* är väsentlig i sig. En februaridag när marken delvis är täckt av snö och is och den övre delen av slänten är solbelyst leker grupper med pojkar här i olika omgångar:

Tre pojkar rusar upp i slänten med grenar i händerna samtidigt som en av dem ropar ”Vi är indianer!” (F44)

Två pojkar promenerar vid huset och pratar när en av dem vinkar till den andre att följa med upp för slänten. Han går före och låter som en motor samtidigt som han håller händerna utsträckta framför sig. ”Det kommer aldrig att gå”, säger han. De klättrar, kanar ned igen och ropar till varandra. De ligger i en hög nedanför

branten och pojken längst ned försöker trycka upp den andre framför sig. "Oj vad hände", säger en av dem och de skrattar (F43).

Det är i brantare delar av slänten utan större träd som de ger sig upp när de skall kämpa i och med terrängen. De mindre lövträden och slyn fungerar både som stöd för att dra sig upp och som hinder i klättrandet och broms när de kanar ned igen. De söker upp situationer som är på gränsen till vad de klarar av. Klättrandet uppför slänten och det långsamma kanandet tillsammans nedför, tycks vara lika viktiga moment i leken. När de säger "det kommer aldrig att gå", så uttrycker det en lekfull förväntan på vad som händer när man inte kommer upp utan kanar ned igen. De försöker öka spänningen genom att ropa till varandra och beskriva företaget som en omöjlig utmaning. Det gör att de kan mötas i misslyckandet och skratta åt situationen när de kanar ned igen. De är snabba till att hjälpa varandra och det delade "ödet" utgör en gemenskap. Rörelserna sker ganska långsamt och utdraget och innehåller ganska mycket kroppskontakt. Långa stunder sitter eller ligger de stilla i slänten. Situationen med den fysiska utmaningen, överraskande effekter och gemenskap i äventyret tycks vara en på förhand tänkt möjlighet i relation till just denna miljö.

Sammanfattning

På de släta partierna kanar de nedför vid is och snö. I de mer bevuxna delarna av slänten krävs det en långsamhet och målmedvetenhet för att ta sig fram. De kämpar sig uppför slänten genom att hålla sig i slyn och dra. De ger sedan efter och låter kroppen kana ned, för att fångas upp av vegetationen eller varandra och ligga mer stilla. De antar utmaningen gemensamt och omväxlande hjälps de åt att ta sig upp och att göra det svårt för varandra.

Grupper med granar och den svårforcerade terrängen skapar öppna platser mellan träden där mindre grupper av barn kan vistas. Terrängen gör det troligen lättare att förfoga över platser och avhysa andra barn från lek men ger också löst definierade platser som tillåter förändringar. Det är ombonade platser med mark av jord, barr och kottar där barnens uppmärksamhet riktas mot den fysiska miljön och samvaron där. Det blir lätt en intim situation mellan barnen med mycket samtal och tankeutbyte samtidigt som de har en nära relation till den fysiska omgivningen. De kravlar omkring och tar sig fram med stöd i grenar omkring dem och redan tidigt på säsongen lockas de att sitta ned på marken. De sitter på huk och blir liggande i partier med mjukare grenar bland slyn. Tillgången till solbelysta partier tycks ha betydelse för hur leksammanhang förflyttas över området och när de många små lövträden nyss slagit ut bildas ett särskilt behagligt mikroklimat, förhållanden som tycks gynna stämningen i lek och samvaro.

Gunga, krocka och umgås

Ovanför slänten på gårdens högsta punkt finns fyra gungor omgivna av ett staket.

Möjligheten att gunga på gården är något som barnen spontant tar upp vid intervjuer. ”Vi tycker om att gunga på de största gungorna”, säger en flicka. Två och två *experimenterar de med gungandet*. En flicka och en pojke sitter på en gunga och svingar en småbarnsgunga intill sig. De sitter först med ryggarna mot varandra och sen mitt emot varandra. En flicka och en pojke gungar i sidled så att de krocker med gungorna intill (F45). En större pojke lutar huvudet bakåt medan han gungar i sidled samtidigt som en yngre pojke står och puttar en småbarnsgunga mot honom. De skrattar och fnissar. En flicka lägger sig under en gunga. De sitter också och *gungar fram och tillbaka och samtalar* då ofta med varandra. Ibland kan de blunda samtidigt, något som troligen förstärker känslan av gungans rörelse i kroppen. När personal puttar på tycks målet ofta bli att försöka *få upp en hög fart*.

Sammanfattning

De gungar tillsammans samtidigt som de samtalar eller försöker uppnå hög fart och skapa effekter med mer kaotisk rörelse. Dessa gungors placering på en höjd i periferin av gården bidrar troligen till att de används mycket av större barn.

Is blir vatten och sand är guld

Intill grinden ut mot parkeringen finns den södra sandlådan. Nedanför slänten finns den norra sandlådan och ovanför i naturmarken en rot med mjuk sand kring.

Sandlådorna blir särskilt intressanta när de innehåller vatten samtidigt som det pågår förlopp där *is och snö smälter*. En större flicka säger först att hon aldrig brukar leka i sandlådan men kommer sedan på att det är ”jättekul” när där finns is och vatten.

En marsdag är den norra sandlådan täckt av is och snö, men solen ligger på i större delen av sandlådan och under fyrtio minuter har det mesta av isen luckrats upp eller förvandlats till vatten. Intresset för sandlådan ökar i takt med uppvärmningen. Nya aktiviteter blir efter hand möjliga t ex att få loss is ur hinkar, samla ihop löst iskross, sleva upp vatten ur begynnande vattenpölar och baka samman ”guldklimpar” av mosand och vatten och trampa omkring i vattnet. Även den södra sandlådan är vattenfylld och full med isbitar och decimeterstora stenar. Två pojkar håller sand på några leksaker på lekbordet. En pojke lägger en träbit nederst, isbitar ovanpå, sand och sedan is igen på toppen. Med ett leende på läpparna tittar han koncentrerat på det han gör (F46). Han säger till den andra pojken att han gör ”Mc Donalds på låtsas”. Några yngre barn ligger lutade över kanten till sandlådan och sveper långsamt sina spadar fram och tillbaka (F47). De ropar och sjunger kring ordet ”geggamoja”. Mitt filmande är det ingen som fäster sig vid trots att jag står mycket nära. Efter hand som barn byter om till

stövlar och galonkläder står fler och fler där vattnet är som djupast i sandlådan och de börjar hoppa jämfota och göra korta springturer genom det (F48).

När sanden börjar bli behagligare av värmen men fortfarande har fukt i sig iakttar jag ett mer medvetet skapande. I den norra sandlådan (F49) intill slänten springer större flickor fram och tillbaka för att hämta fuktig sand till lekbordet i den mer skuggiga delen av sandlådan. De dekorerar ”tårtor” med kottar som ”jordgubbar”, granbarr som ”strössel” och pinnar som ”ljus” (F50). Ovanför denna sandlåda finns i slänten en rot kring vilken det finns särskilt fin sand i rödaktig ton som barnen kallar ”guldsand”. De ägnar mycket tid åt att hämta, samla på och skapa klumpar av denna sand: “Där tar man guld, man gör vatten och jord, guldvatten, och sen låter det torka” (F51, F52). Den speciella sanden vid roten har ett stort värde för dem, både i och utanför leken. De säger inte att materialet är guld ”bara på låtsas” så som de annars ofta gör när de förklarar sin lek för mig. Sanden uppfattas som en raritet även utanför leken och ibland tar de med sig “guld” hem. Myrorna som också finns på platsen och ”guldsanden” fascinerar barnen och tillsammans med vatten skapar de kring detta ”häxlek”: “Där finns asmycket myror. Titta på myror, leka häxa och göra häxgryta med guld, vatten och myror”.

Sammanfattning

Att känna på och hantera vatten, isbitar, sand och den geggamoja som bildas är en aktivitet som ser ut att uppfylla dem och de följer vaksamt denna process och de möjligheter som uppstår efter hand som snö och is smälter. När sandlådan blir vattenfylld trampar och hoppar de runt i den. Ofta tycks de följa materialets rörelse lika mycket som de målinriktat formger det, men när sanden börjar torka upp igen men ännu är fuktig skapar och fantasileker de mer målinriktat kring den. Mellan den norra sandlådan och roten med den mjuka sanden uppstår ofta dedikerad rörelse bland barnen som tillsammans med sinnligheten kring sanden och fantsierandet gör denna omgivning till en del av leken vid sandlådan.

En lekens dynamik på gården

De ”dynamiska områdena” kring *buskaget*, i *kantzonen med naturmark* och *slänten* fungerar alla som miljöer för mer platsbunden fysisk aktivitet och social fantasilek. Barn kan tillbringa hela utepass inom ett av dessa områden och dess inre dynamik. Samtidigt innehåller områdena utgångspunkter för vidare rörelser över gården.

Den låga stenhällen och *den stora stenen* är två specifika platser i naturmarken som barnen återvänder till för att vistas på gång på gång men också använder som baser i mer rörelsefylld lek. Samtidigt som de här är så ”långt bort man kan komma” och kan ha hemligheter, har de uppsikt över gården, inte minst på vad som händer kring *buskaget* på gräsplanen. I denna del av gården skapas en tydlighet i dynamiken mellan olika platser som kan vara svår för barn att hantera men som också bidrar till de mest engagerande springlekarna.

Under perioden ser området kring *buskaget* ut att fungera som en miljö där yngre barn gör sig hemmastadda på gården och även utvecklar leksammanhang av mer rörelsefylld karaktär. Här kan de snabbt växla mellan mer platsbunden aktivitet och lek med beredskap på snabb förändring. I *slänten* vid den norra gaveln finns ett spektrum av aktiviteter, från den mest platsbundna och intima sociala samvaron och fantasileken, till intensiv fysisk aktivitet med kämpande i terrängen och användning av *slänten* till spring över gården. Både i *slänten* och vid *buskaget* kan intensiv fysisk aktivitet på ett tydligt sätt pågå sida vid sida med mer platsbundna aktiviteter.

Leksammanhang med mer fasta konturer när det gäller tema och roller och som söker en bra inramning till denna lek rör sig mot den *flackare delen av gårdens kantzonen med naturmark*, till svackan i gårdens hörn och den mer insynsskyddade delen med granar. Samtidigt är det i dessa flackare områden med naturmark som det är lätt för barnen att springa och där de dramatiserar sin rörelse över gården genom att snirkla sig fram mellan träden.

Det är en gård som barnen är upptagna med att använda sig av och utforska genom lek och fysisk rörelse. Även större barn ser ut att kunna känna en utmaning i att springa över gården och få nyttja all sin kraft i detta springande. Gården har en öppen och tydlig karaktär som de använder sig av för kollektiv rörelse över denna och mellan området kring *buskaget* och delar av *kantzonen* finns en visuell kontakt som underlättar utbyte och samordning. En del barn tycks aktivt kunna använda sig av gårdsmiljön för rörelse över denna och till att upprätta ”bon” på nya ställen.

I områdena kring huset som består av plana ytor av asfalt, klippt gräs och sandlådor, vistas personalen en stor del av tiden utomhus. Det är också ytor som används som transportsträckor utanför lek och social dynamik. Många barn rör sig i denna del av gården (se Bilaga D). Vissa och särskilt yngre barn har troligen svårt att upprätthålla lek och samvaro på tvärs av dessa mindre dynamiska

områden. Att två av sandlådena ligger långt ifrån kantzonenas vegetation gör troligen att sandlek ofta blir en separat aktivitet på gården. Det kan skapa avstånd mellan de yngre barnen som gärna vistas nära personal och sandlådor och de större barnens lek i kantzonen mer dynamiska områden. Det långa snöbärsbuskaget och den norra sandlådan verkar vara områden där yngre och äldre barn lätt möts.

Omgivningens betydelse

Omgivningarna till förskolan består av skogspartier och villatomter. Barnen uppmärksammar ibland att de är bekanta med personer i grannhusen. Tomterna har antingen en häck eller en mer vildvuxen del av tomten angränsande mot förskolan, vilket ger en mjuk övergång till förskoletomtens naturkaraktär. Den största delen av tiden tycks omgivningen utgöra en lugn och stundtals stämningsskapande bakgrund till leken på gården. Det blir särskilt tydligt att omgivningen inte distraherar leken vid utarbetad social fantasilek i direkt angränsning till villatomter i den smalare delen av kantzonen. Från delar av gården som vetter ut mot parkeringen och partier med mer allmän skogsmark finns få leksammanhang observerade under perioden.

Vidare analys samt diskussion

Inledning

Barns alla upptänkliga sätt att samspela med den fysiska omgivningen skulle i denna studie få chansen att uppfattas som en vital del av deras lek. Den fysiska aktivitet, som ofta beskrivs som beteenden i forskningslitteraturen, skulle genom att tolkas inom ramen för ett vidare leksammanhang kunna bli mer begriplig fysisk rörelse. Detta utan att dess innebörder eller meningsinnehåll därför övertolkas. Att lägga in intentioner som inte finns i barns handlingar är lätt hänt när deras samspel inte kläds i ord (Strandell 1994). Som förelöpare till de identitetsprocesser genom vilka vi tillägnar oss platser (Andersson & Olsson 1983, Chawla 1992, Hjort 1983, Relph 1980, Strumse 1991), finns ett meroreflekterat utbyte med omgivningen (Nordström 1993, Relph 1980) som jag har försökt fånga upp något av i mina lekbeskrivningar.

Den lekens dynamik som beskrivits för gårdarna som helhet har utgått från de iakttagelser av lek med mer vidlyftig karaktär som pågick under de dagar då jag gjorde mina observationer. Den beskriver hur det är *möjligt* för barn att leka i just denna fysiska miljö. Med nya sociala konstellationer eller förändringar i den fysiska miljön uppstår nya "dynamiska punkter" som förändrar leken. Empirin har varit en bra utgångspunkt för att analysera lek med en *fysisk rörelseinriktning*. Det är leksammanhang där barnen rör sig över gården eller på andra sätt med hela sin kropp är involverad i samspel med den fysiska miljön, aktiviteter där det stundtals framstår som om det är landskapet som leker med barnen. I urvalet saknas samtidigt de större klätterredskapen där den fysiska aktiviteten är omfattande (se Bilaga C och D). Det är områden på gården där den fysiska rörelsen tycks sakna en motsvarande *mental rörelseinriktning*, ett fenomen som senare diskuteras. Den strategi som användes för observation var sämre på att fånga upp lek mer bunden till enskilda platser på gårdarna t ex i lekhus och buskar, ofta social samvaro och mer finmotoriska aktiviteter där miljöns innehåll och platsens karaktär kan vara viktig för leken.

Tidigare iakttagelser av utomhuslekens utpräglad föränderliga karaktär fungerade som ett avstamp för denna studie. *Platsrelaterad lustfylld rörelse* blev ett begrepp för att beskriva den rörelseinriktning av fysisk och mental karaktär som gör att leken hämtar sina utgångspunkter i omgivningen. *Vidlyftig* är ett begrepp jag använder för att karaktärisera lek där barnen är lustfyllt relaterande till enskildheter i den fysiska miljön samtidigt som de är uppmärksamma mot omgivningens vidare möjligheter och använder sig av dessa. Efter en inledande *karaktärisering av lekens vidlyftighet och landskapets roll under sådan lek* kommer jag att ta upp olika uttryck för den vidlyftigare lekens mentala och fysiska rörelseinriktning i barns samvaro. Det kommer att handla om *sinnligheten* och den *fysiska rörelsen* som två centrala aspekter vars förutsättningar och funktioner i

leken beskrivs och analyseras. Texten refererar till redan beskrivna leksammanhang, men tar också upp och beskriver andra sekvenser ur det mer bearbetade empiriska materialet. Ett separat avsnitt, *fascinerande djur*, tar upp barnens relation till djuren på gården och deras betydelse för leken.

Lekens vidlyftighet

Som vidlyftig vill jag karaktärisera lek som ger barn stort utrymme till förändring under förloppet oavsett om det sker under former av mer livlig aktivitet eller mer lågmäld samvaro. Åm (1993) använder ordet vidlyftig när hon i förbifarten beskriver barns utsvävningar i fantasin. Jag associerar också till titeln på Rasmussens bok ”Den vilda leken” (1993) där det beskrivs hur de aktiviteter barn ägnar sig åt lätt får en kaotisk karaktär. Den litet negativa klangen hos begreppet som något omständligt, lättsinnigt eller direkt tvivelaktigt fångar samtidigt upp ett gränsöverskridande inslag i denna lek. Under lekens täckmantel kritiserar och driver barn med vuxenvärlden (Schwartzman 1978). Med uppmärksamheten riktad mot omgivningen och ”den stora världen” ligger ett fysiskt och mentalt gränsöverskridande nära till hands. Utpräglat vidlyftig lek uppfattar jag som en indikation på att utomhusmiljön kan fungera som ett ”frirum” för barnen, där de för vuxna kanske mer tvivelaktiga uttrycken kan leva sida vid sida med andra kreativa uttryck. Jag återkommer i ett senare avsnitt till de två gårdarnas möjligheter i detta avseende.

Leksammanhang med vidlyftig karaktär illustrerar hur barnens vaksamhet mot omgivningen gör dem bra på att ta tillvara på ögonblick och nyanser i konkreta situationer. Lekens karaktäristiska känslighet för kontext och karaktär av transformation (Schwartzman 1978) blir särskilt tydlig utomhus. Genom att finna sig tillrätta i ett sammanhang karaktäriserad av sinnlighet och fysisk rörelse stärks barnens *mentala rörelseinriktning*. De kan släppa något på den egna kontrollen över händelseutvecklingen och i högre grad låta omgivningen vara med och forma förloppet. Utomhuslekens *fysiska rörelseinriktning* leder till oförutsägbara händelser och förlopp både barn emellan och mellan barnen och den fysiska miljön. Det är sammanhang där det stundtals framstår som om omgivningen leker med barnen istället för tvärtom.

Att barnen ”lämnar över sig till något” under förloppet är ett av lekens kännetecken och det som gör den spännande. I lek med bollar blir det tydligt hur lätt vi blir upptagna av någots oförutsägbara respons på vår egen lek med det (Rasmussen 2002). Ur denna synvinkel är en kompis särskilt intressant att leka med (Åm 1993). I utomhusmiljön finns också naturen med dess föränderlighet, variation, plasticitet och innehållsrikedom (Tuan 1978) som kan tillföra fascination och överraskning under leken. Det kan vara enskilda naturelement som blir dynamiska ”leksaker”, men det kan också vara det vidare landskapets form och innehåll som blir det ”något” som bidrar till oförutsägbarhet och överraskning. Barnens lek och landskapet omkring dem blir för stunden till ett integrerat sociofysiskt sammanhang. Lökken (1996) menar att barns likvärdiga storlek är ett

faktum som underlättar deras inbördes samspel, då mötet mellan barnkroppar har kapacitet att fånga upp nyanser i samspelet som vuxna inte uppfattar eller inte kan besvara. Kanske kan en upplevd överensstämmelse i relation till landskapets storlek, form och karaktär ge ett liknande igenkännande som i sin tur får betydelse för lekens intensitet. Kanske skulle man förutom *platsrelaterad lustfylld rörelse* kunna tala om *landskapsrelaterad lustfylld rörelse*, i vilken barnen inte bara är uppmärksamma mot enskilda platser och deras detaljer, utan använder sig av det som finns och utspelar sig i utemiljön i stort. Jag använder då ”landskap” på motsvarande sätt som jag under studiens gång strävat efter att använda ”plats” i dess betydelse som ”upplevt rum” (Relph 1980).

Att tala om förskolegården och dess närmaste omgivning som ett landskap skall göra det tydligt hur barn inte bara använder sig av enskilda element och detaljer i den fysiska miljön, utan reglerar lek och samspel i relation till denna helhet. Andersen & Kampmann (2002) liknar barns sociala inriktning vid antenner som hela tiden känner av sin sociala omgivning, något som jag skulle vilja utsträcka till en ”fysisk inriktning” mot en fysisk omgivning. Under utevistelse är barnen uppmärksamma mot det omgivande landskapet och andra barns positioner och relationer till detta landskap. Den mer vidlyftiga utomhusleken sätter fingret på olika ickeverbala sätt att reglera leken där det handlar om att vidmakthålla sin känslighet för situationen och dramatisera kring ett fysiskt och socialt sammanhang, så att det blir intressant och spännande, men inte alltför farligt.

I forskningslitteraturen beskrivs hur leken lätt störs om någon utifrån går in och försöker påverka handlingen. Avbrott blir något negativt (Power 2000) och det blir viktigt att skickligt kunna agera i periferin av lekens symboliska sammanhang (Janson 1997, 1999). Under den vidlyftigare utomhusleken är ramen mot omgivningen mer genomsläpplig. De infall och rörelser som ena stunden uppfattas som störande blir inte sällan det som leken i nästa stund kretsar kring och bidrar till intensitet och förhöjd stämning i barngruppen. Barnens relationer till varandra, deras konkreta samspel med den fysiska miljön och gemensamma relation till vuxenvärlden, hör till sådant som utomhusleken hämtar sina idéer och sin spänning ifrån. För att kunna hantera och reglera den dynamik som uppstår ur dessa relationer under leken har barnen användning för den fysiska miljön i ett vidare landskap.

Sinnlighet

Enklare fysiska aktiviteter och att hantera detaljer i den fysiska miljön är något som barnen ägnar sig åt i förbifarten men också medvetet söker upp platser för att bedriva. Den konkreta inriktningen på aktiviteter och den därmed förbundna sinnligheten, ger barnen möjlighet att stanna upp för att göra något eller ”bara vara”. Det fungerar som en gemensam utgångspunkt och som ett känslomässigt fotfäste på gården som bidrar till karaktären på lek och samvaro. Barns kontakt med den fysiska omgivningen kan beskrivas som sinnlig i två bemärkelser: De iakttar och använder den uppmärksamt med sina sinnen och de blir känslomässigt

uppfyllda av att samspela med den. Sinnlighet är givetvis en aspekt i all fysisk kontakt med omgivningen, men dess känslomässiga aspekt blir tydligare på vissa platser och i vissa leksammanhang. Det kan handla om intensiv fysisk aktivitet, som att gunga, snurra och springa, men också om mindre fysisk aktivitet men med uttryck för en *mental rörelseinriktning* hos barnen. På *landsbygdsgården* var sanddytor, vattenpölar, vinbärsbuskar och marken under tallen viktiga ställen för sådan mer platsbunden och sinnligt inriktad aktivitet. På *förortsgården* med stora partier naturmark fanns det material över en stor del av gården som barnen på ett enkelt sätt kunde använda sig av. Vid ”grejande” i den norra sandlådan intill slänten och kring det långa buskaget var sinnlighetens känslomässiga aspekt tydligast.

Processinriktning

Ibland handskades barnen med något element i utemiljön särskilt uppmärksamt och med långsammare rörelser än vanligt. Om det var något som fanns i riklig mängd t ex snö, vatten och löv, kunde det se ut som om de försökte närma sig detta med hela kroppen. Vid sådana tillfällen kunde den ”vanliga” dynamiken mellan olika platser på gården sjunka undan. Ett innehållsrikt och kanske typiskt exempel på hur barnen kunde närma sig ett överflöd av något naturelement är den process i vilken barnen leker med snö under ett utepass på förortsförskolan:

De söker sig till områden med nysnö där de pulsar fram med fötterna, rullar och kryper på alla fyra. Då och då slickar de på eller äter snö. Där gången är skottad kan de välja att gå i snövallen intill. Där marken lutar och är någorlunda jämn hasar, kanar eller drar de sig fram liggande på magen eller på rygg. I slänterna blir kanandet mer centralt men de låter sig också fångas upp av slyn intill i mer stillsamma förlopp. De börjar samla ihop snö från plana ytor som bord, bänkar, stenhällar, gångar och gräsplanen. Yngre barn samlar snö i hinkar. Några pojkar fyller en kartong med snö, välter ut snön, rullar en boll av snön, lyfter upp denna på ett bord och rullar den vidare där och försöker sedan få ned den i kartongen igen. De bär kartongen till den stora stenen och försöker hiva ned mer snö från den. De börjar mer målinriktat skapa med snön. Många barn rullar snöbollar på planen och börjar samordna leken t ex sätta bollar på eller intill varandra och rulla större klot. Efter hand tilltar aktiviteter där dessa formationer av snö används t ex till att hoppa upp på, sitta på, ligga på och kana över. Mot slutet av utevistelsen är nysnön ”slut” på planen. Vid en viss rad med snöbollar leker de sedan skepp. En del barn börjar då leta upp orörd snö på nya ställen t ex bakom skjul och i buskar och andra barn börjar förstöra snöbollarna genom att hacka med pinnar, sparka och hoppa på dem (F53, F54, F55).

Att vara i kontakt med och använda sig av snöns olika möjligheter verkar i sig fascinera barnen. Från ett mer omedelbart handskande med snön går de över till ett samlande och ett formande, för att sedan förstöra det de skapat i en process där de

verkar lika uppfyllda av varje led. De verkar vara inställda på att det de skapar kan förstöras. En snöboll som är ett "hus" sitter ett barn på samtidigt som andra barn sparkar på den och äter av den och de alla fnittrar. En yngre flicka berättar hur någon gjorde sönder hennes snöboll men tillägger strax i saklig ton, "kan smälta också". Det tycks för barnen handla om att vara i kontakt med olika element och iaktta vad som uppstår efter hand som de samspekar i en process där "det får bli som det blir". Det som skapas iaktas uppmärksamt, *kan* användas som utgångspunkt för lekens vidare förlopp men också lämnas därhän för något intressantare.

Utomhus förändrar väder och naturprocesser situationen från stund till stund och bidrar till att både barns och vuxnas uppmärksamhet mot omgivningen ökar. I barns konkreta sätt att använda sig av omgivningen får denna beredskap mot yttre förändring konsekvenser för lekens karaktär. Processinriktningen blir tydligast vid lek med material som lätt förvandlas som snö, is och vatten, men tycks karaktärisera barnens relation till utomhusmiljön i stort t ex vid kojbyggen som Fjörtoft (2000) pekar på. Barnens följsamma relation till omgivningen gör att den fysiska miljön får karaktär av medskapare till lekens förlopp.

Samvaro kring konkret aktivitet

Sinnligt inriktade aktiviteter fungerar som utomhuslekens minsta gemensamma nämnare genom att intressera och fascinera alla åldersgrupper i förskolan. Det yngre förskolebarnet är redan erfaret när det gäller fysisk kontakt med omgivningen och intresset är fortsatt starkt under hela förskoletiden. Det utgör en gemensam icke-verbal sfär som barnen snabbt uppfattar vitsen med och delar upplevelser och erfarenheter från. Särskilt tydlig blir barnens gemensamma fascination inför lek med vatten, sand och jord. Barn på ett och två år tittar uppmärksamt på videon vid dessa avsnitt och bryter in med kommentarer som "lägga gegga på gräset", "titta geggamoja" och "geggamoja där" medan de större barnen kiknar av skratt. Inom ramen för vidare leksammanhang som också innehåller symboliska aspekter är det de konkreta aktiviteterna som är begripliga för de yngsta.

De större barnen tycks glida in i och ut ur det konkreta sättet att relatera till omgivningen som de yngre befinner sig i mer kontinuerligt. I lek med gegga kombineras ofta de större barnens engagemang med avståndstagande kommentarer och litet distanserande skratt. De kan säga att de inte vill prata om denna typ av lek och med överdrivna poser visa, att de tycker det är litet äckligt och bara något för småbarn. En större pojke säger: "De (små barnen) tycker det är roligt med geggamoja. Nej, jag vill inte fastna i geggamoja". När yngre barn springer genom mullvadshögar på gräsmattan skrattar de äldre barnen förtjust. När en flicka får rollen som "mamma" i en lek med sand och vatten intar hon plötsligt en mer "vuxen" hållning och pratar om att det "skvätter" och att de måste "akta sig för" den "koskit" som finns i hinkarna. De större barnen deltar gärna i periferin av en "geggalek", har nära till inlevelse i de yngre barnens förtjusning men undviker

själva närkontakt med kladdigare blandningar. Genom egna tidigare erfarenheter och genom att uppmärksamt iaktta, intressera sig för och stundtals delta i yngre barns lek så *kan* de den: Några större pojkar förklarar för några yngre hur de skall göra för att kunna samla upp vatten som forsar ur en trasig stupränna. När en yngre pojke säger ”gegga på gräset” berättar de större barnen vidare om en håla med lera på gräsmattan som de brukar cykla igenom. Wood (1993) som har gjort en ingående studie av barns sandlek beskriver hur större barn fascineras av de yngres sandlek och i deras närvaro själva börjar leka på ett sätt som är typiskt för yngre barn.

Vid mer intensiv fysisk aktivitet där de sätter kroppen i stark rörelse blir det gärna de yngre barnen som blir uppmärksamma iakttagare i periferin, något jag observerar i lek vid gungor, rutschkana, den stora stenen och i springlekar. Det är lek där den fysiska aktiviteten har en starkt sinnlig aspekt av fartfylldhet och vimmelkantighet. En yngre flicka sitter och tittar på när andra barn åker rutschkana och går sedan bort och sätter sig och tittar på dem som gungar. Det syns på kroppsspråket att hon är uppfylld av de större barnens aktivitet (L38). Vid livligt rumlande över den stora stenen iakttar de yngre barnen först de större barnen för att sedan påbörja en liknande aktivitet, så fort de äldre barnen avslutat sin. Träkanan på landsbygdsgården och buskaget på förortsgården är platser där jag iakttar att barn i många olika åldrar samtidigt kan ägna sig åt mer intensiv fysisk aktivitet. Kanske hänger detta samman med att leken där utspelar sig på en låg höjd där de yngre barnens risktagande inte blir så stort, när de ger sig in i samspel med de äldre barnens mycket större kroppar.

Den fysiska aktiviteten med dess sinnlighet tycks fungera som barnens gemensamma utgångspunkt och intresse under utomhusleken. Det som varierar är i vilka typer av situationer som yngre respektive äldre barn deltar mer aktivt i och vilka de i högre utsträckning ägnar sig åt att inlevelsefullt iaktta.

Lekens tema underordnat

När jag frågar barnen vad de leker berättar de snarare om olika konkreta aktiviteter än om lekens tema eller dess mer symboliska innehåll. Ibland rabblar de upp olika tänkbara syften med det de gör som verkar påkomna i stunden. När jag frågar vad de leker när de blandar jord med vatten svarar de: ”Att göra geggamoja i en håla och cykla genom den. Vi bara lägger lite så, så är det klart”. När jag frågar varför de gör så, föreslår de att ”tjuvar kan fastna” om de springer där. När jag frågar varför de samlar på pinnar så föreslår en person ”Man skall skjuta på någon, kan vara en gitarr, flöjt eller trumpet kanske”. Wood (1993) beskriver en sådan lös koppling mellan lektema och aktivitet som det vanligaste i sandlek. Barnen kan artikulera en fantasi och utföra kortare uppgifter som ansluter till ett gemensamt lektema, men aktiviteten blir sedan ofta en i hög grad individuell aktivitet där barnen ”förlorar sig” i olika sidohandlingar. Det leken handlar om omdefinieras och splittras upp i undergrupper. Kanske är det så att det fantiserande de bedriver tillsammans föder fram idéer som när de förverkligas ger barnen chans till en mer

intressant kontakt med den fysiska omgivningen. När lekens fantasitema tappat denna funktion kan det överges eller bara släppas i förbifarten. När de äldre barnen rullar snöbollar så nämns idén om en ”snögubbe”. Det tycks vara en tanke som motiverar dem och riktar in aktiviteten mot vissa konkreta handlingar, men någon snögubbe blir det inte. När en ur personalen är med och bygger snögubbe frågar hon barnen vad som fattas efter hand som hon sätter dit morot till näsa, hatt och halsduk. Det är ett målinriktat skapande ganska olikt de processer barnen själva ingår i under lek med snö. Att bygga en snögubbe kan nog uppfattas som en återvändsgränd där leken tar slut i och med att den blir klar.

Förutom att beskriva lekar på en sådan ”ytnivå” av konkreta förlopp i relation till den fysiska miljön pratar större barn också mycket om vilka som leker tillsammans, ”vem som leker med vem” och den dynamik som finns i en situation. Vid ett tillfälle är det två flickor på landsbygdsgården som leker vid en snöboll och när de ser video från tillfället berättar de följande:

”Vi sitter på den (snöbollen) och låtsas eller vi låtsas, för det var jag och Amanda som gjorde den, vi låtsas att vi är prinsessa, eller drottningar eller kungar. Förstår du? Men den gick inte sönder när vi satt på den och vi stod på den, och så segrare.”

Det denna flicka minns eller finner anledning att berätta om är dels hur det fungerade att vara på snöbollen, vilka de var som lekte med varandra och hur de blev något ”fint” när de befann sig där uppe. Efter att ha räknat upp olika sagogestalter lägger hon till ”segrare” på slutet. Associationsbanorna tycks löpa ganska fritt kring temat ”vara något fint högt upp”. Det viktigaste för barnen tycks vara samvaron kring den konkreta hanteringen av snöbollen och möjligheten att upprätta en intressant dynamik i situationen. Man kan på liknande sätt fråga sig om de gör hål i en av snöbollarna för att de behöver en ”postlåda” i leken eller om de namnger sådana hål som de finner intressanta att göra. När jag frågar vad de gör vid bron på landsbygdsskolan så svarar en flicka med två namn för samma lek: ”Bockarna Bruse” och ”Klampar på trampebron”. Lekarnas namn tycks knutna till platser som associativa fält vilka tjänar till att peka ut en dynamik och en uppsättning möjliga handlingar i relation till denna plats.

Större barn strukturerar gärna sina konkreta aktiviteter kring något tänkt mål så att deras lek får karaktären av ett projekt. Några pojkar på landsbygdsgården tänker sig att de skall göra en gång som skall leda hem till en av dem. De gräver sig nedåt i sandlådan och mäter hur djupt det blir med spadarna. Hur långt de lyckas gräva tycks inte ha någon egentlig betydelse för lekens varaktighet eller förlopp. ”Man måste gräva, då blir man stark”, berättar en av pojkarna. Leken tycks handla om att tillsammans få ägna sig åt grävandet. Kring denna uppgift kan dessa större barn skapa sig en meningsfull samvaro som gör det möjligt för dem att under lång tid hänge sig åt den lustfyllda hanteringen av ett element. Detta stämmer också med Woods (1993) iakttagelse av hur större barn ägnar sig åt att göra högar högre och högre, hål djupare och djupare och tunnlår längre och längre och hur målet för leken kan förändras eller tappas ur sikte för att kanske återuppstå

någon dag senare. De tycks inte ”bry sig om” att utveckla leken på den symboliska nivån om detta inte samtidigt gör den konkreta hanteringen mer intressant.

Under utomhusleken är ofta förutsättningarna att omförhandla leken under dess förlopp så stora att det blir svårt att tala om något specifikt innehåll eller tema för leken. Det blir överhuvudtaget svårt att fixera någon ”ram” till leken som barnen kan sägas förhandla kring. Barnen är uppmärksamma mot varandra och beredda på att agera och tycks kasta fram lekförslag mer som hugskott i de gemensamma försöken att koordinera samspelet. Lekens symboliska transformationer fungerar som en provisorisk handlingsinriktning som tjänar till att initiera konkreta aktiviteter, samordna handlandet och benämna dynamiken i sammanhanget. Det finns en mer improviserad form av fantasilek som är typisk för yngre barn på tre och fyra år där fantasin kan flöda mer spontant kring något rudimentärt lektema (Corsaro 1992, Evaldsson & Corsaro 1998). Det är en lek knuten till konkreta situationer som tar tillvara barns handlingsinriktade sätt att vara med former för socialt samspel som ger dem många chanser att haka på under lekens förlopp. Under utomhuslek menar jag att den mer spontana fantasilekens karaktäristik är tydlig för lek i alla åldersgrupper och att den i särskilt hög utsträckning hämtar sina utgångspunkter i den fysiska omgivningen.

Sinnlighetens betydelse under lek och samvaro

I observationer av barns samvaro beskrivs leende och skratt som några av de mer tydliga och tillgängliga uttrycken för lekfullhet (Garvey 1990) och gemenskap (Lökken 1989, 1996). Intensiv fysisk och social aktivitet följs ofta åt när barn uttrycker glädje (Lökken 1989, Sherman 1975). Närvaron av skratt och leenden har jag använt som en möjlig indikation på att barn ingår i en nära relation till sin fysiska omgivning. Under utomhusleken har jag iakttagit, att det är särskilt vanligt med glädjeuttryck som leenden, skratt och fnitter i samband med intensiv fysisk aktivitet. Det är ofta aktiviteter i vilka barnen har ett nära förhållande både till den fysiska miljön och till varandra:

Vid mer konventionellt gungande fram och tillbaka noterar jag det klingande skrattet som närmar sig sång och när gungan far snett eller barnen rullar eller kanar, ett mer intensivt skratt eller fnitter. Då de hanterar gegga bubblor de av skratt och förtjusta tillrop. Vid iakttagelser av smådjur som de är förtjusta över men samtidigt uttrycker en viss ambivalens inför, så fnittrar de till. Två barn ålar över en bänk samtidigt som de kiknar av skratt och två andra barn ligger och fnittrar på rygg intill varandra bland vinbärsbuskarna.

Åm (1993) beskriver ett tillstånd av ”djup lek” i vilket barnen går upp i en fantasi och deras samspel präglas av självförglömmelse, känslomässighet, samspeleinriktning och spontanitet. Under utomhusleken tänker jag mig att denna *hängivenhet i leken har en tydligare fysisk aspekt* där kroppen i relation till den fysiska miljön ingår i en sådan relation präglad av känslomässighet, spontanitet o s v. Om lek betraktas som en skapande aktivitet där barnen ägnar sig åt att skapa

meningsfulla samband mellan ”yttre” och ”inre” verklighet (Winnicott 1995) blir det möjligt att tänka sig att man kan fixera denna process vid olika lägen. Barnets uppmärksamhet och engagemang kan för stunden vara riktad mer eller mindre mot omgivningen eller inre föreställningar och fantasier. En bra kompisrelation gör det troligen lättare att fantisera ihop och finna sig tillrätta i den fysiska miljön, men känslomässiga band till den fysiska miljön kan också underlätta socialt samspel och fantiserande. Hanteringen av konkreta element tycks fungera som en ständigt pågående *möjlighets- och stämningsskapande aktivitet* under utomhusleken som skapar förutsättningar för större lekfullhet, starkare lekupplevelse och en större generositet mellan barnen. Kanske ”grejande” är ett bättre ord än ”hanterande” för att beskriva denna aktivitet präglad av den mentala rörelseinriktningens ”hit - och - dit - rörelse” och känslighet för sinnesintryck.

En speciell väderlek t ex regn, snö och blåst kan bidra till lekens sinnlighet och höja stämningen i leken. Vid ett överflöd av exempelvis snö, vatten och löv har jag iakttagit hur barnen ofta hänger sig åt att på olika sätt ta tillvara på detta element utan att tänka på vad som är ”ditt” och ”mitt”. Det växer fram en generositet mellan barnen där de lägger det de samlar på samma ställe, plockar upp det någon tappar och hjälper varandra att hitta praktiska lösningar o s v. Gården tycks vid sådana tillfällen få karaktären av ett element i barnens sätt att röra sig, som något de omfamnar med alla sina sinnen snarare än ger sig ut i bit för bit. Två yngre pojkar på landsbygdsgården ser upprymda ut när de med synkroniserade rörelser gång på gång slickar upp snö från ett bord. De sträcker ut tungan, rör sig ned mot bordet och fångar upp lite snö, stannar sedan upp, låter snön smälta på tungan och ler mot varandra (F56). Även uppvärmda eller solbelysta ytor av sten, betong eller jord omgärdade av vegetation tycks kunna bidra till en större intimitet både mellan barnen och mellan dem och den fysiska miljön som t ex när de krypande rör sig mellan träden i slänten eller när de leker ”pussleken” på stenhällar på höjden ovanför.

Den sinnlighet som här beskrivits har handlat om mer platsbunden aktivitet där barnens uppmärksamhet är riktad mot olika element i omgivningen. Även i mer rörelseinriktad lek där de sätter sin egen kropp i kraftig rörelse är sinnligheten framträdande som när de springer fort, ”rumlar omkring” eller gungar. Det handlar då om en mer spridd uppmärksamhet mot omgivningen där kroppen står i relation till dess struktur och karaktär: Jag har beskrivit hur de på landsbygdsgården använder sig av molnens dramatik och kullens form för att springa och rulla omkring och hur de sitter i ring med fötterna mot varandra och kastar sig bakåt när en vindpust kommer. Kanske är det känslor av rymlighet och kontinuitet i förhållande till en vidare omgivning av naturprocesser och former i landskapet som barnen kan uppfatta under sådana förlopp.

Väl förankrade i ett behagligt fysiskt sammanhang kan barnen använda utomhusleken som bakgrund till att *klara av uppgifter och lösa konflikter* i det sociala livet t ex då frågor skall diskuteras, vänskap stärkas eller försoning uppnås. Under utevistelsen ser jag hur de söker kontakt med ”nya” barn, förhandlar kring

vem som skall leka med vem och vad de skall göra när de kommer in. Sådana samtal iakttar jag vid gungorna och vid kullen på landsbygdsgården, men också medan de långsamt promenerar över gården. Vid ett tillfälle fungerar rullandet av snöbollar på förtorggården som ackompanjemang till en försoning mellan två flickor: Att rulla snöbollar är en enkel fysisk aktivitet som inte kräver något bestämt mål och tillåter likartade parallella handlingar att fortgå så länge de önskar. Medan de otvunget vistas bland andra barn involverade i liknande aktiviteter kan de två flickorna närma sig varandra känslomässigt, samtala om tidigare oförrätter och försonas. Först ropar de till varandra från olika sidor av planen men efter hand som konflikten upplöses rör de sig allt närmare varandra och börjar prata om att bygga en snögubbe tillsammans.

Vid ett annat tillfälle bakar två flickor med stor omsorg ”tårtor” i hinkar med sand som de dekorerar med kottar som jordgubbar, granbarr som strössel och pinnar som ljus. De har olika uppfattning om vem som skall bestämma i leken och om ”masken fyller år” eller inte. ”Nu – är – det – jag – som – bestämmer”, är något de gång på gång hävdar och en av dem sjunger detta samtidigt som hon rytmiskt för en spade upp och ned i luften. Deras ordväxling framstår som hårdför och deras förhandling kring fantasileken undergräver lekens handling på den symboliska nivån. Samtidigt visar deras rörelser och uttryck att de finner stort nöje i det till plats och aktivitet bundna sammanhanget. Hängivenheten i det fysiska sammanhanget och mer omedelbara skapandet tycks kunna pågå ostört och det verkar inte som om de behöver ”bry sig om” att förhandla klart.

Om barnens fotfäste i den fysiska miljön ger dem en större förmåga att uttrycka sig, samtala, komma överens, vara generösa och kompromissa kräver det sin motsvarighet i en inre mental process. Rörelsen från mer fysisk och sinnligt inriktad aktivitet till mer stillsamt ”varande” t ex kontemplation, vila eller fantasilek kan hänga samman med att barnen kan vidga sin uppmärksamhet från enskilda detaljer och låta den omgivande karaktären som helhet få större betydelse för samspelet. Det är så jag förstår hur den fysiska omgivningen kan få betydelse för leken även när denna inte används konkret: Gungorna omgivna av skog blir bra platser för fabulerande, samtal och vila. Partier med granar utgör en användbar inramning till social fantasilek. Uppe på kullen tar intryck från moln och skog plats i deras fantiserande. Kanske kan barnen i sin relation till den fysiska miljön bättre använda sig av sin förmåga till fysionomiskt (Skantze 1989, Werner 1965) eller mer figurativt seende (Olwig 1991, 1993, Cobb 1969) när de är sinnligt förankrade i denna. Moore (1990) menar att barn ingår i det mest intima och långvariga samspelet med den fysiska och sociala omgivningen under stillsamt socialt samspel, introspektion och sinnlig kontemplation kring sin omedelbara omgivning. Utbytet med den fysiska omgivningen beskrivs som en dialog ”på högre nivå” genom oförutsägbarheten i det barnen möter tillsammans. Sinnligheten i något konkret utbyte med omgivningen tycks ofta vara en första förutsättning för att barn skall få tillgång till sin förmåga att använda sig av dess många andra möjligheter under lek och samvaro.

Fascinerande djur

Djur intar en särställning på gårdarna på så sätt att barn förhåller sig till dem både som objekt och medvarelser. När jag frågar barn vad de tycker om med gården nämns inga djur trots att intresset är stort när de stöter på några. Djur tycks inte betraktas som något man "har" eller kan ha önskningar kring utan mer som överraskningar eller gäster på gården.

Barnen uttrycker intresse och fascination för djur. På förortsförskolan pratar de om nyckelpigor, myror, maskar, larver och ekorrar. De samlar på smådjur som de visar upp för varandra och det finns en stolthet i att vara den som hittar ett djur. När en pojke säger att han skall rita en insekt som han har hittat säger en annan pojke, "Den hittade ju du och jag!". Ibland ger de uttryck för sin omsorg om djur och samlar exempelvis kottar till ekorrarna på gården. En pojke utför en omsorgsfull begravningsritual kring en larv i vilken han med sorgsen röst pratar om dess död och säger, "Jag skall lägga den i min jord". Han ger sig av en bit ifrån de andra barnen, passerar genom olika buskage och gräver till sist ned larven i det snöbärsbuskage där de ofta leker. Andra gånger intar de en mer undersökande attityd och kollar upp vad det är för arter de hittar. På landsbygdsförskolan berättar barnen under en intervju i snabb följd om olika möten med djur på förskolan:

"När Karin stod i gropen då såg hon en humla och då blev jag jätterädd, så jag satte mig ned."

"Vet du vad jag har fångat en hoppande skalbagge."

"Jag fångade en fjäril när det var dagisfest."

"Jag kan se alla igelkottar i skogen."

En yngre flicka berättar med hela kroppen hur hon hittade en vinge och hur försiktigt hon höll den i handen.

Smådjur på gården och att leka "djur" är något som lätt höjer stämningen bland barnen. Vid båda förskolorna händer det att de visar upp djur eller spår av djur för varandra som för att skrämmas eller äcklas och genom det få igång lek och samspel eller öka lekens spänning (F57). På landsbygdsförskolan är sådana uttryck för förtjusning blandat med fientlighet mot djuren ganska vanliga:

En skalbagge kallas "sotis" och sägs kunna ge "tjejbaciller".

De lägger blad på myror och trampar runt på dem och säger, "anka, anka, anka".

De slår med pinnar på myror samtidigt som de ropar, "Ta dem!"

Vid ett tillfälle uppstår det en diskussion där en pojke hävdar att man inte skall döda myror för att de är bra och hjälper skalbaggar. Vid landsbygdsförskolan där uttryck för ett mer ambivalent förhållande till djuren är vanligt förmedlar barnen samtidigt en stark inlevelse med olika varelsers sätt att vara, t ex när de leker "grävlingar" och låter och rör sig förbluffande olikt en människa. Inlevelsen i djuren tycks tillföra en oförutsägbarhet och kraft till förloppet på ett sätt som höjer lekens spänning. Att vara djur ger också barnen en möjlighet att använda sig av sin kropp i relation till den fysiska miljön på många fler vis än om de "bara var

barn”. De pressar in sig i det innersta hörnet under bron, hänger sig upp och ned och krälar omkring. I form av olika varelser kan även större barn tillåta sig en mer intim kontakt med den fysiska miljön på ett sätt som troligen förhöjer deras lekupplevelse: En flicka som ”get” slickar på en ledstång till bron. En pojke som ”drake” tar med munnen upp vatten ur en pöl som han sedan sprutar ut. På förortsförskolan är det vanligare med lekar där de är ”skötare” som har ”djurungar”. Som ”djurungar” får barnen färre förhållningsregler, större rörelsefrihet och kan uttrycka mer aggressivitet under leken (Evaldsson & Corsaro 1998).

Djurroller används också som ett mer vedertaget uttryck för det främmande och skrämmande där placeringen under bron kan kopplas till föreställningar om hur farliga varelser vistas på undanskymda och mörka ställen. När en pojke under bron visar tänderna med händerna utsträckta som vassa klor tycks det vara själva farligheten som räknas. De andra barnen räknar snabbt upp olika förslag på vad det kan vara som pojken är, en ”tiger”, en ”hund” eller ett ”lejon”.

Sammanfattningsvis tycks det som om både riktiga djur och ”djur” i fantasin får skiftande betydelse för leken. Möjligen hänger deras roll i leken samman med inställningen till och vanan vid djur i den lokala kulturen. Ett mer ompysslande förhållningssätt till djuren på förortsförskolan kan jämföras med hur barnen kunde låta varelser inspirera deras mer exakta rörelser och uttryck under lek på landsbygdsförskolan. Att landsbygdsbarnen har mer kontakt med djur i vardagen gör att de kanske är bättre på att använda sig av dem för att höja lekens intensitet och spänning.

Fysisk rörelse

Utomhusleken har en fysisk och föränderlig karaktär som gör att barnen i hög grad måste lita till icke-verbal kommunikation under dess förlopp. Det handlar om mer platsbunden fysisk rörelse som att gunga, rulla och snurra men också om hur de använder sig av gårdsmiljön i stort t ex i olika springlekar. Nedan sammanfattas hur barnen under fysisk rörelse kommunicerar och uttrycker lek och glädje inom ramen för de vidlyftigare leksammanhang som redan beskrivits på de två gårdarna. Under fysisk rörelse tar omgivande landskap plats i leken, dess ”dramaturgi” och ”scenografi”.

Att *sätta saker i rörelse* används för att initiera lek och under lekens förlopp upprätthålla och förstärka lekstämning och markera kraften i sitt agerande. Ofta är det sekvenser som omger de mer spännande passagerna där barn vill få igång ett samspel och skruva upp stämningen. På *förortsgården* samlar de på pinnar som de ibland håller höjda i luften, riktar mot varandra, fåktas med och slår med på saker. Längre pinnar lutar de sig mot som uttryck för kraft och status. Ibland åstadkommer de *ljud* genom någon rörelse t e x att kasta sand nedför rutschkanan så att ett svischande ljud uppstår eller banka på en metalldel i klätterställningen så att det uppstår en klang. De hojtar och ropar också medan de springer. På

landsbygdsgården betonas sammanhangets rytmiska rörelse genom att barnen rör på olika saker och rör sin egen kropp: De skumpar med en skottkärra, viftar med en gren över de andra barnen, snurrar kroppen, rullar bollar nedför slänter och springer fram och tillbaka och cyklar över ett gupp.

Att *snurra och rulla och kana omkring* kan i sig vara uttryck för lek samtidigt som rörelserna lätt bidrar till att höja stämningen. Det är aktiviteter i vilka barnen gärna tar efter varandra och där flera liknande förlopp ofta utspelar sig parallellt. På *landsbygdsgården* snurrar barn på och över kullen och kring plommonträdet på gräsplanen. På samma platser rullas även kottar och bollar och vid kullen rullar också barnen sina kroppar. De cirklande rörelserna med kroppen kan ta fart vid kullen och gräsplanen för att sedan fortsätta som ett vidare kretsande över gården till vilket fler barn ansluter sig. Ibland söker barnen upp platser där det är tydligare hur rörelserna skapas och efter hand modifieras i direkt utbyte med den fysiska omgivningen. På olika sätt drar de sig upp och kanar eller rullar ned över lutande ytor så att deras balans rubbas. Ibland har jag kallat det för ett ”rumlande” kring platsen där ”rumla”, som kan betyda ”svira” eller ”festa”, förmedlar något av den lekstämning som är förknippad med denna lek samtidigt som det kan associeras till den fysiska rörelsen, att rulla. Det är lek där de för att uppnå en optimal spänning erövrar och släpper på kroppskontrollen om vart annat. När den fysiska miljön ”svarar” på ett lekfullt sätt uttrycker de ofta en överdriven låtsad vedermöda och detta blir ”svårigheter” som stärker gemenskapen i leken. På *förortsgården* pågår sådan lek vid den stora stenen där de gång på gång kämpar sig upp och kanar ned igen. Vid slänten drar de sig upp, kanar ned och fångas upp av slyn igen. På *landsbygdsgården* skapas det ett liknande utbyte när de springer nedför kullen och trillar som ett medvetet handikapp i leken. Vid träkanan drar de sig lätt upp men genom att samtidigt krypa ihop med kroppen görs utmaningen större. Det fysiskt omtumlade tillstånd som uppstår när barn rullar, kanar och rumlar tillsammans tycks vara något som kan sänka vaksamheten mellan barnen, underlätta kroppskontakt, samtal, fantiserande och förknippas med hög lekstämning och olika glädjeuttryck.

Att *gunga* är populärt på båda gårdarna (se Bilaga C och D). De rytmiska, kroppsliga rörelserna utgör ett stämningsskapande ackompanjemang till vila, samtal och fabulerande. Då och då sätter barnen gungan i rörelse på andra sätt och ökar genom det risktagande och lekens spänning. En pojke som sitter och tittar på ropar: ”Du kan inte se, ‘Snurrer och buller’ kastar taggar på mig, kastar koskit på min mage.” När jag frågar vem detta är säger han att ”han” bor i den ena gungan. ”Snurrer och buller” återkommer sedan som uttryck när de skall beskriva lek vid kullen, något som kanske illustrerar hur gungan och kullen båda är platser där barnen söker tillstånd av vimmelkantighet.

Att *klättra upp, klänga runt och hoppa ned* är ofta lekfullt utförda rörelser. Det är bedrifter i sig och används ofta som en startpunkt till lek. Om någon klättrar upp någonstans vill gärna fler barn försöka. Att befinna sig en bit ovanför marken kan vara förknippat med roller med status eller som ”djur”. Ibland innebär det en

överblick som de kan använda för att bättre tajma sitt inträde i en aktivitet eller ta ut riktningen för rörelser över gården. På *förortsgården* klättrar de i tunna lövträd och i den s.k. ”klättergranen”. Det svajar ofta i både stam och grenar när de klättrar och kringliggande träd kan fungera som stöd. I partier med sly kliver de upp, klänger runt bland grenarna och lägger sig ned längs med stammarna. På gården finns också många stenhällar, mindre gråstenar och avsatsen ovanför rutschkanan där barnen gärna tar sig upp. På *landsbygdsgården* finns två grenar i en tall som de med hjälp av en trappstol kan klättra upp i och hoppa ned från och andra sådana ställen är klätterställningarna, bordet i det runda huset och staketet kring gungorna

Att kunna röra sig *uppför, nedför och över öppna ytor* är viktigt i lek där man springer omkring, jagar varandra eller promenerar. Lutande partier i terrängen och på lekredskap använder de till att ta ut riktningen och koordinera sina rörelser när de rör sig över gården. Över öppna ytor i anslutning till branter får de ofta lust att ge sig hän åt springandet. Den fart de får nedför och den sats de måste ta för att komma upp, hör till det som höjer lekens spänning. Den kraft barnen får i rörelse nedför kan också uppfattas som en fara både innanför och utanför lekens ram. Medan mer släta partier som hållar och speciella rutschkanor utgör tydliga incitament till att snabbt ta sig ned eller upp kan den mer kuperade terrängen användas för att dramatisera leken på mer komplexa sätt. På *förortsgården* finns slänten där de sicksackar mellan stenar och sly och den kantzon där de snirklar sig in och ut mellan partier av träd. Stenhällen och den rutschkana som finns intill använder de för att få kämpa uppför och springa och kana nedför, ibland i en rörelse som fortsätter bort över gräsplanen längs med det långa snöbärsbuskaget. På andra sidan buskaget, där gräsplanen utgörs av en större mer rundad yta utan gränser, blir rörelseriktningen mindre tydlig och deras springande avtar ofta snabbt en bit bort från buskaget. På *landsbygdsgården* springer och promenerar de ned och upp över kullen i olika riktningar och ibland i snabb fart ned och bort över gräsplanen mot björkarna. Gården i övrigt är relativt plan men lutar svagt ned mot huset, en riktning som ofta används för att ge sig ”iväg” inom en lek eller bort från redan etablerade leksammanhang.

I mer *öppna* delar av gården kan barnen bibehålla visuell kontakt med varandra och på långt håll uppfatta förlopp i leken t ex genom att kunna se hur andra barn rör sig över gården eller kommunicera via visuella lekuttryck t ex händerna vid öronen och vinka eller sträcka fram händerna som klor. På *förortsförskolan* använder sig barnen av ett sådant utbyte mellan området vid buskaget och kantzonen med stenhällar. Där avstånden är stora mellan olika dynamiska områden förstärker de sin kommunikation genom att hojta och rikta pinnar. På *landsbygdsförskolan* kan området kring bron och kullen iakttas från stora delar av gården. Den öppna karaktären på miljön och de många ledtrådarna till rörelse gör att barnen här ofta får en så stark dynamik i leken att de får svårt att hantera den. (Se vidare nästa kapitel)

Att barnen kan *försvinna för att sedan dyka upp igen* när de själva har lust gör att barnen både kan reglera och bemästra lekens spänning bättre. Det skapar möjlighet att skilja mellan olika platser inom en lek och att dra sig undan lekar. Det kan ske genom rörelse kring och genom hus, redskap och vegetation. Lagom tät vegetation kan ge barnen särskilda möjligheter att försvinna när de behagar för att dyka upp igen och överraska omgivningen vid annat valfritt ställe. Under rörelse genom vegetationen kan de när som helst välja att stanna upp för att leka och umgås. Att försvinna upp i träd kan vara ett annat sätt att komma undan från lek för att dyka upp igen när de själva behagar. På *förortsgården* kan de lätt växla mellan lek i och kring det buskage som är placerat en bit in på gården och omgivet av gräsytor. De kan också röra sig in i och ut ur de mer eller mindre täta partierna med vegetation i kantzonen. På *landsbygdsgården* dyker de upp som en fara för sin omgivning från läget under bron och ned från en gren i tallen. Kring förrådet upprättar barnen en sida av det som ett ställe dit man reser ”bort” och den andra sidan av det som ett ställe där man är ”hemma”. De försvinner genom att ta sig rakt genom lekhuset via fönster och dörr.

Sammanfattningsvis finns det på båda gårdarna möjlighet till såväl mer platsbunden rörelse som gungande, rullande, s.k. rumlande och klättrande och möjlighet till rörelse över gården via öppna ytor och lutande partier kring vilka barnen dramatiserar sitt springande. På *förortsgården* finns betydligt större möjligheter att försvinna från ett ställe för att sedan överraskande dyka upp igen på ett annat ställe, via rörelser ut och in genom partier med skogskaraktär och stora buskage. Detta är något som både används för att komma undan från lek och för att dramatisera inom lekar. Kollektivt springande är intressant i relation till gårdens kantzoner, men över de stora ytorna mitt på gården finns inga givna rutter och pinnar och ljud blir viktiga för att lotsa ett leksammanhang vidare. De stora avstånden mellan mer dynamiska områden kan göra det svårt för yngre barn att använda sig av gården t ex att hålla ihop leksammanhang vid förflyttningar. På *landsbygdsgården* är möjligheterna att överraska genom sådan rörelse fixerade till ett färre antal stråk mellan, runt och genom byggnader och via lekredskap. Vägar in i lekar via fysisk rörelse är många, men mindre yta och innehåll gör det svårare att lämna olika leksammanhang och rörelsedynamiken blir ibland stark på denna gård, en iakttagelse som nästa kapitel tar sin utgångspunkt i.

Barn som medskapare till plats

Mer eller mindre medskapare till olika platser

En fysisk miljö med många ledtrådar till rörelse innebär inte bara möjligheter. Vid vissa tillfällen kunde jag komma på mig själv med att inte längre uppfatta lekens rörlighet som meningsfull och än mindre som lekfull. Några större pojkar på landsbygdsförskolan beskriver för mig hur de kan springa runt i banor i utomhusmiljön, runt huset, nedför gräset över klätterställningarna via kanten och sedan ned mot framsidan. Är det en beskrivning av de möjligheter till hängivet springande och vidlyftig lek som gården rymmer? I tur och ordning leker sedan

dessa pojkar vid kanan, gungorna och bron. Återspeglar deras överblick över gården och deras sätt att röra sig från ställe till ställe hur gården förlorat sin spänning och hur de ”betar av” dess funktioner? Vid andra tillfällen var springandet så oförutsägbart med upplösning av varje sammanhang, att jag hade svårt att hitta något sätt att beskriva det. Det kunde präglas av retfullhet, manipulation och maktkamp mellan barn. I en given situation är det svårt att se om barnen uppfattar utomhuslekens rörelsedynamik som något positivt eller inte, om det verkligen är uttryck för ”lustfylld” rörelse. Ett kretsande kring gårdens möjligheter kan uppfattas som en förväntan men också rastlöshet, där barnen inte hittar ingångar till något meningsfullt.

Gårdssidan på landsbygdsförskolan är ett miljömässigt integrerat sammanhang där barnen kretsar kring gården samtidigt som de i korta sekvenser konkretiserar sina fantasier, samtalar och gör ansatser till att springa. Det är som om de prövar sig fram till ett samspel genom att bibehålla sin öppenhet för att det kan uppstå överensstämmelse eller en intressant dynamik mellan fantasi, socialt sammanhang och den fysiska miljön. Är det ett ”frirum” för barnen att befinna sig i detta mellanskede där det lekfulla ligger nära till hands men varken blir varaktigt i förhållande till en enskild plats, barnkonstellation eller lektema. Sådan rörelse över rummet kan ha en orienterande funktion (Strandell 1994) men kanske upplevs det ibland mest som frustrerande. I ett sammanhang där barnen kretsar över gården under en lång stund går de större barnen sedan och sätter sig bakom förrådet (L40). På väg dit viftar en av pojkarna mot de yngre barnen och tycks med det markera att de vill vara ifred.

Både attraktionskraften och svårigheterna med en stark rörelsedynamik blir tydlig i *området kring bron* på landsbygdsförskolan. Kring bron finns flera dynamiska områden med många ledtrådar till rörelse vilka tillsammans skapar en för området igenkännbar dynamik. Barn kan göra entré och snabbt försvinna bort från samspel längs med gångarna kring förrådet och över kullen. Möjligheten att med kort varsel försvinna från platsen ser jag som en förutsättning för att de skall våga befinna sig i de socialt och fysiskt intensiva lekar som utspelar sig i detta område. Sättet att anlända till och göra sorti får sin karaktär genom den fysiska miljön: Att komma till tallen via kullen gör att man snabbt kan dyka in i sammanhang där och uppfattas som farlig. Ett ”djur” som kommer nedifrån gången under bron får sin farlighet nedtonad genom att gå i uppförsbacke mot dem som befinner sig högre upp i gången. Den som kommer cyklande runt förrådet kan befinna sig bara några meter bort från en lek kring tallen, men ändå vara helt ur sikte. Entrén till platsen blir plötslig och förmedlar ett intryck av att de som kommer dit har varit ”långt borta”. Det är också de plötsliga och genom den fysiska miljön dramatiserade mötena, som gör att det lätt uppstår konfliktpunkter i området och att lekfullheten förtas av en alltför hög spänning. Det som barnen framförallt kan ha svårt att hantera är dynamiken mellan området nedanför och ovanför bron där faran från ovan förstärks av cyklarna.

Kullen och bron är synlig från en stor del av gården. Att vistas här ger uppsikt över i stort sett hela den del av gården där den vidlyftigare leken utspelar sig. Det krävs små medel i form av rörelse eller annat uttryck för att uppfatta och kommunicera att en lek är på gång här och på bara några sekunder kan många barn ansluta. Personalen har en viss uppsikt över det som sker i området samtidigt som barnen befinner sig utom hörhåll från dem och kan leka ifred. Närheten till personalen, tydligheten i utformningen och den bitvis svaga lutningen gör det möjligt för de yngsta att uppfatta och försöka delta i leken, men ibland lotsar större barn bort de yngre från mer rörelsefyllda sammanhang.

Området kring bron framstår som en generator av mer rörelseinriktad aktivitet på gården där barnen då och då tappar kontrollen över förloppet. Snarare än att ge barnen *ledtrådar* till rörelse framstår det som om den fysiska miljön ger dem *direktiv* till rörelse och att samspelet läses till bestämda förlopp i vilka barnens rörelser tycks minde lustfyllda. Det framstår som om rörelsedynamiken blir för stark och att *landskapet leker med barnen alldeles för mycket*.

I den dynamik som ibland uppstår när barn vistas i broområdet tillsammans får barnen svårt att göra egna val och bli medskapare till det som utspelar sig där. Leken knyts då till för platsen typiska handlingar och förutbestämda händelsekedjor och den sociala dynamik som först råkar uppstå får en tendens att fortleva. På liknande sätt tycks det ofta vara vid de *större klätterredskapen* där barnens uppmärksamhet gärna vänds ”inåt” mot platsen och kretsar kring vissa för dessa specifika egenskaper i mer sporadisk fysisk aktivitet. Dessa redskap används mycket (se Bilaga C och D samt F58) men till skillnad från vissa andra platser med intensiv fysisk aktivitet uppstår här sällan mer vidlyftig lek med spin-off effekter av lekfullhet och förhöjd stämning. Vid social fantasilek blir det gärna lek med en symbolisk tydlighet tätt knuten till redskapens utformning där ledarskap och manuskript ger tydliga anvisningar till hur olika funktioner skall användas. Med mycket bestämda föreställningar hos barnen kring hur platsen skall användas kan det vara svårt att lotsa leken vidare och det uppstår gärna maktkamp mellan barnen: Vid landsbygdsgårdens klätterställningar förhandlar barnen kring hur skålar i kedjor ”kan” eller ”inte kan” användas som gungor för ”kattungar”. På förortsgården reglerar de utifrån ett tydligt manuskript när de skall kliva på och kliva av ”skeppet” och några barn beklagar sig över att andra barn gör ”fel” och inte är ”försiktiga”.

Vid ett annat tillfälle leker några pojkar ”skepp” kring några snöbollar på planhörnan i närheten (F59). Lekens handling är mer allmänt formulerad. Några av dem tänker sig att det är ett ”skepp i rymden” andra att det är ett ”skepp i havet”. De pratar om att de hotas av ”tidvatten”, ”kullvatten” eller ”isvatten”. Det som håller samman fantasileken är en mer generell idé om att resa med en farkost som är hotad. De kliver upp på snöbollarna, kryper omkring på dem och leker att de måste undkomma ”vattnet” nedanför. Lite senare diskuterar de vilket ”vatten” som är ”farligast”, men deras skilda föreställningar har inte hindrat förloppet som ett lekfullt socialt och fysiskt sammanhang. Snöbollarna är liksom

klätterredskapen tydliga strukturer i den fysiska miljön, men hur de mer bestämt skall användas i leken är en mer öppen fråga. Det finns inga bestämda platser för att kliva på och av och de kan förändra skeppet efter hand t ex gör de hål för ”kanoner” i dem. Under lekens förlopp kan de då och då göra avstickare till buskaget intill. Vid en *hög med tallris* som under en period ligger på planen leker de också ”skepp” (F60). Med snöbollar och tallrishög som ”skepp” blir barnen upptagna av att hålla sig kvar och ta sig fram på dessa formationer. De förväntar sig inte ett bestämt förlopp i leken utan prövar sig fram genom handling. För att lekens dynamik och det sociala sammanhanget skall upprätthållas krävs att barnen upprätthåller en känslighet för platsen och uppmärksamt samarbetar för att koordinera lek och samspel.

Det bedrivs också ”skeppslek” på *mindre definierade ställen i naturmarken* på förortsgården där barnen inte bara blir medskapare av dess funktioner och betydelser i leken utan i hög grad också ”upptäcker” platsen. På förortsgården, bakom de små gungorna och i slänten vid den norra gaveln, finns ställen där barnen klättrar upp bland stenar och i små lövträd och håller utkik, hivar sig fram och tillbaka på tunna stammar och har grenar till spakar (F61). Det är platser som för en utifrån kommande betraktare kan vara svåra att urskilja bland stenar, sly och träd. Platserna kanske en gång var utbytbara med en hel del andra ställen i omgivningen men samtidigt utvalda pga. någon kombination av egenskaper som gjorde dem användbara för denna lek. Det är platser som barnen gör till sina egna under en kort stund eller under ett utepass, men också lätt överger. När de på film ser andra barn använda ”deras koja” vilket de deklamerar högljutt, verkar de inte vara särskilt upprörda utan snarare litet förvånade och förtjusta över att få inblick i andras lek där. Mängden av potentiella platser i naturmarken tror jag gör att de inte räknar med att ha kontroll över hur de olika ställena används. Den fysiska miljön får en *mångtydig möjlighetskaraktär* som jag tror barnen har användning för när de reglerar lek och socialt samspel.

Det finns andra ställen i naturmarken som utgör mer specifika platser för barnen. *Den låga stenhällen* omgiven av sly och markerad av en större tall benämner många barn som ”koja”, ”bo” och ”skepp”. Några för stället bestämda karaktäristika kommer ofta till användning: Barnen finner sig liggande eller sittande tillrätta på de mjukt rundande stenhällarna, klättrar upp i tunna lövträd och använder pinnar, barr och löv till ”matlagning”. Liksom vid klätterställningen drar barnen nytta av en tydlighet i platsens form under lekens förlopp samtidigt som mycket i dess användning är en mer öppen fråga. Platsen har en strategisk placering nära gången i en mer öppen del av gården. Det bidrar till att den lätt blir indragen i dynamik till andra platser och att flera grupper med barn gör anspråk på platsen samtidigt. De upprätthåller platsen som ”sin” både genom verbal förhandling, tydligt kroppsspråk, aktiviteter som ”matlagning” och genom att markera denna med saker t ex ställa dit betongblock, bräder och stenar eller hänga upp saker i slyn. Platsen innehåller olika naturelement som barnen har användning för när de skall reglera samspelet och kan förhandla kring när maktspel uppstår. Gemensamt för platserna i naturmarken och högarna med snö och ris är att deras

betydelse och funktioner i leken i hög grad är något som barnen upptäcker och prövar sig fram till under lekens förlopp.

Den låga stenhällen ligger i naturmark, men är en plats med specifika drag i ganska öppen terräng. Den har både något av det större klätterredskapets mer bestämmande roll på lek och samspel och naturmarkens ofta mer mångtydiga möjlighetskaraktär, som bidrar till att platsen blir mer öppen mot omgivningen. Att de beskrivna klätterredskapen inte så lätt drogs in i den vidlyftigare leken tror jag hänger samman med deras stora format och placering i separata sandområden på gården. Det kan jämföras med den *mindre träkanan* på landsbygdsgården som är ett litet redskap placerat med närhet till andra mer dynamiska områden på gården. Både denna träkana och gungorna på gårdarna är ställen med tydliga funktioner där det lätt uppstår lek med mer vidlyftig karaktär.

En *gunga* har en tydlig funktion som barnen söker upp där den finns. Att gungan har utrymme för mer än ett barn och att kedjorna är långa, hör till det som har betydelse för om sinnligt och socialt intressanta situationer kan uppstå. Med dessa förutsättningar kan gungandet i sig bli lustfyllt och skapa en känslomässig klangbotten som underlättar barnens samspel. Ivarsson (2003) beskriver hur gungorna erbjuder ett avgränsat interaktionsutrymme som är värdefullt i förskolans sociala miljö. Gungandet ger fart och fläkt både fysiskt och socialt på ett sätt som gör att rörelse, samtalsämne och lektema blir interrelaterade med varandra. Var gungorna är placerade har också betydelse. Placerade mer centralt på gården kan gungandet bli en mer förutsägbar och av vuxna rättvist fördelad aktivitet där yngre barn tryggt kan möta den i sig hisnande rörelsen (Grahn m fl 1997). Placerade mer perifert på gården i en omgivning av skog tycks den mentala rörelseinriktningen kunna öka och bidra till att vidare lekförlopp av förhöjd stämning och oförutsägbarhet lättare uppstår i anslutning till gungandet.

Regellekar är per definition mindre vidlyftiga leksammanhang med bestämda former för hur objekt och miljö skall användas och där barn i mindre utsträckning är medskapare till platsen. Fotboll behöver sin plana yta och ”Herre på täppan” behöver sin kulle men är i övrigt aktiviteter som kräver en mindre uppmärksam hållning till det specifika för platsen. Om och hur relationen till den fysiska miljön upprätthålls varierar troligen med barnens ålder, sociala dynamik och omgivningens karaktär, men vitsen med detta resonemang är att leken kan fortgå utan denna kontakt. Det gäller inte alla regellekar, t ex inte kurragömma vars sårmarke är utforskandet av den fysiska miljön. Gräsplanen i den borte delen av gården från huset på landsbygdsgården används ibland för fotboll. Under en period framstår det som en plats för organiserat bollspel, för lite större barn och i högre grad för pojkar än för flickor. När dessa pojkar slutat förskolan och fotbollsspelandet upphört uppstod mindre formaliserade och mer spontana rörelselekar med bollar på gräsplanen. Att dessa mer vidlyftiga leksammanhang utspelade sig närmare gången och andra dynamiska områden som gungorna och träkanan bidrog till att dessa förlopp kunde röra sig vidare ut över gården och där involvera nya barn.

Det är i relationen mellan social miljö, fysisk miljö och lekaktivitet som platser definieras och får sin betydelse för barnen. En mer mångtydig möjlighetskaraktär på den fysiska miljön ser ut att kunna underlätta för barn att under denna process bli medskapare till de platser där de leker, medan tydligare former och funktioner gör det lättare för dem att samordna lek och samspel.

Tydliga former i mångtydiga miljöer

Icke-tillrättalagda miljöer bortom lekplatserna beskrivs ofta som väsentliga för barn. Det kan vara naturmiljöer men även andra platser som uppfattas som övergivna av vuxna (Moore 1990). Den ”vilda” karaktären där naturmiljön uppfattas som självsådd bedöms som särskilt betydelsefull (Grahm 1991, Grahm m fl 1997) och barnen vistas mer tid utomhus på förskolor som har trädunge eller klätterträd (Söderström m fl 2004). Lindholm (1995) har sett, att det kan vara värdefullt för leken med skogsområden som förgrenar sig ut över skolgården och att barnen leker mer på platser med anknytning till skogsmark. Fjörtoft (2000) har studerat vilket lekvärde olika typer av naturmarksområden har för barn. Fragmenterade områden med sly visade sig vara bra för kjoor, branter för att kana, grova klippor och träd för att klättra i och mer jämn terräng för spring och rollek. Flera mer oregelbundet formade zoner med naturmark med mjuka gränser emellan visade sig fungera särskilt bra.

Att naturmark ofta visar sig vara användbar för lek kan leda till ett tänkande där det till ”funktion” låsta redskapet och lekplatsen sätts i kontrast till naturmarkens eller den vidare bebyggelsemiljöns möjligheter. Strandell (1994) beskriver hur barn utifrån principen ”härska genom att söndra” fördelas till olika redskap över förskolegården. I kontrast till det beskrivs hur barn aktivt definierar plats och aktivitet i mer icke-differentierade miljöer, som en skogsbacke eller på öppna ytor utomhus eller inomhus, t ex i en lekhall. Ett perspektiv på lekredskap som en liten del av en vidare omgivning ger deras betydelse för leken mer relativa proportioner. I en undersökning av bostadsgårdar på 1970-talet dras slutsatsen att lekredskap bör placeras så att miljö och redskap ”ömsesidigt kan förstärka och berika varandras funktion” (Björn 1977, s.149). Det förordas en mer subtil samverkan mellan redskap och omgivning med vissa redskap placerade inne i naturmiljön. Lekredskap uppfattade som detaljer i ett vidare landskap av möjligheter är något som fortfarande behöver betonas. Barns lek drar nytta av platsers tydlighet till form och funktion. Detta sker i samspel med en omgivning och det är dessa helheter som kräver planeringens omsorg.

Naturmarkens användbarhet under lek är tydlig i denna studie och liksom hos Fjörtoft (2000) pekar den också ut hur väsentliga lekvärden finns i mycket specifika drag hos enskilda platser i dessa områden. Den betydelse som olika ställen i naturmarken får varierar med tydlighet i form, läge i förhållande till öppna ytor och stråk och placering i förhållande till andra dynamiska områden på gården. Stora partier av naturmark i mer avskilda delar av förortsgården användes mycket litet under perioden. Vid den låga stenhällen var det kombinationen av ett rikt

innehåll på naturmaterial och en tydlighet i dess struktur som var betydelsefull. För barnen var det en bestämd plats på gården med en bestämd form och ett bestämt läge i förhållande till andra delar av gården: Några stenhällar, ett träd, sly med tydliga spår av barns aktivitet och en plats med utblick mot gräsplanen med det långa buskaget. Det var en plats som både hade något av det större klätterredskapets mer bestämmande roll för leken, samtidigt som det hade något av den för naturmarken karaktäristiska mångtydigheten.

Mer dynamiska områden på gården kännetecknas av att de både innehåller möjlighet till mer platsbunden sinnligt inriktad aktivitet och innehåller former som barnen kan använda som utgångspunkt för fysisk rörelse. Leken får där lätt en vidlyftig karaktär där dessa båda aspekter blir tydliga:

Vid kullen på landsbygdsgården kan barnen använda sig av intryck från himlen i fantasileken samtidigt som det jämna underlaget och riktningen mot en höjd är något som inbjuder till spring.

Vid tallen finns barr att sopa ned i hålor. När de är där befinner de sig samtidigt strax intill det ställe i kullens slänt där de flesta rörelsefyllda lekar på denna gård tar sin utgångspunkt.

På förortsgården vistas barnen gärna inne i det långa snöbärsbuskaget men rör sig också gärna kors och tvärs igenom det.

Den låga stenhällen kan de ”bo” vid men också lätt göra entré till som förbipasserande.

Den kantzon med partier av gran där gårdens mer långvariga sociala fantasilekar utspelar sig är samtidigt ett område genom vilket barn dramatiserar sitt springande när de beger sig över gården.

I slänten pågår samtal och social fantasilek mellan träden och i slyn och strax intill kämpar sig andra barn uppför branterna.

Det blir lättare för barn att vistas sida vid sida i en miljö där det finns gott om saker att ”greja” med som inte uppfattas som ”dina” eller ”mina”. Den sinnlighet som är förknippad med ”grejandet” höjer stämningen och gör det lättare för barnen att samarbeta. Medan de ägnar sig åt någon konkret aktivitet kan de samtidigt skaffa sig inblick i varandras leksammanhang och börja samordna lek och samvaro. I denna studie blev de rörelseinriktade kollektiva lekarna tydliga. Det är lekar i vilka barnen använder sig av olika former i den fysiska miljön och av platsers relationer till varandra för att samordna sitt samspel. Det är lekar där de använder sig av naturmarkens mångtydighet för att dramatisera sin lek under rörelse över gården.

Det är i relation till constellationer av sammanhang i den fysiska miljön som lekens dynamik skapas och lekredskap och naturmark får sina betydelser. Även en omgivning uppfattad som bestående av funktionella kategorier (Fjörtoft 2000, Kyttä 2002) behöver förstås inom ramen för en situerad kontext där dessa

funktioner får sin betydelse i relation till varandra. Harvard (2003) föreslår att vi använder oss av *lekställe* som beteckning för lekmöjligheter som barnen själva upptäcker men som kan kräva en viss skötsel och aktsamhet från planeringens sida och *lekstation* för installationer mer integrerade med omgivningen än vad lekplatser brukar vara. Vi behöver olika sätt att fixera barns lekmöjligheter på tvärs av naturmiljö och byggd miljö och betona lekens situationella karaktär som förlopp mellan barn och barnkollektiv och deras omgivning.

Förskolegården som frirum

En inledande fråga var vilket utrymme det finns till starka lekupplevelser i den avgränsade miljön av en förskolegård. Rörelsefrihet och icke-verbal kommunikation var tydliga dimensioner i vuxnas miljöminnen från barndomen. I den ”vidlyftiga lekens” komplexa sammanhang uppfattar jag att det stundtals finns förutsättningar för liknande ”frirum” på en förskolegård. Under utomhusleken uttrycker barnen lekfullhet och tillför situationen spänning genom att använda sig av den sociala och fysiska omgivningen på olika sätt. Ibland tycks utomhusleken handla om att skapa en stark dynamik, som de sedan mer eller mindre hängivet befinner sig i och försöker hantera. Samtidigt utspelar sig utevistelsen inom ramen för förskolans reglerade dagsprogram med en rutinmässig karaktär. I Ivarsson (2003, s.96) beskriver en pojke hur de ”först är ute jättelänge, sen frågar om man får gå in och då säger personalen, njaa, sen går de in och dukar och så får man gå in”. Det beskrivs samtidigt hur rutinmässigheten är något som skapar ”mellanrum” som barnen kan dra nytta av för egna syften. Att utevistelsen är reglerad i tid och rum utesluter inte att barnen kan uppfatta den som ett kroppsligt, socialt och existentiellt ”frirum”. Till det som har betydelse för barnens upplevelse av gården hör om det finns en *intressant lekens dynamik att bege sig ut i och om deras intresse för förskolans omgivning uppfattas som en självklar och positiv rörelseriktning av de vuxna:*

I intervjuerna kring lek ville barnen på *förortsförskolan* hellre berätta om annat än det som utspelar sig på gården t ex om hur de brukar cykla där de bor och om olika resor de har gjort eller skall göra. Under utomhusleken tycks däremot deras uppmärksamhet vara riktad mot det som utspelar sig på gården och den lekens dynamik som de där skapar tillsammans. Läget i en svacka med naturkaraktär på både gård och omgivning kanske bidrar till att denna miljö uppfattas som början på en vidare omvärld samtidigt som denna omgivning inte distraherar under leken. Gården tycks av barnen kunna uppfattas som både *rymlig och spännande*: I springlekar dramatiserar de i relation till den fysiska miljön och även större barn kan få lust att springa ”så fort de kan” över denna miljö (F62). Vid ett tillfälle iakttog jag ett omfattande förlopp av hemlighetsmakeri där de bänder loss decimeterstora stenar i markbeläggningen intill huset och forslar dessa över gården. Några barn står ”på vakt” medan andra barn drar stenar i pulkor över gården och hjälps åt att få upp dessa i avsatser på den stora stenen (F63, F64). Spänningen ökas troligen av personalens litet dubbeltydiga förhållningssätt där de

säger att stenarna ”skall ligga där de ligger” och samtidigt tillåter att barnen fortsätter med denna lek.

På *landsbygdsgården* har jag beskrivit hur det finns en stark rörelsedynamik där barnen använder sig av platser i relation till varandra. Samtidigt kan det uppstå mer rastlös rörelse och de yngre barnen pratar om att gömma saker och sig själva på gården, samtidigt som möjligheterna till detta är begränsade: Det finns en mindre spireabuske kallad ”Jennifers koja” som de backar in i (L39) och de säger att de yngre barnen kan gömma sig om de ”står mitt i” ett vintergrönt buskage nära huset. Ibland blir det centralt placerade förrådet med sina gamla saker en spännande plats där barn rör sig långsammare än vanligt, som om de befann sig i spänd förväntan. En pojke berättar om ”Spöklek”:

”Vi leker att det är spöken i förrådet. Det skall vara en humla där, så hör man att den surrar, så springer man ut och säger att det är ett spöke. Man får gå in var sin gång. Alltid börjar jag sen Lukas, sen Christoffer. Man tävlar vem som inte är rädd”.

Framförallt är det omgivningarna till landsbygdsgården med dess skog, jordkällare, ”ödehus” och lekplatsen i skogsbrynet som tillför spänning och utövar en lockelse på barnen. De säger att det är spännande med platser ”långt in i skogen”. De berättar att det ”bor en häxa” och en ”katt” i en stenkällare på ången och en flicka önskar sig att gården sträckte sig bort till denna. Vid grinden ut mot denna äng pekar en flicka på hänglåset och säger: ”Det betyder ‘inte får gå ut här’.” De större barnen söker sig mot gårdens kanter: De sparkar ut bollar för att få gå ut och hämta dessa och ropar på äldre syskon som passerar utanför gården. Att börja i skolan förknippar de med att ”få raster”, ”större gård” och kunna vistas på lekplatsen i skogsbrynet. Bakom förrådet där de har utblick mot skogen säger de att de kan ”sitta och lugna ner sig”. Barnens sätt att prata om platser utanför gården får mig att tro att de uppfattar staketet som en skarp gräns till mer attraktiva omgivningar. Samtidigt tycks omgivningarna betyda mer för deras fantasi än som miljö för utflykter med förskolan. Det kan hänga samman med att de får röra sig friare och själva bestämma vad de skall göra när de är på gården, medan personalen i högre utsträckning bestämmer aktivitetens innehåll och rytm under utflykter. Gårdens omgivningar tycks ha en stor potential att fungera som en början på en spännande omvärld, men samtidigt tycks ofta frustrationen över dess gränser ta överhanden och prägla dynamiken på gården. Den positiva upplevelsen av ”rymd” i utemiljön (Grahn 1991, Kaplan & Kaplan 1989, Kristensson 2003) tycks även uppfattas av barn, men för dem ligger det närmare till hands att också vilja använda sig av den.

Man kan förstå rörelse genom ett geografiskt område som ett sätt att försöka skapa en relation till detta. Gray (1999) beskriver hur de som bedriver fårskötsel vaktar fåren genom att röra sig genom landskapet på ett sätt som ger den bästa överblicken över fårens välbefinnande. De stigar som uppkommer står i relation till denna uppgift och landskapet och skapar med tiden band mellan får, herde och landskap. Rörelsen genom landskapet ger också kunskap om fåren och hur platser

som har betydelse för deras välbefinnande står i relation till varandra. Beskrivningen åskådliggör hur den fysiska rörelsen genom en miljö kan vara ett sätt att få kunskap om ett område samtidigt som man tillägnar sig detta. Lieberg (1992) har beskrivit hur unga vuxna söker frizoner i det offentliga stadsrummet för att tillägna sig dessa på egna sätt. Wilhelm (1999) beskriver hur frågan till äldre barn när de kommer hem om var de har varit kan besvaras med, ”ingen städer”, trots att det kan vara tydligt att de har varit med om något som är väsentligt för dem. Moore (1990) beskriver vikten av att större barn har tillgång till ett vidare landskap där de kan ”vandra omkring”. Det finns processer av betydelsebärande rörelse där det väsentliga ligger i individens sätt att upprätta en relation med omgivningen, snarare än i enskilda aktiviteter som är lätt redovisbara.

I barnens gående, springande och cyklande över gården utforskas dess möjligheter i relation till kroppen, en fysisk rörelse och en sinnlighet som i sig kan utgöra en stark upplevelse av att vinna ett ”fotfäste”. Att de utforskar förskolegården tillsammans med andra barn skapar i sig många möjligheter. Att miljöer fungerar för konkret aktivitet och social samvaro ser jag som förutsättningar för barns mer existentiella behov av att känna tillhörighet och sammanhang med en plats och ett vidare landskap. Förskolebarn tillägnar sig sin omgivning genom konkret utbyte med denna där den fysiska rörelsefriheten är avgörande. Vad som innebär rörelsefrihet är olika när man är två, sex eller tio år. Genom en kombination av storlek, utformning och karaktär tror jag att en förskolegård med utrymme för vidlyftig lek och med en mjuk övergång till omgivningen kan uppfattas som början på en större omvärld, ett ”frirum” för barnen med utrymme till starka lekupplevelser.

Slutreflektion

Omgivningen till olika lekredskap har stor betydelse för hur dessa kommer till användning under utomhusleken, vilket både denna och många tidigare studier visat. Med en gles bebyggelsestruktur och närhet till mer naturliga omgivningar har vi, åtminstone i Norden, kunnat tänka oss lekplatsen som en första anhalt och funktionell mötesplats på väg ut i ett vidare landskap (Gehl 2003). De anlagda lekmiljöernas begränsningar blir uppenbara och en planeringens akilleshäla först om naturmiljö inte finns som en självklar bakgrund i den byggda miljön, eller när de omgivningar som finns inte besöks. Ambitionsnivån måste då öka för de miljöer som är särskilt utsedda till barn och där de har utrymme till utevistelse i vardagen. Det går idag inte att räkna med att barn kan leka ”på riktigt” och tillgodose mer existentiella behov i relation till natur och landskap någon annanstans.

Samtidigt som förskolegården har blivit en allt viktigare del av många barns uppväxtmiljö tycks planeringen kring dessa miljöer ha blivit mindre ambitiös under senare decennier. Från den tidiga daghemsutbyggnaden är det ganska lätt att hitta friliggande lokaler på stora tomter placerade i intressanta lägen. Idag är det inte helt ovanligt att förskolor finns integrerade i bostadskvarter, saknar egen gård och får dela sin utemiljö med kringboende (Söderström m fl 2004). Personalen måste då jämkas mellan barnens intressen och grannars önskemål om hur gården får se ut och användas, vilket lätt sker på bekostnad av de vidlyftigare lekar som jag har beskrivit. De praktiska möjligheterna till utflykter från förskolan har också minskat. Samtidigt har personalen ofta ambitioner att barnen steg för steg skall få utforska gårdens vidare omgivningar (Vågberg 1996). Att personalen klarar av denna uppgift ser jag som avgörande även för lekens kvalitet inne på gården och dess karaktär av ”frirum” för barnen. Förskolan behöver en gårdsmiljö som de kan betrakta som sin egen och omgivningar som uppfattas som intressanta och möjliga att utforska. I översiktliga planeringssammanhang blir det strategiskt viktigt att noga överväga lokaliseringen av förskolor och även skolor, så att dessa miljöer drar nytta av ytor och kvaliteter i omgivande landskap. Det är sällan som några kvadratmeter mark kan vara till så mycket glädje för människor som på en förskolegård med dess mycket täta sociala miljö och där det pågår så mycket fysisk aktivitet.

Rörelsefrihet och intim kontakt med den fysiska omgivningen är något som yngre barn behöver för att kunna uttrycka sig och som äldre barn ofta finner stor glädje i. I den svenska förskolan försöker man se till att det även inomhus finns utrymme för rörelseinriktad och mer grovmotorisk lek och det finns en tradition med kuddrum och stora lekhallar (Hultman 2004). De möjligheter till kroppsligt och socialt samspel som finns i dessa inomhusrum är hett eftertraktade. Barn är påtagligt intresserade av ”riktiga saker” (Strandell 1994) och man kan ur ett vidare perspektiv peka på hur viktigt det är att barn idag får möjlighet att också göra egna och oförmedlade erfarenheter (Reed 1996). När barnens rörelseinriktade sätt att

gripa sig an sin omgivning riktas mot utomhusmiljön blir även en bit av omvärlden del av det känslomässigt viktiga samspel som pågår under sådan intensiv lek.

Större barn väljer ofta att vistas på platser där de kan vara tillsammans med andra barn (Korpela, Kyttä & Hartig 2002) och även för yngre barn i förskoleåldern har det visat sig att kamratrelationer har stor betydelse (Evaldsson & Corsaro 1998, Lökken 1996). Den intensitet som präglar förskolors och skolors utemiljöer gör dessa till några av våra mest sociala offentliga utemiljöer och bitvis framstår utomhusleken som mikroprocesser av stadsliv. Det finns många likheter i hur barnen använder sig av en förskolegård under lek och hur Gehl (2003) beskriver att utemiljön i bostadsområden kommer till användning i en social process eller Cullen (1988) beskriver hur vyer av staden framträder efter hand som vi rör oss genom gaturummen. Den kunskap som finns från studier av det sociala livet i olika bebyggelsemiljöer borde kunna prövas och utvecklas mer medvetet, även för barns mer avgränsade utomhusmiljöer.

I förskolans utomhusmiljö är det två starkt dynamiska fält som möts, dels den täta sociala miljön, dels de lekfulla sammanhang som barn skapar i den fysiska miljön. Den mer vidlyftiga lek som här studerats tillvaratar båda dessa aspekter i förlopp som tycks vara förknippade med ett starkt välbefinnande. Inom ramen för sådana leksammanhang uppstår förlopp där barnen lätt växlar mellan lugnare sekvenser av social samvaro och sekvenser med intensiv fysisk aktivitet. Såväl den lugnare som den mer intensiva fysiska aktiviteten tycks präglade av en stark sinnlighet som bidrar till att barnen kan släppa något på kontrollen och hänge sig åt sammanhanget. Kanske kan det förstås som en form av rekreation för barn när de under förlopp med denna karaktär använder sig av den fysiska miljön för att reglera sin relation till en konkret omgivning. Vad de positiva känslouttrycken under vidlyftigare lek betyder för barnen i deras vardag och för deras hälsa, skulle kunna studeras ur ett mer individuellt perspektiv. Kanske använder sig barnen både av lekens (Carlberg 1997, Lindquist 1977) och naturmiljöns (Grahn & Stigsdotter 2003, Kaplan & Kaplan 1989, Moore 1999, Ottosson & Grahn 1998) mer terapeutiska effekter, inom ramen för sådan lek.

Beskrivningarna av den fysiskt rörelseinriktade leken i denna studie kanske kan göra det lättare att föreställa sig lekförlopp i utomhusmiljö och genom det fungera som vägledning i gestaltning och planering av barns fysiska miljö. Tillsammans med igenkännanden från egen erfarenhet av *landskapet i leken*, kanske även inspirera sådan praktik. Att observera, samtala och delta i barns lek, i kombination med löpande fältanteckningar kring dessa erfarenheter, ser jag som en framkomlig väg för att vidare utforska landskapets roll i leken. Det finns barn som av olika anledningar inte hittar sin väg in i den vidlyftiga lekens miljömässigt komplexa sammanhang. Under *fysiskt* rörelseinriktade sammanhang blir det tydligast hur det finns barn som tappar tråden och drar sig undan eller söker sig till personalen. Men även den *mentala* rörelseinriktningen kan vara svårbemästrad. Tidigare studier har visat att pojkar leker utomhus i högre utsträckning än flickor (Björklid

1982) och att de generellt sett också är mer fysiska och tar större plats i lekmiljöer (Pellegrini 1995). Både pojkar och flickor spelar en aktiv roll i mer vidlyftiga lekar men det är fler pojkar som rör sig över större delar av gården i lekar. Man kan fråga sig vad detta innebär för flickors tillgång till gården. Kanske återfinns fler flickor i de mer platsbundna men *mentalt* rörelseinriktade lekar som inte blev så väl belysta i just denna studie. Möjligen är det så, att mer avgränsade rum, t ex buskar med bär (Se appendix C) och löst material, har särskilt stor betydelse för flickors ”fotfäste” på gården, både som ett värde i sig och som en utgångspunkt för att använda sig av dynamiken mellan olika platser. För att se vad den vidlyftigare leken innebär för enskilda barn eller kategorier av barn krävs ett annat upplägg än det som använts i denna studie.

Det är i utemiljöer kännetecknade av fysiskt avstånd och åtskillnad mellan det vidare landskapet och områden med lekredskap, som lekens vidlyftighet så tydligt blir förknippad med naturmarken. En karaktärisering av naturmiljö är att den består av skillnader inom ramen för likhet (Olds 1987). Naturmarkskaraktären, både som idé och faktisk miljö, är en bra utgångspunkt om man vill skapa en lekmiljö. Genom barns medskapande av platser under leken och genom medveten design kan sedan miljön tillföras de former och funktioner som barnen har användning för när de skall samordna sin lek och dramatisera dess förlopp. För funktionshindrade barn pekas på vikten av att kombinera omväxling och mångfald i utomhusmiljön med tydlig struktur och instruktioner för leken (Harvard 2003). Det utgör en särskild utmaning att arbeta med naturmarken och det vidare landskapets mer förslagsgivande möjlighetskaraktär utifrån olika barns förmågor. Närvaron av mer vidlyftig lek kan ses som en indikation på att en utomhusmiljö tar tillvara barns starka känsla för sin konkreta omgivning och att de är medskapande till platser i denna. Utrymme för vidlyftigare lekar blir en viktig ambition inte minst viktig när det gäller de mer avgränsade utomhusmiljöer i barns vardag som vuxna särskilt sett ut till dem, som förskolegårdar, skolgårdar och lekplatser.

Referenser

- Aldis, Owen (1975) *Play fighting*, Academic Press, New York, San Francisco, London.
- Altman, Irwin.A (1991) Personal Perspective of the Environment and Behavior Field i Downs, Roger.M, Liben, Lynn.S, Palermo, David.S (red) *Visions of Aesthetics, The Environment & Development*, The legacy of Joachim F. Wohlwill, Erlbaum, Hillsdale.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund.
- Andersen, Peter.Ö & Kampmann, Jan, (2002), *Börns Legekultur*, Socialpaedagogisk bibliotek, Nordisk Forlag, Köpenhamn.
- Andersson, Torbjörn & Olsson, Enar (1993) *Mellan människor och rum: En psykoanalytisk studie om samspelet mellan människan och hennes boendemiljö*, R53:1993, Bygghälsöföretaget.
- Axelsson-Lindgren, Christina (1990) *Om upplevda skillnader mellan skogsbestånd, rekreation och planeringsaspekter* (Doktorsavhandling) Stad & Land nr 87, Movium och Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Barnombudsmannen (2003) *Vem bryr sig?* Rapport från barnens myndighet, Stockholm.
- Bateson, Gregory (1975) *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York.
- Bengtsson, Arvid (1973) *Äventyrslekplatsen*, Rabén & Sjögren, Stockholm.
- Berfenstam, Ragnar, Söderqvist, Inga-Lill (1995) *Barns rätt till en säker miljö: Lagar och regler*, Konsumentverket, Vällingby.
- Berglund, Ulla & Jergeby, Ulla (1989) *Uteliv: Med barn och pensionärer på gård och gata, i park och natur*, Bygghälsöföretaget, rapport T10:1989.
- Bjurman, Eva Lis, 1981, *Barn och barn: Om barns olika vardag*, Liber Läromedel, Lund.
- Björklid, Pia (1982) *Children's outdoor environment: A study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology* (Doktorsavhandling) Studies in Education and Psychology 11, Liber förlag, Lund.
- Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1992) *Det pedagogiska samspelet*, Studentlitteratur, Lund.
- Björklid, Pia (2001a) Rätten till staden, barnens eller bilens? i Nyström, Louise & Lundström Mats (red) *Barn i stan? Om barns tillgång till stadsbygden*, sid. 93-104, Stadsmiljörådet, Karlskrona.
- Björklid, Pia (2001b), Barn på väg: Ett miljöpsykologiskt perspektiv i Sandqvist, Karin (red) *Ungdom hela livet, En vänbok till en Bengt Erik Andersson*, sid. 156-171, HLS förlag, Stockholm.
- Björn, Eva Norén (1977) *Lek, lekplatser, lekredskap: En utvecklingspsykologisk studie av barns lek på lekplatser*, Liber förlag, Helsingborg.
- Brembeck, Helene (1997) *Efter Spock: Uppfostringsmönster idag*, Etnologiska föreningen i Västsverige, Göteborg.

- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Brown, James.G & Burger, Charles (1984) Playground designs and preschool children's behaviors, *Environment and behavior*, 16 (5) 599-626.
- Burgess, Robert.G (1984) *In the field: An introduction to field research*, Allen & Unwin, London.
- Carlberg, Gunnar (1997) Laughter opens the door: turning points in child psychotherapy, *Journal of child psychotherapy*, 23 (3) 331-349.
- Carstensen, Trine Agervind (2001) Börns vardagsliv i tid og rum i Nyström, Louise & Lundström Mats (red) *Barn i stan? Om barns tillgång till stadsbygden*, sid. 105-126, Stadsmiljörådet, Karlskrona.
- Chawla, Louise (1992) Childhood place attachments i Altman Irwin & Low, Setha M *Human behavior and environment, Advances in Theory and Research, vol. 12, Place attachment*, sid. 63-86, Plenum Press, London, New York.
- Cobb, Edith (1969) The Ecology of Imagination in Childhood, i Shepard, Paul & Mc Kinley Daniel, *The subversive science: Essays towards an ecology of man*, 122-132, Houghton Mifflin, Boston.
- Cooper-Marcus, Clare (1992) Environmental memories i Altman Irwin & Low, Setha, *Human Behavior and Environment, Advances in Theory and Research, vol.12, Place attachment*, sid. 1-37, Plenum Press, London, New York.
- Corsaro, William.A (1987) *Friendship and peer culture in the early years*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Corsaro, William.A (1992) Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures, *International psychology quarterly*, 55 (2) 160-177.
- Corsaro, William.A (1997) *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press.
- Cullen, Gordon (1988/1971) *The concise townscape*, Butterworth Architecture, London.
- Dagens Nyheter, 2001-12-09, *Skolsalen blev bostad med klass*, Kristiina Kyander.
- Digerfeldt, Gunvor (1990) *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*, Almqvist och Wiksell International, Stockholm.
- Ehn, Billy (1986) *Det otydliga kulturmötet*, Liber förlag, Malmö.
- Eriksson, Björn, Lindberg, Odd, Flygare, Erik, Danebeck, Kristian (2002) *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbing i skolan*, Skolverket, Liber, Stockholm.
- Evaldsson, Anna-Carita (2000) Könsskillnader och regellekar, Flickors sociala interaktion i "boll i fyrkant", *Nordisk pedagogik*, 20 (2) 65-79.
- Evaldsson, Anna-Carita & Corsaro William.E (1998) Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children, An interpretative approach, *Childhood*, 5 (4) 377-402.
- Fernandez, Helena (1993) *Varför är det så fullt? Om bilen som stadsplanerare och landskapsarkitekt*, Pennan, Lysekil.
- Fine, Gary.A (1988) *Knowing children: Participant observations with minors*, Sage publications, Beverly Hills California.

- Fjörtoft, Ingunn (2000) *Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* (Doktorsavhandling) Norwegian University of Sport and Physical Education, Oslo.
- Friluftsförbundet (1998) Friluftsäventyr för dina barn, Skogsmulleverksamhet godkänd av friluftsförbundet (trycksak).
- Fröbel, Friedrich (1995) *Människans fostran* (red: Johansson, Jan-Erik) Studentlitteratur, Lund.
- Garvey, Catherine (1990/1977) *Play*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Gaunt, Louise (1985) Plats att växa. Om barn i bostadsmiljön, i Byggnadsrådet, *Forskare om samhälle, välfärd och boende*, sid. 55-90, Stockholm.
- Gehl, Jan (2003/1971) *Livet mellan husen: Udeaktiviteter og udemiljøer*, Arkitektens forlag, Köpenhamn.
- Gerstmyer, John.S (1989) A bedtime story: An analysis of a 32-month-old's play Performance, *Play and culture* (2) 203-212.
- Glaser, Barney.G & Strauss, Anselm.L (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.
- Glover, John.A, Ronning, Royce.R & Reynolds, Cecil,R (1989) *Handbook of creativity*, Plenum, New York.
- Goffman, Erving (1994/1959) *Jaget och maskerna, En studie i vardagslivets dramatik*, Rabén Prisma, Kristianstad.
- Grahn, Patrik (1991) *Om parkers betydelse*, Stad & Land nr 93/1991 (Doktorsavhandling) Movium, Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Grahn, Patrik, Mårtensson, Fredrika, Lindblad, Bodil, Nilsson, Paula, Ekman, Anna (1997) *Ute på dagis*, Stad & Land, 145:1997, Movium, Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Grahn, Patrik & Sorte, Gunnar. J (1985) *Hur används parken? Del 1*, Stad & Land nr 39, SLU, Movium, Alnarp.
- Grahn, Patrik & Stigsdotter, Ulrika (2003) Landscape planning and stress, *Urban forestry & urban greening* (2) 1-18.
- Gray, John (1999) Open spaces and dwelling places: being at home on hill farms in the Scottish borders, *American ethnologist*, 26 (2) 440-460.
- Halldén, Sören (1991) *Den vildvuxna vardagspsykologin*, Thales, Stockholm.
- Hart, Roger (1979) *Children's experience of place*, Irvington, New York.
- Hartle, Lynn & Johnson, James.E (1993) Historical and Contemporary Influences of Outdoor Play Environments i Hart, Craig. H (red) *Children on playgrounds: Research Perspectives and Applications*, sid. 14-42, State University of New York Press, Albany.
- Havnesköld, Leif & Risholm, Pia Mothander (1995) *Utvecklingspsykologi: Psykodynamisk teori i nya perspektiv*, Liber AB, Stockholm.
- Hayward, Geoffrey.D, Rothenberg, Marilyn, Beasley, Robert.R (1974) Children's play and urban playground environments, A comparison of traditional, contemporary and adventure playground types, *Environment and behavior* (6) 131-168.

Filnamn: REPRO2.doc
Katalog: C:\Documents and Settings\Administratör\Skrivbord
Dokumentmall: C:\Documents and Settings\Administratör\Application
Data\Microsoft\Mallar\Normal.dot
Titel: Style specifications
Angående: avmall97.doc
Författare: Jeremy Flower-Ellis
Nyckelord:
Kommentarer:
Datum: 2004-04-22 11:11
Version: 2
Senast sparad: 2004-04-22 11:11
Senast sparad av: Administrator
Total redigeringstid: 1 minut
Senast utskrivet: 2004-04-22 11:25
Vid senaste fullständiga utskrift
Antal sidor: 2
Antal ord: 393 (cirka)
Antal tecken: 2 245 (cirka)

- Harvard, Ingegerd (2003) En studie om lekplatsen för barn med funktionshinder i SOU 2003:127, *Från barnolycksfall till barns rätt till säkerhet och utveckling*, Slutbetänkande av Barnsäkerhetsdelegationen, Fritzes, Stockholm.
- Herrington, Susan & Studtmann, Ken (1998) Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments, *Landscape and urban planning*, (42) 191-205.
- Heurlin-Norinder, Mia (1997) *Hur kom du till skolan idag? En enkätstudie kring barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*, Temaprogram Barn-Trafik- Miljö, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hjort, Bobo (1983) *Var hör människan hemma? En diskussion om hur människan skapar och utvecklar relationer till rummet*, Avdelningen för formlära, Institutionen för arkitektur. KTH, Stockholm.
- Huizinga J (1955) *Homo ludens: A study of the play elements in culture*, Beacon Press, Boston.
- Hultman, Elisabeth, Nordin (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Liber, Stockholm.
- Humphreys Anne. P & Smith, Peter.K, Rough-and-tumble in pre-school and playground, i Smith, Peter.K (red) (1984) *Play in animals and humans*, sid. 241-270, Basil Blackwell Publisher Limited.
- Hägerhäll, Caroline (1999) *The experience of pastoral landscapes* (Doktorsavhandling) Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Insulander, Eva (1975) *Barnen och betongen*, En rapport om barns villkor i en svensk förort, Lekmiljörådet/Socialstyrelsen, Liber Förlag, Stockholm.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003) *Barns gemenskap i förskolan* (Doktorsavhandling) Uppsala Studies in Education 101, Uppsala.
- James, Allison & Prout, Alan (1999) *Constructing and reconstructing childhood, Contemporary issues in the sociological study of childhood*, The Falmer Press.
- Janson, Ulf (1996) *Skolgården som mötesplats: Samspel mellan elever med och utan synskador*, Stockholms Universitet, Gruppen för handikappforskning, Rapport nr 9 Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Janson, Ulf (1997) *Social competence promotion in inclusive preschool settings: Intervention in blind-sighted play interaction*, paper presented at Nordic Disability Research, Frederikshavn, Danmark.
- Janson, Ulf (1999) *Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar*, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Kampmann, Jan (1998) *Börneperspektiv og børn som informanter*, Arbejdsnotat nr. 1, Börnerådet, Roskilde Universitetscenter, Danmark.
- Kaplan, Rachel & Kaplan, Stephen (1989) *The experience of nature: A psychological perspective*, Cambridge University Press.
- Kaplan, Rachel, Kaplan, Stephen, Ryan, Robert.L (1998) *With people in mind: Design and management of everyday nature*, Island Press.

- Kristensson, Eva (2003) *Rymlighetens betydelse, En undersökning av rymlighet i bostadsgårdens kontext*, Arkitektur, Byggnadsfunktion, Institutionen för arkitektur, Lunds tekniska högskola, Lunds universitet, Asplundsbiblioteket, Lund.
- Kyttä, Marketta (2002) Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus, *Journal of environmental psychology*, 22, 109-123.
- Korpela, Kalevi, Kyttä, Marketta, Hartig, Terry (2002) Restorative experience, self-regulation and children's place preferences, *Journal of Environmental Psychology*, 22 387-398.
- Lylén, Gunnar (1994) En helhetssyn på skolan i Björklid, Pia & Fischbein, Siv (red) *Individens samspel med miljön: Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*, sid.10-28, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag. Stockholm.
- Kylin, Maria (2003) Children's den's, *Children, youth and environment* 13 (1) Spring 2003, Retrieved 2003-10-23, <http://cye.colorado.edu>.
- Larsen, Carol.S (1990) Physical environment and child behavior in Vienna Kindergartens, *Children's environments quarterly*, 7 (1) 37-43.
- Leighly, John (1969) *Land and life: A selection from the writings of Carl Ortwin Sauer*, University of California Press, Berkley, Los Angeles.
- Lieberg, Mats (1992) *Att ta staden i besittning: Om ungas rum och rörelser i offentlig miljö*, Byggnadsfunktionslära, Arkitektursektionen, Lunds Universitet, Lund.
- Lieberg, Mats (2002) Där skola och samhälle möts i Olsson Titti m fl (red) *Skolgården som klassrum: året runt i på Coombes School*, Stad & Land, nr 168, Movium, SLU, Runa förlag, Lund.
- Lilja, Maria (2003), Riter och psykisk hälsa, paper omnämnt i Axelsson Anna-Karin (2003) *Kulturarv och livskvalitet: om hälsa och kulturella arv*, Länsstyrelsen, Västra Götaland, Kulturmiljöenheten 2003:23, Göteborg
- Lindblad, Bodil (1993) *Skolgården: barnens frirum, Studie av en skolgårdsmiljö betraktad ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*, forskningsrapport SB:58, SIB, Gävle.
- Lindh-Munter, Agneta (1989) (red) *Att leka är nödvändigt*, En antologi om lek, Liber, Stockholm.
- Lindholm, Gunilla (1980) *Blåstigt, platt och ödsligt: Utemiljön i tre bostadsområden i Malmö*, Meddelande från Statens institut för byggnadsforskning M80:1, Gävle.
- Lindholm, Gunilla (1995) *Skolgården: vuxnas bilder, barnets miljö* (Doktorsavhandling) Institutionen för landskapsplanering, SLU, Movium, Stad & Land nr 129:1995, Alnarp.
- Lindholm, Gunilla (2001) *Mer att göra på skolgården? En undersökning av barns aktiviteter på nio skolgårdar före och efter ombyggnad*, Rapport 01:02, institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Lund, Annemarie (1997) *Guide to the Danish landscape architecture, 1000-1996*, Arkitektens förlag.
- Lundgren, Elisabet Alm (2001) *Stadslandskapets obrukade resurs: Om grönstrukturens potential och synliggörande i en hållbar stadsutveckling* (Doktorsavhandling) Tema Byggd miljö och hållbar utveckling, Arkitektursektionen, Chalmers Tekniska Högskola, Göteborg.

- Läroplan för förskolan/Lpfö (1998) Utbildningsdepartementet, Skolverket och CE Fritzes, Stockholm.
- Löfberg, Arvid (1995) Arbetsplatsens utformning som pedagogisk utmaning: ett miljöpedagogiskt perspektiv i Löfberg, Arvid & Ohlsson, Jon (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning: Teori, empiri och praktik*, rapport nr 23, Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning, sid. 119-134, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Lökken, Gunvor (1989) *Atti (artig): om "flirekonserter" og små barns grupplede i barnehagen* Förskolopedagogikk, Universitet i Trondheim.
- Lökken, Gunvor (1996) *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Lönn, Iréne Tallhage (2000) *Unga är också medborgare: om barns och ungdomars inflytande i planeringen*, Boverket, Karlskrona.
- Moore, Robin.C (1990) *Childhood domain: Play and place in child development*, MIG Communications, Berkeley.
- Moore, Robin.C (1999) Healing gardens for children i Marcus, Clare Cooper & Barnes Marni, *Healing gardens: Therapeutic benefits and design recommendations*, sid. 323-384, Wiley, New York.
- Moore, Robin C & Young, Donald (1978) Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape i Altman, Irwin & Wohlwill, Joachim.F, *Human Behavior and Environment, Advances in theory and research, vol 3, Children and environment*, sid. 83-130, Plenum Press. New York, London.
- Månsson, Annika (2002) *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i genusperspektiv* (Doktorsavhandling) Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Mårtensson, Fredrika (1996) *En trädgård kring husen: Utomhusmiljöns betydelse för engagemang i ekobyprojekt*, Byggeforskningsrådet, A6:1996, Stockholm.
- Nilsson, Nic (2002) *Barnens stad: En barnvänlig stad för barns bästa, lek och inflytande*, IPA - Barns rätt till lek, Stockholm.
- Nilsson, Paula (2002) *En metod att testa förskolebarns motorik och fysiska prestationsförmåga: Modifierad form av EUROFIT*, Rapport Institutionen för landskapsplanering, Alnarp.
- Nordström, Maria (1990) *Barns boendeföreställningar i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv* (Doktorsavhandling) SB:30, Statens institut för byggnadsforskning, Gävle.
- Nordström, Maria (1993) The fundamental importance of outdoor space in the experience of the built environment, *Architecture and behaviour*, 9 (1) 23-37.
- Nordström, Maria & Mårtensson, Fredrika (2001) *Att bo på landet är olika: En miljöpsykologisk studie av hur landsbygdsbor ser på boendemiljö och byliv*, Rapport 01:04, Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Nordström, Maria & Hiltunen, Marie Brandstetter (2004) Preliminär rapport inom Formasprojektet "Barn och Platser i Staden".
- Nowak, Ylva Elvin (1999) *Accompanied by guilt: Modern motherhood the Swedish way* (Doktorsavhandling) Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

- Nyström, Louise (2001) Kottar och legobitar. Reflektioner kring barns uppväxtmiljö i Nyström, Louise & Lundström Mats, *Barn i stan? Om barns tillgång till stadsbygden*, Stadsmiljörådet, Karlskrona.
- Odelfors, Birgitta (1996a) Begrepps användning och generalitet i pedagogiskt etnografiska studier i Qvarsell, Birgitta, *Pedagogik och mänsklig utveckling*, En antologi från utvecklingspsykologiska seminariet, skriftserien nr 50, sid. 31-44, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Odelfors, Birgitta (1996b) *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*, Studentlitteratur, Lund.
- Olds, Anita.R (1987) Designing settings for infants and toddlers, i Weinstein Carol.S & David, Thomas.G, *Spaces for children: The built environment and child development*, sid. 117-138, Plenum Press, New York, London.
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1989) *Lek för livet, En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, HLS förlag, Stockholm.
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1992) *I lekens värld*, Liber, Stockholm.
- Olwig, Kenneth.R (1986) The childhood "deconstruction" of nature and the construction of "natural" housing environments for children. *Scandinavian housing and planning research* (3) 129-143.
- Olwig, Kennet.R (1991) Childhood, artistic creation, and the educated sense of place, *Children's environments quarterly*, 8 (2) 4-18.
- Olwig, Kenneth.R (1993) Harmony "quintessence", and children's acquisition of concern for the "natural environment", *Children's environments quarterly* 10 (1) 60-71.
- Ottosson, Johan & Grahn, Patrik (1998) *Utemiljöns betydelse för äldre med stort vårdbehov* (Licentiatavhandling) Movium, SLU, Alnarp.
- Persson, Maja (1990) *Uppväxt i innerstad: Ett projekt i Lund 1986-89*, En delstudie av barns upplevelser, Lund.
- Pellegrini, Anthony.D (1995) *School recess and playground behavior, Educational & developmental roles*, State University of New York Press, Albany.
- Piaget, Jean (1962) *Play, dreams and imitation in childhood*, Routledge & Kegan Paul, New York, London.
- Prout, Alan & James, Allison (1997) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems i James, Allison & Prout, Alan (red) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, sid. 7-33, Falmer Press, London, Washington D.C.
- Power, Thomas.G (2000) *Play and exploration in children and animals*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Qvarsell, Birgitta (1996) Socialpedagogik, kulturpedagogik och mänsklig utveckling i Qvarsell, Birgitta (red) *Pedagogik och mänsklig utveckling*, En antologi från utvecklingspsykologiska seminariet, Skriftserien nr 50, sid. 71-92, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Rasmussen, Kim & Smidt Sören (2001) *Spor af børns institutionsliv: unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*, Hans Reitzel, Köpenhamn.

- Rasmusson, Bodil (1998) *Stadsbarndom: Om barns vardag i en modern förort* (Doktorsavhandling) Meddelanden från Socialhögskolan 1998:7, Lunds Universitet.
- Rasmussen, Torben Hangård (1993) *Den vilda leken*, Studentlitteratur, Lund.
- Rasmussen, Torben Hangaard (1996) *Kroppens filosof: Maurice Merleau Ponty*, Semiforlaget, Bröndby.
- Rasmussen, Torben Hangaard (2002) *Leksakernas virtuella värld, Essäer om leksaker och lek*, Studentlitteratur, Lund.
- Reed, Edward.S (1996) *The necessity of experience*, Yale University Press, New Haven.
- Relp, Edward (1980) *Place and placelessness*, Pion Limited, London.
- Rubin, Kenneth.H (1982) *Early play theories revisited: Contributions to contemporary theory and research*, Contributions human development (6) 4-14.
- Rubin, Kenneth.H, Fein, Greta.G & Vandenberg, Brian (1983) *Play i Mussen, P.H (red) Handbook of child psychology, vol 4, Socialization, personality and social development*, sid. 693-774, Wiley, New York.
- Sandell, Klas (1999) *Från naturliv till friluftsliv i Brügge*, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red) *Friluftslivets pedagogik: För kunskap, känsla och livskvalitet*, sid. 7-22, Liber, Stockholm.
- Sandberg, Anette (2001) *Play memories from childhood to adulthood*, *Early child development and care*, 167, 13-25.
- Sandberg, Anette (2002) *Vuxnas lekvärld: En studie om vuxnas erfarenheter av lek*, (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 189, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg
- Schwartzman, Helen.B (1978) *Transformations: The anthropology of children's play*, Plenum Press, New York, London.
- Schlyter, Thomas (1976) *Möjligheter till uteaktiviteter i nya bostadsområden*, Meddelande från Statens institut för byggnadsforskning, kapitel 3, 21:1976.
- Sebba, Rachel (1991) *The landscapes of childhood, The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes*, *Environment and behavior*, 23 (4) 395-422.
- Sherman, Lawrence.W (1975) *An ecological study of glee in small groups of preschool children*, *Child development* (46) 53-61.
- Sifo (2000) *Skolgårdar*, En telefonundersökning bland skolledare på uppdrag av Movium, Stencil (redovisning projekt 6196780), Stockholm, Sifo Research & Consulting.
- Skantze, Ann (1989) *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter* (Doktorsavhandling) Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Skantze, Ann (1996) *Tillhörighet och främlingskap: En förorts arkitektur i de boendes meningssammanhang*, Rapport nr 25, Seminariet om miljöpedagogik och kunskapsbildning, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Skolverket (2003) *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport nr 234, Stockholm.

- Sluckin, Andy (1981) *Growing up in the playground: The social development of children*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Socialstyrelsen (1975) *Planering av lokaler och utemiljö, Vägledande information om miljö i förskola och fritidshem*, Socialstyrelsen, Stockholm.
- Sommer, Dion (1997) *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*, Runa Förlag, Hässelby.
- SOU 1975:36, *Barnen och den fysiska miljön*, Rapport från barnmiljöutredningen, Liber förlag, Stockholm.
- Spradley, James.P (1980) *Participant observation*, Holt, Rinehart and Winston.
- Stern, Daniel.N (1991) *Spädbarnets interpersonella värld ur ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Strandell, Harriet (1994) *Sociala mötesplatser för barn: Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem* (Doktorsavhandling) Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Strumse, Einar (1991) *Miljöbevissthet og økologisk baerekraftige beslutninger, Litteraturoversikt og implikasjoner for forskning og miljørettede tiltak*, Embetsstudiet i psykologi, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Sutton-Smith, Brian (1997) *The ambiguity of play*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Sutton-Smith, Brian (1990) The school playground as festival, *Children's environments quarterly* 7 (2) 3-7.
- Sörensen, Carl.T (1931) *Parkpolitik i sogn og kobstad*, Dansk Byplanlaboratorium Köpenhamn.
- Söderström, Margareta & Blennow, Margareta (1998), Barn på utedagis har lägre sjukfrånvaro, *Läkartidningen*, 95, 1670-1672.
- Söderström, Margareta, Mårtensson, Fredrika, Grahn, Patrik, Blennow, Margareta (2004) Utomhusmiljön i förskolan, betydelse för lek och utevistelse, *Ugeskrift for laege*, (accepterad för publicering).
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*, Ett sociokulturellt perspektiv, Prisma, Stockholm.
- Säljö, Roger, Schoultz, Jan, Wyndhamn, Jan (1999) Artefakter som tankestötta: barns förståelse av astronomiska begrepp i ett sociokulturellt perspektiv, i Carlgren Ingrid (red) *Miljöer för lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Tillberg, Karin (2001) *Barnfamiljers dagliga bilresor i bilsamhället; ett tidspussel med geografiska och könsmässiga variationer* (Doktorsavhandling) Geografiska regionstudier nr 43, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Titman, Wendy (1994) *Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds*, WWF, UK/Learning through Landscapes, Godalming, Surrey.
- Trageton, Arne (1996) *Lek med material: Konstruktionslek och barns utveckling*, Runa, Hässelby.
- Tuan, Yi-fu (1978) Children and the Natural Environment i Altman, Irwin & Wohlwill, Joachim.F, *Human Behavior and Environment, Advances in Theory and Research, vol 3. Children and environment*, sid. 5-32, Plenum Press, New York, London.

- Vågberg, Mie (1996) *Kan vi gå ut? En intervjustudie av förskolepersonalens resonemang om trafiksäkerhetsarbetet i förskolan*, Temaprogram Barn, Trafik, Miljö, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Werner, Heintz (1965/1926) *Comparative psychology of mental development*, Science Editions, New York.
- Westlander, Gunnela (1999) *Ekologisk psykologi och behavior settingteorin*, Studentlitteratur, Lund.
- White, R.W (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological review*, 66 (5) 297-333.
- Wilhjelm, Hanne (1999) *Hvor har du vaert: ingen steder, Miljøtillknyttede infrastrukturer og barns hverdagsliv*, En kunnskapsoversikt, Trondheim.
- Wilhjelm, Hanne (2002) *Context: Barn och omgivelser, virkelighet med flere fortolkninger* (Doktorsavhandling) Arkitektthögskolan i Oslo.
- Winnicott, Donald.W (1995/1971) *Lek och verklighet*, Natur och kultur, Stockholm.
- Wood, Denis (1993) Ground to stand on: Some notes on kids' dirt play, *Children's environments*, 10 (1) 3-18.
- Woodhead, Martin (1999) Reconstructing developmental psychology: Some first steps. *Children and society*, 13 (1) 3-19.
- Yngve, Agneta, Nilsson, Andreas, Hagströmer, Maria, Sjöström, Micheal (2003) Om barns behov av rörelse: Den vardagliga aktiviteten i Blucher Gösta & Graninger Göran (red) *Finns det rum för barn?* En antologi, Stiftelsen Vadstena forum för samhällsbyggande, sid. 127-138, Linköping.
- Åkerblom, Petter (2003) *Trädgård i skolan - skola i trädgården: Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats och lärandeperspektiv* (Licentiatavhandling) SLU, Movium, Rapport, 1:2003.
- Åm, Eli, (1993) *Leken ur barnets perspektiv*, Natur och Kultur, Malmö.

Bilaga A

Observationstillfällen

Uppgifterna om datum vid videofilmning är hämtade från kamerans inställning och kan visa fel på en dag.

Landsbygdsförskolan

Datum för fältarbete under år 1999:

22 april, 29 april, 4 maj, 12 maj, 18 maj, 22 maj, 27 aug, 2 sept.

Datum för videofilmning under år 1999:

23 sept., 27 sept., 10 nov., 24 nov.

Datum för videofilmning under år 2000:

18 jan., 8 feb., 29 feb., 14 mars, 6 april, 20 april

Förortsförskolan

Datum för videofilmning under 2000:

21 jan., 4 feb., 17 mars, 5 april, 19 maj, 7 juni, 19 sept., 26 okt., 18 dec.

Bilaga B

Intervjuguide

Inledning:

Nu visar jag er filmer från när ni leker ute på gården. Då vill jag att ni berättar vad som händer (för vuxna förstår sig inte alltid på vad barn hittar på) eller vad ni själva brukar göra på den platsen.

Frågor:

Varför gör de/ni så?

Vad kan man mer göra där?

Är det roligast att leka inne eller ute på förskolan?

Vad kan man göra inne som är kul?

Vad kan man göra ute som är kul?

Vad får man inte göra på gården för fröknarna?

Tycker ni om att gå till skogen/utflykt/ parken?

- eller är det roligare att vara på gården?

Brukar ni mest leka inne eller ute när ni är hemma?

- vad gör ni där?

Kan ni cykla där ni bor?

Brukar ni gå till skogen med pappa, mamma...?

Var kan man vara ifred på dagis? (ute/inne)

Var är det mysigt att vara på dagis? (inne/ute)?

Var är det spännande på dagis? (inne/ute)

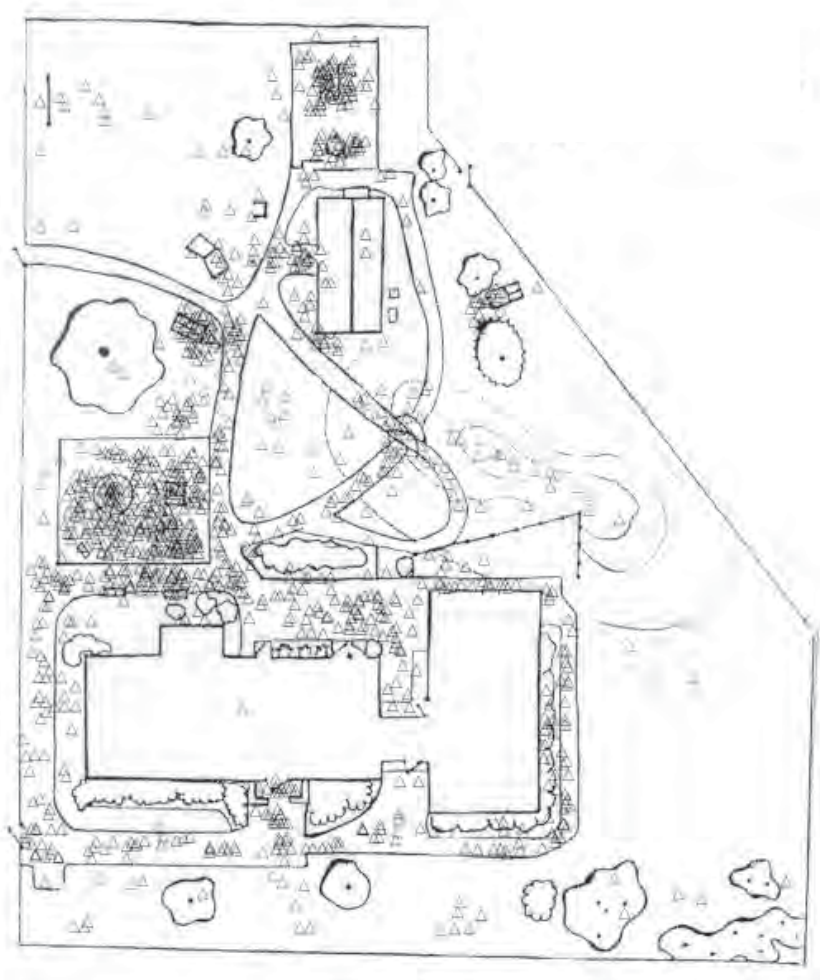
Finns det något som är jobbigt/tråkigt på dagis?

På morgonen när ni vaknar, tycker ni det är roligt att ni skall till dagis eller?

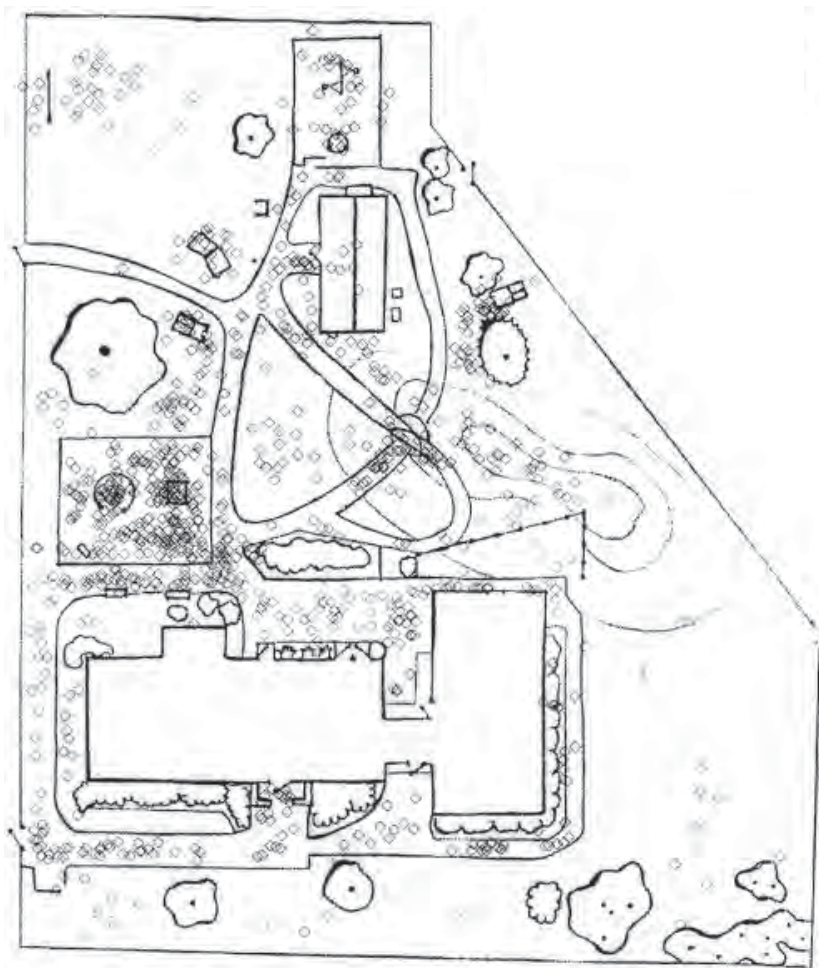
- beskriv vad som händer?

Bilaga C

AKTIVITETSKARTA Landsbygdskolan - flickor



AKTIVITETSKARTA
Landsbygdsförskolan
- pojkar



Bilaga D

AKTIVITETSKARTA Förortsförskolan - flickor



AKTIVITETSKARTA
Förortsförskolan
- pojkar

