

Att skapa platser i naturmiljöer Om hur vardagliga praktiker i en *I Ur och Skur-förskola* bidrar till att ge platser identitet

Eva Änggård Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet, Sverige

Title: The construction of places in outdoor environments: About how every day practices in an outdoor preschool contribute to places identities

Abstract: The purpose of this paper is to use data from an ethnographic study to analyse how places are given identities in an outdoor preschool. The preschool had 32 children between 1½ and 6 years divided in two groups. Each group had chosen their 'own' place that they generally visited three days a week. On the way to the places the same paths were used every day. Within the places different parts were used for normal preschool activities like eating, sleeping or playing. When the staff dramatized and the children played fantasy play the places were loaded with symbolic meanings. All these practices contributed to the process where the places were given identity.

Key words: Identity of places; Outdoor education; Preschool; Play

Email: eva.anggard@buv.su.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers 2011, Accepted January 2012, Pre-print 29 May 2012, Published 4 June 2012

Under de senaste decennierna har intresset för den fysiska miljöns betydelse i barns vardagsliv ökat (Björklid, 2005; Cele, 2006; Holloway & Valentine, 2000; Kylin, 2004; Mårtensson, 2004; Nordin-Hultman, 2004; Nordström, 2003; Olwig & Gulløv, 2003). Denna artikel handlar om barn som vistas i en speciell slags miljö – naturmiljö.¹ Barnen går i en förskola med utomhusprofil, en så kallad "I Ur och Skur-förskola". I denna verksamhetsform tillbringar barn och personal en stor del av dagen utomhus, ofta i naturmiljöer. Syftet med artikeln är att visa hur platser i naturmiljöer används och ges betydelser av personal och barn i förskolans vardagliga verksamhet.

Artikeln bygger på en etnografisk studie i en förskola med utomhusprofil. Studien ingår i ett större projekt, *Naturen som symbol för den goda barndomen*, som pågick 2005–2009 (Hall-

dén, 2009).² I tidigare publicerade texter inom projektet (Änggård, 2009a; 2010) har jag visat hur naturen, i den förskola där jag gjorde min studie, konstruerades på i huvudsak tre skilda sätt som existerade sida vid sida – som klassrum där man lär sig något (om naturen), som hem, där man lever ett vardagsliv och som fantasi-värld, där djur och natur animeras och spännande lekar utspelar sig. I de tidigare texterna var konstruktioner av naturen i fokus. Föreliggande text bygger delvis på samma material men här är huvudintresset att studera hur *platser* skapas när personal och barn vistas i naturmiljöerna. Analysen utgår från ett synsätt som innebär att platser skapas och omskas när människor tar dem i bruk och tillskriver dem mening. Platserna

1. Med naturmiljö avses här miljöer som inte är skapade av människor.

2. Projektet som var finansierat av Vetenskapsrådet leddes av Gunilla Halldén, Linköpings universitet. Projektet innefattade studier med olika ansatser som syftade till att undersöka tankegångar och praktiker som innebär att barn och natur kopplas samman. För en rapport om projektet se Halldén (2009).

får på så sätt identitet³ (Relph, 1976). Det gäller även platser i naturmiljöer. På platser skapade av människor finns det artefakter som bidrar till att ge platserna betydelser. I naturmiljöer får platser mening på andra sätt – exempelvis via de funktioner de har för människorna som använder dem och de berättelser som berättas om dem, något som blir synligt i artiklar som tidigare publicerats inom ramen för min studie (Änggård, 2009a; 2010).

I denna text är det således platsskapandet och inte den pedagogiska verksamheten i förskolan som är i fokus. Indirekt kan texten dock bidra till kunskap som kan användas i pedagogiska sammanhang, genom att det är personalens och barnens meningsskapande i förhållande till den fysiska miljön i en pedagogisk verksamhet som analyseras.

PLATSBEGREPPET

I boken *Place and placelessness* från 1976 utreder kulturgeografen Relph platsbegreppet. I detta avsnitt ska jag redogöra för de delar av boken som jag kommer att använda i min analys. "Att vara människa är att leva i en värld fylld med viktiga platser" menar Relph (1976, s. 1, min översättning). Hans intresse är att undersöka platser som fenomen i våra vardagsliv. Relph diskuterar skillnaden mellan rum (space) och plats (place)⁴. Han menar att rummet sträcker ut sig i alla riktningar, i tre dimensioner, medan platsen är en mer avgränsad och observerbar del av rummet. Rum och plats är nära sammankopplade; rummet utgör kontexten för platser och får samtidigt sin mening genom de platser det inrymmer. Relph menar att det finns olika slags rum som utgör ett kontinuum längs en linje där konkreta upplevelser finns vid den ena slutpunkten och abstrakta tankar vid den andra. Ytterst på den konkreta sidan finns *primitiva*

rum som hör ihop med omedvetet handlande och instinktiva beteenden jämställda med djurens beteenden. På denna nivå är det svårt att skilja på rum och plats. Det primitiva rummet består av en serie platser där det finns saker som har vissa funktioner eller svarar mot vissa behov. Relph refererar till Spivak som menar att det finns 13 icke-reducerbara platser som krävs för mänskligt liv. Var och en av dessa platser är förknippade med ett viktigt mänskligt behov som att sova, äta, uträtta sina behov, leka eller söka skydd. Dessa biologiska aspekter har betydelse för rumsanknytning på en djup och för-symbolisk nivå som är gemensam för människor och djur. På nästa steg i kontinuumet placerar Relph *det perceptuella rummet*, det rum som uppfattas och tas i bruk av varje individ. Genom särskilda möten och upplevelser differentieras det perceptuella rummet i platser med speciell personlig betydelse. Organisationen av tänkande, perception och meningsskapande sker i relation till det perceptuella rummet, särskilt hos barn. Nästa form är *det existentiella rummet* som skapas av medlemmarna av en kulturell grupp och kommer till uttryck på olika sätt i olika samhällen. Medan moderna teknologiska samhällen bygger och organiserar rum materiellt strukturerar primitiva samhällen rummet i förhållande till myter, ceremonier och ritualer. Relph tar aboriginerna som exempel; deras existentiella rum är heligt och symboliskt medan det i teknologiska kulturer är geografiskt. I det moderna samhället, där andliga upplevelser av landskapet har blivit mindre vanliga får geografiska rum stor betydelse; genom geografin blir rummet differentierat. I det geografiska rummet uppmärksammas egenskaper som har betydelser för människor; berget beskrivs som oländigt, prärien som väldig etc. De mer abstrakta formerna av rum behandlas inte i denna text.

Som nämndes ovan är platser avgränsade och observerbara delar av rummet. I våra vardagsliv upplevs platser dock inte som klart identifierbara enheter utifrån läge eller utseende. Snarare upplevs de i ett sammanhang där faktorer som landskap, rutiner, ritualer, andra människor och personliga erfarenheter ingår. En plats har speciella betydelser och attribut. En plats är ett ställe där vi upplever meningsfulla händelser, ett centrum för handling och avsikt. Dessa avsikter behöver inte vara medvetna – snarare är det så att platsen upplevs i termer av den mening den har för människorna som vistas på den och inte kan separeras från denna mening. Relph anger att

3. Här används begreppet identitet i en annan betydelse än i begreppet "platsidentitet" (place-identity) som refererar till den del av en individs personliga identitet som har att göra med individens relation till den fysiska omgivningen (Twigger-Ross, Banaiuto & Breakwell, 2003)

4. Här översätter jag 'space' med 'rum' trots att det leder till en viss otydlighet genom de olika betydelser som ordet rum har. Det kan ju dels ha en precis innebörd, som i uttrycket "tid och rum", dels en mycket konkret innebörd som när det betecknar exempelvis rum i ett hus. I denna text använder jag rum i båda betydelserna, förhoppningsvis framgår det av sammanhanget vilken av dem jag avser.

det ingår tre komponenter i en plats identitet – den fysiska miljön och dess egenskaper, de observerbara mänskliga aktiviteterna på platsen (eller de funktioner den fyller för människorna) samt de betydelser platsen ges. Dessa tre komponenter är sammanvävda och påverkar varandra ömsesidigt. De första två komponenterna kan vara lätt för en utomstående att uppfatta medan den tredje är svårare att uppfatta. En plats betydelse kan mycket väl ha sitt ursprung i den fysiska miljön men den är inte en egenskap hos miljön, snarare är den en produkt av mänskliga intentioner och erfarenheter.

En plats identitet är både individuell och kollektiv. Varje individ har sin egen mentala bild av platsen; den är en produkt av erfarenheter, attityder, minnen och sinnesintryck. De individuella bilderna är socialt påverkade samtidigt som de påverkar den kollektiva bilden, via språk, symboler och gemensamma erfarenheter. När de individuella och de kollektiva bilderna sammanfaller kan platser erbjuda samma slags upplevelser som heliga platser, djupt personliga men ändå delade. Platser förändras över tid; platser föds och dör. Bortvittrandet av platser motverkas med ritualer och traditioner som stärker känslan av platsens permanens.

I analysen som följer kommer de olika komponenter som enligt Relph utgör en plats identitet – den fysiska miljön, de mänskliga aktiviteterna och de betydelser som platserna ges – att uppmärksammas. I första hand kommer de kollektiva aspekterna av platsskapande att beskrivas, något som har att göra med att studien bygger på etnografiskt material, främst observationer, som inte fångar individuella upplevelser.

PLATSENS BETYDELSE I BARNNS VARDAGSLIV

Ett uttryck för det ökade intresset för barns fysiska miljö är att ett forskningsområde som kallas barndomsgeografi har vuxit fram. Holloway och Valentine (2000) urskiljer tre forskningsområden inom barndomsgeografin: platsens betydelse, vardagslivets platser och rumsdiskurser. I forskning om *platsens betydelse* ställs bland annat frågor om vad det innebär att växa upp i olika slags samhällen med olika sociala och ekonomiska strukturer. I forskningen om *vardagslivets platser* intresserar man sig för platser där barn lever sina vardagsliv och skapar sina identiteter. Det tredje området *rumsdiskurser* knyter an till barndomen som socialt konstruerad och undersöker föreställningar exempelvis om vilka platser som anses bra för barn att vistas på. Denna

text kan hänföras till det forskningsområde som Holloway och Valentine (2000) kallar vardagslivets platser eftersom den syftar till att få del av hur platser skapas och används i en pedagogisk miljö.

Olwig och Gulløv (2003) och Rasmussen (2004) diskuterar skillnaden mellan ”platser för barn” (places for children) och ”barns platser” (children’s places). Platser för barn är skapade och utformade av vuxna och speglar vuxnas föreställningar om barn och barns behov. Barns platser är enligt Rasmussen (2004) sådana platser som definieras av att barn använder dem, ofta tillsammans med andra barn, men ibland på egen hand. Barn benämner inte själva sina platser som ’platser’ menar Rasmussen (2004). Snarare pekar de ut dem med sina kroppar. Deras sätt att använda platserna visar var platserna är och vad de har för betydelser. När barn tar platser i bruk ger de dem speciella betydelser och de väcker speciella känslor. Många av de platser som vuxna skapar för barn blir även barns platser, genom att barn tar dem i bruk. Det finns också platser som barn skapar själva, utan vuxnas medverkan, ibland i opposition mot vuxna. Vuxna uppfattar ofta barns lek på sådana platser som uttryck för oordning, förstörelse och förbjudet beteende. Rasmussens resonemang liknar det som Corsaro (1997) för om barns kamratkulturer. Corsaro (1997) menar att barn som träffas i vardagssammanhang, exempelvis i förskolegrupper, utvecklar lokala kamratkulturer som består i lekar, ramsor, ritualer mm. I dessa kamratkulturer använder sig barnen av materiella och kulturella resurser från det omgivande samhället på ett kreativt sätt så att de passar för barnens ändamål. Corsaro kallar denna process för *tolkande reproduktion*. När barn erövrar platser och använder dem i sina lekar kan de sägas ingå i deras kamratkulturer.

Barns förmåga att tillskriva naturplatser mening har beskrivits av Mårtensson (2004). Att manipulera platser, exempelvis riva av lite gräs eller flytta en pinne kan förvandla en plats från att vara neutral till att bli speciell eller hemlig. Förändringen behöver inte vara synlig för någon annan.

I studier av barns fysiska miljö har begreppet *affordance* (Gibson, 1979) visat sig fruktbart (se t. ex. Fjørtoft, 2000; Kyttä, 2002). Begreppet fokuserar på samspelet mellan människa och miljö. Istället för att beskriva egenskaper hos miljön intresserar man sig för hur den kan användas av människor, vilka funktioner den har

för de människor som vistas i den. Heft (1988) har använt begreppet för att skapa en taxonomi av erbjudanden som olika slags naturtyper kan ha för barn; träd inbjuder till att klättra, släta ytor till att springa, buskage till att gömma sig i osv.

I den etnografiska studie som denna artikel bygger på har jag tidigare, med utgångspunkt i videoobservationer, analyserat barns lek i naturmiljöer (Änggård, 2009b; 2011). Analysen visar att skogens material och miljöer bildar speciella förutsättningar för barnens lek. Gibsons (1979) begrepp *affordance* har använts för att visa att miljön inbjuder till vissa slags aktiviteter och speciella teman som exempelvis djurlekar. Vidare har skogens miljöer och material, i jämförelse med tillverkade leksaker, en ospecificerad karaktär vilket innebär att barnen använder en stor del av tiden till att förhandla om betydelsen av de olika naturföremål de använder i leken. Utöver Relphs platsbegrepp (1976) kommer jag att använda mig av Gibsons begrepp *affordance* (1979) och distinktionen mellan platser för barn och barns platser (Rasmussen, 2004) i analysen av det empiriska materialet.

FÖRSKOLAN

Den undersökta förskolan som här har fått namnet Regnbågen⁵ är som nämndes ovan en I Ur och Skur-förskola. Dessa förskolor är anslutna till Friluftsrämjandet. Sedan den första I Ur och Skur-förskolan grundades på Lidingö 1985 har ytterligare drygt 185 sådana förskolor startats i Sverige (Friluftsrämjandet, 2010).

I Ur och Skur-förskolor bedriver utomhuspedagogik och så stor del av dagen som möjligt tillbringas utomhus. Skriften *I Ur och Skur. Grundbok för Friluftsrämjandet* (Friluftsrämjandet, 2007) utgör tillsammans med förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) styrdokument. En bärande idé är att barnen får sina behov av kunskap, rörelse och gemenskap tillfredställda genom att vistas i naturmiljöer. Målet är att ge barnen kunskap om naturen och att de samtidigt ska bli miljömedvetna och få en känsla för naturen. Kunskapen förmedlas genom lek och ett undersökande arbetssätt (Friluftsrämjandet, 2007).

I den studerade förskolan finns två avdelningar, den ena (Ekorren) med 18 platser för barn mellan tre och sex år och den andra (Igelkotten) med 14 platser för barn mellan ett och tre år.⁶

5. Alla namn är fingerade.

Varje grupp har tre pedagoger, eller ledare som de kallas i enlighet med Friluftsrämjandets tradition. Utöver denna personal finns assistenter för barn med behov av särskilt stöd. Förskolan är inrymd i ett vanligt bostadshus. Lokalerna, som är anpassade för förskoleverksamhet, är lika stora som i en "vanlig" förskola. På gården, som delas med de boende, finns en inhägnad lekplats med en stor sandlåda, gungor och en klätterställning. Att gården delas med de boende gör möjligheterna att påverka dess utformning små, något som gör behovet av att gå till skogen extra stort.

Barngrupperna går vanligen till skogen tre dagar per vecka. Var och en av grupperna har en egen så kallad *basplats* i närheten av förskolan. Basplatserna är valda utifrån att det ska finnas lagom utmanande natur för barnens åldrar. På var och en av basplatserna finns en stockring som består av kraftiga stockar som ligger i fyrkant. De används för samlingar och mellanmål. Grupperna brukar gå från förskolan strax efter 9. Under vinterhalvåret blir de kvar i skogen ungefär tills klockan är 12. Under sommarhalvåret stannar grupperna i skogen hela dagen så ofta vädret tillåter.

Ekorrens basplats ligger i en sydsluttning inom synhåll från förskolan. På platsen finns det omväxlande natur. Hela området är glest bevuxet av blandskog och buskar. Innan man kommer

Bild 1: Ekorrens stockring



fram till skogsbrynet finns en äng som används

6. De äldsta barnen i småbarnsgruppen hann bli närmare fyra år innan datainsamlingen avslutades.

för vuxenledda ringlekar. När man går vidare har man stockringen rakt fram, i ett skyddat läge under en stor tall. På ena sidan om stockringen finns en dunge med lövträd som det går att klättra i, och på den andra sidan ung lövskog och ett dike som tidvis är vattenfyllt. Ovanför diket reser sig ett berg. De delar av området som är i närheten av stockringen utnyttjas mest men det går också att leka bakom berget. Man är då utom synhåll från stockringen.

Igelkottens basplats ligger ytterligare något hundratal meter bort. Den består av en öppen platå med gräs och berghällar och ett par stora gropar som tidvis är vattenfyllda. Platån är omgiven av gles blandskog. I kanten av platån finns små nivåskillnader som barnen använder för att hoppa och leka olika lekar. På platsen finns några stora stenar som barnen kan klättra på. Stockringen ligger i utkanten av platån. Bakom stockringen finns ett kärr som det under vinterhalvåret är vatten i. Genom att träd och buskar är låga och växer glest går det lätt att överblicka platsen.

Bild 2: Igelkottens basplats



Utöver uppdelningen i avdelningar finns en annan indelning i åldershomogena grupper, så kallade skogsskolor. I skogsskolorna går barnen till skogen i små grupper om ca fem barn tillsammans med sina ledare. Grupperna kallas *Frö* (som är en lokal variant för de allra yngsta under 2 år), *Knopp* (för 2–3-åringar), *Knytte* (för 4–5-åringar) och *Mulle* (för 5–6-åringar). För de

olika åldersgrupperna finns speciella mål som Friluftsförbundet har formulerat.

Skogsskolegrupperna samlas en gång i veckan. De lämnar Regnbågen strax efter 9 och är ute mellan 1½ och 3 timmar beroende på barnens åldrar. De har bestämda platser som de går till och de följer samma stigar för att nå dit vecka efter vecka. Organisationen i avdelningar och skogsskolor innebär att alla barn på Regnbågen regelbundet besöker åtminstone två olika platser i naturmiljöer.

METOD OCH ANALYS

I föreliggande artikel är intresset riktat mot både barns och vuxnas meningsskapande. Som nämndes inledningsvis har studien en etnografisk ansats. Jag har följt verksamheten på förskolan Regnbågen från augusti 2006 till juni 2007. Data som används i denna text består av fältanteckningar, videoobservationer (38 timmar), informella samtal med barn (inkluderade i videoinspelningarna), intervjuer med personal (10 timmar) samt fotografier och lokala dokument. Data som gäller förskolans inomhusmiljö och gård har valts bort i arbetet med denna text eftersom platser i naturmiljöer är i fokus.

James, Jenks och Prout (1998) menar att etnografiska metoder ger barn bättre möjligheter att aktivt bidra till produktionen av data än exempelvis intervjuer. Att etnografiska studier sker i naturliga sammanhang ökar vidare forskarens möjligheter att förstå vilken mening det som sker har för barnen. En nackdel med att huvudsakligen använda observationsdata är att det kan vara svårt att förstå vad barnen gör och tolka deras interaktion med miljön. Att observationerna gjordes i naturmiljö bidrar ytterligare till svårigheter att tolka eftersom forskaren inte har stöd i betydelser hos leksaker och andra artefakter som barn brukar leka med. Ibland kompletterades observationerna med samtal med barnen.

Alla videotranskriptioner har grovtranskriberats. En del episoder har transkriberats noggrant med omtagningar, överlappningar och pauser. Även icke-verbal interaktion har analyserats i dessa episoder. Oftare har dock transkriptionerna varit inriktade på innehållet, det vill säga vad som sägs snarare än hur det sägs. Intervjuerna är ordagrant transkriberade med inriktning på innehållet. I denna text är transkriptionerna oftast omgjorda till löpande text för att bli mer läsvänliga. Barnens ålder anges i år och måna-

der, exempelvis anger 5:8 att ett barn är fem år och åtta månader gammalt.

Att använda videokameran som hjälpmedel i studier av barngrupper har många fördelar. Med hjälp av kameran kan man få en detaljerad dokumentation av komplex information, bland annat går det att fånga gester och miner som kan ha avgörande betydelse för förståelsen av ett skeende. Forskaren kan återvända till inspelade episoder och upptäcka sådant som passerade obemärkt vid det första tillfället. Samtidigt som videokameran har många fördelar innebär den begränsningar – man är alltid tvungen att välja kameravinkel och utsnitt (Heikkilä & Sahlström, 2003). Den kamera som jag använde var en handkamera med display. Jag kunde på så sätt följa barn och vuxna som förflyttade sig genom skogen och filma samtidigt. Ett etiskt problem med att använda videokamera är att barnen kan känna sig besvärade av att bli filmade. I början av mitt fältarbete informerade jag barnen om projektet⁷ och berättade att jag ville filma deras lek. Jag sa då att de kunde säga till om de inte ville bli filmade. En pojke på Ekorren uttryckte vid ett par tillfällen att han inte ville bli filmad. De små barnen visade ibland med kroppsspråk att de inte ville bli filmade. Vid dessa tillfällen lämnade jag barnen ifred och förflyttade mig till andra platser.

I analysarbetet har jag strävat efter att se hur personal och barn använder platser i naturmiljöer i den dagliga verksamheten. I en etnografisk studie börjar analysarbetet samtidigt som datainsamlingen tar sin början och påverkar det fortsatta arbetet (Hammersley & Atkinson, 1995). Under de inledande veckorna av datainsamlingen fick jag ta del av hur nya barn skolas in i verksamheten. Det blev redan på detta stadium tydligt för mig hur personalen lade stor vikt vid vägen till basplatserna, hur de använde olika delar av basplatserna för olika funktioner och hur de gav naturmiljön symboliska betydelser genom att fantisera och dramatisera. Detta var således analysområden som kom till i ett tidigt skede av analysarbetet. Under fältarbetet blev jag intresserad av hur man gjorde för att få barnen att stanna på platserna och ställde frågor om detta till personal och barn. Något som väx-

te fram under analysarbetets gång var betydelsen av samspelet mellan å ena sidan egenskaper i miljön och å andra sidan hur den användes och gavs betydelse i den vardagliga verksamheten. Frågor som har varit vägledande i analysen är: Hur används olika platser? Vilka funktioner har platserna? Vilka egenskaper hos platserna inbjuder till speciella handlingar? Vilka symboliska betydelser ges olika platser? Hur skapas platser för barn respektive barns platser? Utifrån dessa frågor har fältanteckningarna liksom transkriptionerna av videoobservationerna och intervjuerna lästs upprepade gånger och kodats.

Data från videoobservationerna och intervjuerna med personalen pekade i samma riktning. De tankar personalen uttryckte i intervjuerna stämde väl överens med de praktiker som jag observerade i naturmiljöerna. Mina analyser har utsatts för kritisk granskning vid seminarier tillsammans med projektgruppen och andra forskarkollegor.

PLATSSKAPANDE PRAKTIKER

I detta avsnitt ska verksamheten i den studerade förskolan analyseras med syfte att synliggöra hur de praktiker som tillämpas bidrar till att ge platser i naturen identiteter. Med praktiker avses vanor eller rutiner i verksamheten; i detta fall är det personalens sätt att ta naturplatser i bruk för att bedriva pedagogisk verksamhet och barnens sätt att använda dem i lek och andra aktiviteter som fokuseras. Inledningsvis beskriver jag hur vägen till de olika platser som används görs till en viktig del av platsskapandet och hur platserna avgränsas från det som är utanför. Därefter har jag valt att fokusera på basplatserna som är de mest använda platserna för att visa hur personalen använder platserna och ger dem betydelser. Det innebär att det som sker på skogsskolegruppernas platser, där lärande om naturvetenskap är centralt, lämnas utanför här. I ett avsnitt om hur barnen använder naturplatser i sin lek ingår exempel från både basplatserna och skogsskoleplatserna.

Vägen till platsen

Vägen till de platser som används är lika viktig som själva vistelsen på platserna. Det gäller framför allt skogsskolorna men också Igelkottens basplats som ligger längre bort från förskolan än Ekorrens. Grupperna följer alltid samma sträckning och stannar flera gånger på vägen. Vissa stopp sker vid sådana ställen där man all-

7. I projektet har Vetenskapsrådets etiska riktlinjer varit vägledande. Såväl personal som föräldrar och barn informerades om studiens syfte. Föräldrar och personal lämnade skriftligt samtycke till deltagande.

tid stannar, så kallade stoppställen. Följande episod som observerades på väg till Igelkottens basplats är ett exempel:

När gruppen går till skogen måste barnen hålla i snoddar som sitter fast i de barnvagnar som utrustningen dras på tills de har kommit över en liten bilväg och in i skogen, sedan får de röra sig fritt framåt på stigen. Efter ett tjugotal meter samlas gruppen igen, vid ett träd med en fågelholk. I holken finns en tygpapegoja, en fingerdocka, som personalen har lagt dit. Barnen är ivriga att få se papegojan. Ledaren trevar med handen i holken, tar fram den och sätter den på sitt finger. Barnen får klappa den och sjunga för den innan den sätts tillbaka i holken.

Stoppen som man gör på väg till skogsskolornas platser handlar ofta om att lära sig något om naturen. Vissa stopp sker spontant, när ledaren vill visa något särskilt eller när barnen får syn på något. Andra stopp sker vid bestämda stoppställen, liksom i episoden ovan. När Frögruppen med de yngsta barnen i tvåårsåldern går till skogen tillsammans med Anita blir det flera stopp på den korta sträckan fram till den skogsdunge som är deras plats.

Den första gången stannar vi vid ett träd på gården, där barnen tittar efter myror. Anita och barnen sjunger en sång för myrorna. Vi går ut från gården genom ett valv, en annan utgång än den som används i vanliga fall. Barnen hoar när de går igenom valvet. Vi kommer till ett lågt berg. Ett barn i taget klättrar upp på bergskanten och hoppar ner, de som vill får hålla Anita i handen. Därefter går vi vidare till en tall. På snittytan efter en avsågad gren är årsringarna ifyllda med en penna så att de liknar en snigel.⁸ Vart och ett av barnen vill känna på snigeln. Gruppen sjunger sången "Lilla snigel" tillsammans. Nästa station är en sten. Anita frågar om den är varm eller kall. Anita och barnen känner efter med händer och kinder. Flera av barnen har plockat upp stenar inför nästa stopp som har kommit till på barnens initiativ; de stannar vid en lyktstolpe och knackar länge på den med sina stenar.

8. Jag har fått lära mig att de sniglar som har hus egentligen är snäckor men både barn och en del av personalen kallar båda för snigel.

När Knyttegrupperna, för barn i 4- och 5-årsåldern, går till sina platser använder de sig av olika slags övergångsritualer. Nedan ges ett par exempel.

Åsas Knyttegrupp ska ha skogsskola. När vi lämnat gården går vi mot en tudelad tall. Ett barn i taget får klättra igenom tallen. Jag frågar en flicka vad det betyder att man går igenom trädet och får svaret: "Det är en dörr så man kommer till Knytteplatsen, annars får man inte gå längre." När alla har passerat trädet samlas vi i en ring och läser den ramsa och sjunger den sång som inleder skogsskolan. När vi kommer till skogsbrynet håller Åsa upp en kloss med siffror målade på mot ett träd – den ska föreställa en portkods dosa. Vart och ett av barnen får trycka in "sin kod" innan de går in i skogen, under några grenar.

I den andra Knyttegruppen används liknande symboler för att markera övergången till skogen. Innan gruppen lämnar gården får ett av barnen trycka på "startknappen", ett hål i en lyktstolpe. Vid skogsbrynet frågar ledaren om barnen har sina fjärrkontroller med sig. Som svar riktar barnen sina armar mot skogen och gör ljud som för tanken till en port som öppnar sig.

Bild 3: Passage på väg till Knytteplatsen



Sammanfattningsvis tillämpas olika praktiker som bidrar till att göra vägen till de platser man

använder överblickbar och hjälper barnen att orientera sig samtidigt som de underlättar promenaden till de utvalda platserna. Praktikerna består i att alltid följa samma väg, att stanna på bestämda platser – stoppställen – och att genomföra ritualer. Stoppställena på vägen till de olika platserna blir platser i sig; platser som man samlas på tillfälligt likt järnvägsstationer eller väntrum. Barnen lär sig att känna igen stoppställena och de har förväntningar på vad som ska ske – de vet exempelvis att papegojan finns i holken och väntar med spänning på att den ska visa sig. Det är en explicit målsättning inom Friluftsförbundets skogsskolor att barnen ska lära sig att orientera sig i naturmiljöer och den uppmärksamhet som vägen till platser ges är ett led i denna strävan.⁹ Genom att barnen görs uppmärksamma på kännetecknen utefter vägen lär de sig att hitta till platserna. Samtidigt binds de olika platser i naturmiljö som används samman med förskolebyggnaden. Stoppställena är dessutom ett sätt för ledarna att lösa de praktiska problem som det innebär att leda en grupp barn utomhus. Det skapar struktur i en miljö som inte är avgränsad och det ger ledarna möjlighet att samla ihop gruppen och invänta efterslänta utan att behöva tjata.

Avgränsning av platserna

De äldre barnens basplats har definierade gränser och barnen görs explicit medvetna om dessa. När det kommer nya barn till avdelningen går den ledare som ansvarar för inskolningen runt områdets gränser tillsammans med barnen. Personalen tar allvarligt på överträdelser. Om ett barn går utanför området får det lov att gå intill en vuxen en eller två dagar som konsekvens.

På de små barnens basplats fungerar det annorlunda, där finns inga klart uttalade gränser. Jag frågar en av pedagogerna, Kristina, hur barnen vet var gränserna går och hon svarar:

Det vet dom egentligen inte, det vet dom när dom går för långt, då säger vi ”den där skogen känner inte vi, kom här, den här skogen känner vi”.

9. Uppgift hämtad från dokument om skogsskolorna från Friluftsförbundet. I målen för Skogsskolorna står det under rubriken *Orientering* att barnen ska känna igen Knopplatsen och vägen dit. I målen för Skogsskolorna står det att målet är att barnen ska känna igen Knytteplatsen och kunna orientera sig genom att lära sig urskilja kännetecknen i naturen och att stopplatser används som vägvisare

På de små barnens basplats är gränsen således mera flytande. Barnen får inte veta var gränsen går förrän de går iväg för långt och blir hämtade av en vuxen. På så sätt får barnen en känsla för var de osynliga gränserna går. Genom sitt sätt att tala om det som är utanför basplatsen skapar Kristina en gräns mellan det välbekanta, skogen som vi känner, och det främmande, amorfa – skogen som vi inte känner och som inte hör till basplatsen. De flesta av de små barnen verkar ha behov av att leka nära de vuxna vilket också bidrar till att de håller sig inom de osynliga gränserna.

Ytterligare en rutin för att hålla samman barngrupperna på basplatserna är att använda sig av speciella rop. På Ekorren använder man ett lockrop som är hämtat från en berättelse om Röda Fjäders, en klok gammal indian kvinna. Personalen som hörde berättelsen på Etnografiska museet för ett tiotal år sedan håller den levande för att barnen ska känna sig motiverade att komma när de ropar. Då och då klär någon i personalen ut sig till Röda Fjäders och besöker barnen i skogen.

Sammanfattningsvis används olika praktiker för att avgränsa platserna mot det som inte tillhör platsen, det okända och amorfa. På vanliga förskolor finns olika slag av fysiska avgränsningar i form av väggar och staket, något som saknas i skogen. Avgränsningen av de platser som används sker dock på andra sätt. Beroende på barnens åldrar använder sig personalen av olika praktiker för att få barnen att stanna kvar på platserna. De äldre barnen får ramar att hålla sig inom, uttalade gränser för hur långt de får gå, medan de små barnen utvecklar en känsla av hur långt de får gå genom att de blir hämtade av ledarna om de rör sig för långt bort och genom sina egna behov av att ha en vuxen i närheten. Vidare används speciella lockrop för att fånga barnens uppmärksamhet och samla dem. Liksom de ritualer som beskrevs i föregående avsnitt är detta en praktik som på ett spännande sätt hjälper personalen att hålla samman gruppen och skapa struktur.

Platser för pedagogiska aktiviteter och omsorg
Året runt tillbringar barngrupperna vanligtvis tre av veckans dagar på basplatserna. Genom de stockringar som man har byggt kan basplatserna sägas vara inmutade; barn och personal ger också uttryck för att det är ”deras” platser. På basplatserna genomförs pedagogiska aktiviteter och barnen leker fritt. Omsorgssituationer är

också ett viktigt inslag, särskilt under sommarhalvåret då man som nämnts tidigare ofta stannar i skogen hela dagen. Man äter, sover och utträttar då sina behov på basplatserna. Varje funktion har sin plats; precis som en förskola har olika rum finns det på basplatsen "samlingsrum", "matrum", "sovrums" och "toalett" (se även Änggård, 2009a; 2010). I hög grad tillämpas samma praktiker som inomhus i förskolor. Följande episod från en samling på Igelkottens basplats är ett exempel.

Alla barn och vuxna sitter på sina bestämda platser i stockringen. Malin som leder samlingen brer ut ett tygstycke på marken. Tygstycket är uppdelat i två färgfält, ett grönt och ett vitt. Malin har upprop genom att fråga om detaljer i barnens kläder. Hon frågar vem som har blommor på sin tröja, en tusenfoting på den ena stöveln, en grön tröja osv. Barnen får titta efter på sina egna och kamraternas kläder och svara. Vartefter barnen ropas upp tar hon upp små dockor som representerar barnen ur en korg och lägger dem på tygstycket, på det vita fältet. Denna dag är alla barn närvarande men när någon är borta lägger man barnets docka på det gröna fältet och pratar om orsaken till att det barnet är borta. När alla är uppropade sjunger de en "hej då-sång" för dockorna. De sjunger också en sång där varje barn och vuxen som är närvarande uppmärksammas.

Samlingen är typisk för den studerade verksamheten. På båda avdelningarna inleder man visstelsen i skogen med en samling i stockringen. Samlingen börjar med någon form av upprop. Vidare sjunger man sånger, läser ramsor och leker lekar som går att leka sittande. De äldre barnens samlingar är längre och innehåller flera moment, som att spela på rytminstrument, berätta om ett minne från semestern eller känna på olika föremål och gissa vad det är utan att titta. Samlingen avslutas med ett mellanmål som antingen består av smörgås och dryck eller frukt.

Dessa samlingar följer samma mönster som de morgonsamlingar med upprop, sång och lekar som många förskolor genomför vid 9-tiden då de flesta barn har kommit till förskolan för dagen (Rubinstein Reich, 1996). I den svenska förskolan är det vidare en tradition att sitta i ring på golvet (Rubinstein Reich, 1993). Att sitta i stockringen motsvarar sättet att sitta i ring på golvet.

Som nämndes ovan finns det speciella platser där man äter, sover eller vilar och utträttar sina behov. På Igelkottens basplats är matplatsen belägen på en stor, flat håll med ett tunt gräslager. Man har valt denna lunchplats därför att det är lättare för barnen att sitta direkt på marken och äta än i stockringen där det är svårt att ställa ifrån sig matkåsan. Följande observation¹⁰ visar hur en lunch på Igelkotten kan gå till:

En ledare hämtar en barnvagn fullastad med mat i plastlådor och kantiner från förskolan. Denna dag serveras fläskkarré, potatismos och grönsaker. Barn och vuxna sitter på sina sittunderlag, i samma ordning som i stockringen. En av flickorna har tagit av sig sina stövlar och petar på sina tår. Hon får en tillsägelse av Malin, en av ledarna, att inte "plocka med tårna vid matbordet". Karin, en annan ledare, brer ut en duk som fungerar som serveringsbord. Hon lägger upp mat i matkåsar och ett par av barnen får gå runt och dela ut mat till sina kamrater. När måltiden går mot sitt slut vänder sig Ellen och Ulrika om och leker med några pinnar de lekte med tidigare. Lisa sätter sig mittemot dem. Malin säger åt henne: "Lisa kom och sätt dig på din plats igen, vi sitter fortfarande och äter, vi ska äta frukt också och duka av." Ett barn samlar in matkåsorna.

Lunchen i episoden ovan påminner på flera sätt om matsituationen inomhus i förskolan. Trots att man befinner sig i skogen serveras en varm måltid med kött, potatis, grönsaker och frukt och en duk används som serveringsbord. Barnen får hjälpa till att dela ut mat till sina kamrater vilket påminner om en vanlig praktik inomhus i svenska förskolor, att låta barn hjälpa till att duka. Språkliga uttryck som "vid matbordet" och "duka av" skapar en känsla av att man sitter vid ett dukat bord. Man sitter i en bestämd ordning, på samma platser, från dag till dag, något som är vanligt både i förskolor och i många hem. Vidare kräver personalen att barnen iakttar ett fint bordskick; de får inte peta på fötterna och inte leka vid matbordet.

Efter lunchen går barnen och kissar med hjälp av en med en vuxen, sedan är det dags för vila. De minsta barnen sover i barnvagnar medan de som är lite äldre vilar i ett vindskydd som en i

10. Samma exempel har använts i tidigare texter (Änggård, 2009a, 2010) för att diskutera hur naturmiljön konstrueras som hemlik.

personalen satt upp under förmiddagen. Filtar är utbredda under vindskyddet¹⁰:

Barnen tar av sig mössor och stövlar. En del vill ha byxor och strumpor på medan andra bara vill ha underbyxor och T-shirts på sig. Anita som är den ledare som ansvarar för vilan placerar de åtta barnen tätt intill varandra på rad med varsin filt över sig. En del har napppar. Anita stoppar om dem och lägger sig sedan vid deras huvuden och läser en sagobok för dem. En flicka ligger på mage och plockar med barr medan hon lyssnar. En del barn somnar medan andra får gå upp och fortsätta att leka efter att ha vilat en stund.

De barn som går i 3–6-årsgruppen får vid en av mina observationer ligga på liggunderlag i en cirkel medan en i personalen läser en kapitelbok för dem. Även dessa praktiker liknar ”vanliga” förskolors inomhusrutiner där det enligt mina erfarenheter är vanligt med någon form av ”vila” efter lunch, ”sovvila” för de yngsta och ”läsvila” för de äldre förskolebarnen.

Bild 4: De små barnen vilar



Sammanfattningsvis konstrueras de basplatser som används av gruppen flera dagar i veckan som förskolelokaler med ”rum” för olika funktioner som att ha samling, äta, vila och leka. Många av de funktioner som de olika ”rummen” har är kopplade till omsorg vilket knyter väl an till läroplanen för den svenska förskolan där omsorg har en viktig plats (Utbildningsdepartementet, 1998). Genom att basplatserna de-

las in i mindre delar skapas struktur och ordning som hjälper personalen att organisera verksamheten samtidigt som barnen får stöd i att orientera sig i miljön.

Det faktum att verksamheten sker utomhus, i naturmiljö, innebär en frihet för barnen. Barnens sinnen mottar hela tiden intryck; fåglar kvittrar, en fjäril flyger förbi, vinden och solen känns mot huden. Det går lätt att vända uppmärksamheten mot dessa intryck istället för att lyssna på pedagogen. Barnen har hela tiden ”leksaker” till hands – pinnar, barr och annat som går att plocka upp från marken. Det ger barnen handlingsutrymme, händerna kan syssla med något annat samtidigt som de deltar i samlingen eller vilostunden.

Platser för lek

På Regnbågen anser man att barnens lek är viktig och utvecklande och varje dag avsätts tid då barnen får välja fritt vad de vill göra. I detta avsnitt ska jag visa hur barnen i den studerade förskolan tar platser i naturmiljön i bruk när de leker och hur den fysiska miljön, barnens aktiviteter och de betydelser platserna ges samspelar i barnens lek.

I början av höstterminen deltar personalen i barnens fria lek och visar nya barn lekmöjligheter i naturmiljön. När barnen har gått i förskolan en tid drar sig personalen undan (även om de alltid finns till hands) och under vårterminen leker barnen som regel utan vuxna under den fria leken. En av mina första dagar på Regnbågen observerar jag en av ledarna, Anna, när hon introducerar två nya barn, Edvin (3:2) och Maria (5:4) på basplatsen. Stina (5:8) som gått länge på Regnbågen följer också med.

Anna tillverkar ”metspön” av pinnar som hon binder fast snören på. Hon ger dem till Edvin och Maria och de går tillsammans till diket för att ”fiska”. Edvin får ”napp”, ett löv. Stina får också napp, hon dinglar med låtsasfisken framför Anna som säger ”aj den biter mig!”. Anna låtsas göra upp en eld, hon lägger torra pinnar i en hög och låter Maria ”tända”. Anna säger ”akta så ni inte bränner er”. Hon sitter på huk vid elden och låtsas grilla ”fisken”. Anna och barnen går vidare efter en stund. Anna föreslår att barnen ska klättra upp i ett träd och därefter att de ska gå upp på berget och titta efter regnbågen. På vägen upp pekar hon ut en klippskrev och säger att ”förut bodde det en tiger här, Stinas”. Uppe på berget

ligger det bräder på några stenar. Anna erbjuder sig att gå bredvid och stödja barnen om de vill gå balansgång.

På småbarnsavdelningen följer jag med Malin som ansvarar för inskolning av de nya barnen.

Vi går först till en grop med vatten där Malin och barnen leker med bollar och andra plastleksaker som man tagit med från förskolan. Vi går vidare till en sten som Malin hjälper barnen att klättra upp på och hoppa ifrån. Några barn som gick på förskolan förra året sitter på en böjd tall och låtsas att det är en bil som de åker med. När de lämnar tallen tar Malin med sig Mikael (3:0) och Oskar (1:6) till tallen. Alla tre sätter sig ned på den och låtsas att det är en motorcykel. Nästa dag vill Mikael att Malin ska följa med till tallen. De sätter sig och Mikael brummar.

Malin: Vart ska vi köra?

Mikael: Till ICA, nu stänger vi dörrarna.

Malin: Finns det dörrar?

Mikael: På bussen ... hej McDonalds!

Malin: Vad gott, vad vill du ha då? Hamburgare och pommes frites, det vill jag ha, och coca cola.

Mikael reser sig och går iväg. Han låtsas handla på IKEA och kommer tillbaka med rönnbär.

De båda exemplen illustrerar hur personalen introducerar olika lekmöjligheter. De visar barnen hur naturmiljön kan användas för fysiska aktiviteter som att klättra i träd, balansera och hoppa

och de uppmuntrar barnen att prova dessa aktiviteter. De visar också hur naturmiljön kan användas symboliskt, i låtsaslekar – att diket kan föreställa en bäck och tallen en motorcykel, att man kan göra en låtsaseld av pinnar osv. Genom att leka med barnen ger ledarna leken och fantasi-serandet legitimitet. I exemplet från småbarnsgruppen vidareutvecklar Mikael leken på tallen som Malin presenterade som motorcykel genom att han låtsas att den är en buss och låter leken inbegripa handlingar som han känner till från sitt liv utanför förskolan, som att åka till ICA, IKEA och McDonald's.

En del av de platser som barnen använder i sina lekar är således sådana som personalen har introducerat men det finns också många platser som barnen har hittat själva och använder på olika sätt i sina lekar. De ställen som barnen leker på är som regel andra än de som används för rutinaktiviteter som samling, lunch eller vila. Flera av de platser som används för lek har speciella funktioner och egenskaper som barnen använder. Det kan vara något man kan göra på platsen, som att klättra i ett träd. I många lekar handlar det främst om fysisk aktivitet som hoppa, klättra eller åka kana (se Änggård, 2009b). Det kan också handla om att platsens utseende gör att den passar för en viss låtsaslek. Ett uttorakat kärr används exempelvis för att symbolisera havet i en sjörövarlek som leks av tre pojkar i treårsåldern. Kärret påminner om en sjö genom att dess botten är plan och täckt med löv som kan föreställa vågor. Kärret är nedsänkt och den omgivande terrängen liknar en strandlinje.

Bild 5: Motorcykel-tallen



Bild 6: Sjørövarlek i kärret



I barnens låtsaslekar är det främst tre teman som är vanliga i de observerade barngrupperna: familjelekar, superhjultelekar och djurlekar (se även Änggård, 2009b; 2011). I familjelekarna utnyttjas naturmiljön för att skapa hem med de rum för omsorg och umgänge ett hem rymmer – kök, sovrum etc. Naturmiljön och olika naturföremål används för att avgränsa och inreda olika rum som på bild 7.

Bild 7: Familjelek: mamma och barn i hus med kök och sovrum



Ofta utnyttjas kojor i familjelekar. Det gäller både naturliga kojor, mellan några enbuskar eller under en gran med nedhängande grenar, och kojor som barnen har konstruerat med hjälp av grenar eller annat löst material. I följande episod utnyttjas en tall med lågt hängande grenar som koja. Några flickor deltar i en lek som påminner om familjelekarna genom att den har ett omsorgstema hämtat från förskolans vardag:

Ulrika (3:2), Jenny (2:6) och Linda (3:0) har krupit in under tallen. De ska leka "massagevila". Jenny och Linda lägger sig på marken. Ulrika låtsas klämma ut salva på händerna ur en tub som symboliseras av en pinne. Hon masserar Jenny och sedan Linda.

På denna förskola har man ibland massagevila när barnen vilar inomhus. Det innebär att personal går runt och masserar de barn som så önskar när de ska sova. Det utrymme som bildas under tallen inbjuder till den intimitet och trygghet som kan förknippas med massage och vila.

Några barn på Ekorren leker ofta superhjultelekar inspirerade av mediefigurer. Under den tid som jag observerar är de intresserade av Bionic-

les, ett slags hjältefigurer från LEGO (Bionicle lego, 2011). I följande lek som jag observerade i en av skogsskolegrupperna utspelade sig leken i ett träd:

När det blir tid för fri lek klättrar Linus (5:3), Kristoffer (5:2) och Julia (5:1) upp i ett träd. De leker att det är en båt och gör motorljud och trycker på olika "knappar". De leker att fartyget är utrustat med knivar och undervattenskanoner. Runt om finns fiender och hajar. Kristoffer låtsas fälla fram en gripklo mot hajarna och Linus "bromsar". Kristoffer säger att han faller upp "allting" och att fartyget förvandlas till ett "flytande hus". Linus gör motorljud och skriker, han säger: "Ojsan, jag tryckte på fartygsknappen så vi åkte upp i rymden!"

I exemplet symboliserar trädet en farkost som förvandlas från båt till hus och sedan rymdfarkost. Den påminner om farkoster som ingår i LEGO-serien Atlantis; där finns bland annat undervattensbåtar med gripklor och kanoner (Atlantis lego, 2011). I superhjultelekarna använder sig barnen av naturmiljöns vilda karaktär för att skapa en scen för äventyr, jakt och strider. De medieberättelser som inspirerar barnen utspelar sig ofta utomhus och i miljöer som rymden, havet eller oländiga trakter. Naturmiljön passar bra för att symbolisera sådana landskap. Fysiska utmaningar som ingår i hjultelekarna går också att iscensätta i naturmiljön – det går att klättra, hoppa, kasta sig ned på marken etc. Dessutom finns det gott om utrymme. Möjligheten att röra sig snabbt över stora ytor utnyttjas, ofta rör sig barnen springande över hela basplatser.

Bild 8: Superhjältar springer över berget



En speciell sorts lekar som naturmiljön inbjuder till är djurlekar. Följande episod visar hur hela basplatsen utnyttjas i en djurparkslek:¹¹

Jag har bett Stina och Hanna, båda drygt 5 år gamla, att följa med mig till gruppens basplats och berätta om sina lekar. Under rundturen växlar flickorna mellan att berätta för mig och att leka. Inledningsvis pekar flickorna ut en klippphylla och säger att det bor en osynlig tiger där. Stina fortsätter: "Det här är en djurpark." Under rundturen pekade en rad platser där det "bor" djur ut. Djuren som Hanna och Stina nämner är av varierande slag – det är verkliga djur som maskar och baggar som de berättar att de har hittat när de har grävt i en grop, det är djur som åtminstone teoretiskt skulle vara möjliga att få syn på i trakten som fåglar, en mus, en hund, hästar, rådjur, rävar, kaniner, igelkottar, ekorrar och ankor. Det är också exotiska djur som krokodiler, orangutanger, gamar och vargar samt ett par djur hämtade från Disneyfilmer – Bambi och Stampe. En del av djuren "bor" på karaktäristiska platser – gamarna bor i ett dött träd, fåglarna i en fågelholk, krokodilerna i ett kärr och ankorna i högt gräs som Stina kallar "vass".

Här verkar det som själva karaktären på olika delar av basplatsen inbjuder barnen till att fantisera om djur som de tycker passar in i miljöerna. Naturmiljön i sig inspirerar till djurlekar genom att djur och natur hör samman. Liksom superhjeltelekarna innehåller djurlekarna inslag av spänning och äventyr där utomhusmiljön används för att iscensätta leken – man jagar eller blir jagad av vilda djur eller spårar dinosaurier i snön.

Många platser har ganska fasta betydelser och används för samma lekteman under långa perioder. Lekteman och platsernas betydelser trade-ras mellan generationer av barn och från personalen till barnen. Det gäller exempelvis den tall på de små barnens basplats som nämndes ovan. De platser som används för familjelek är också relativt stationära. På de små barnens avdelning finns det en stubbe som används som spis när barnen (mestadels de äldsta flickorna på avdelningen) leker familjelekar. Leken kretsar runt denna stubbe när barnen leker att de lagat mat,

äter och sover. De gör utflykter för att "bada", "plocka blommor" och "handla mat" – men de kommer tillbaka till stubben.

Andra platser är tillfälliga. Följande observation illustrerar detta:

En morgon har skogen rensats på sly och lösa grenar som ligger i en stor hög på ången framför Ekorrens basplats, i väntan på transport. Högen ger upphov till olika slags lekar. Några barn klättrar upp på den och deras lek utvecklas så småningom till en leopardlek. Andra barn släpar grenar in i skogen och bygger en koja mot ett träd.

Här är det naturmaterial som tillfälligt är tillgängligt som används för att skapa platser att leka på. Efter några dagar är högen med grenar borta och kojans försvinner så småningom. Andra tillfälliga lekplatser har att göra med årstidernas växlingar; om det finns snö på vintern blir det lilla berget en rutschkana och på våren blir diket en bäck att fiska i.

Sammanfattningsvis konstrueras basplatserna av både barn och vuxna som platser för lek. I de exempel på lek som jag redovisat har den fysiska miljön betydelse för lekens utformning. I barnens lekar används specifika platser inom bas- och skogsskoleplatserna för olika slags lekar. Platserna tillskrivs mening utifrån vad de kan användas till och vad de liknar. Många av platserna får sina betydelser genom de motoriska och utforskande aktiviteter de inbjuder till. Det gäller klätterträd, berget som man kan åka rutschkana utför, gropan man kan hoppa ner i, buskarna man kan gömma sig i, stenen man kan klättra upp på, diket man kan leka med vatten i etc. De olika platserna förknippas med olika aktiviteter. I låtsaslekar används olika platser för att symbolisera olika rum och andra kulturella platser; hemmets olika rum, förskolans rum, stormarknaden, djurparken etc. Även här kan platsernas karaktär sägas inbjuda till vissa lekteman (Änggård, 2009b; 2011).

DISKUSSION

Genom olika praktiker får naturplatserna som används i den studerade förskolan identiteter i den mening som Relph (1976) använder begreppet. De platser som används är fysiskt avgränsade mot omgivningen, de har speciella funktioner för personalen och barnen som vistas där och de ges symboliska betydelser. Både personal och

11. Samma exempel har tidigare använts i en annan text (Änggård, 2009b) för att diskutera barnens lek.

barn bidrar genom olika praktiker till att skapa sådana identiteter – platser för barn och barns platser (Rasmussen, 2004).

Platser för barn

Personalen arbetar med olika rutiner som att följa samma väg varje gång de går till en plats och stanna på bestämda ställen, stoppställen. Dessa rutiner gör att vägen till platserna blir urskiljbar för barnen samtidigt som platserna länkas samman med förskolebyggnaden. Personalen väljer ut speciella basplatser som är avgränsade mot det som inte hör till platsen. Detta svarar mot en av de aspekter som Relph (1976) menar utmärker en plats; för att ett område ska framstå som en plats behöver det avgränsas från omgivningen, det som inte hör till platsen. I vanliga förskolor finns det fysiska hinder för barnen att lämna förskolan. Lokalerna med sina väggar avgränsar inomhusmiljön medan förskolegårdar som regel har staket eller stängsel med grindar, ofta försedda med barnsäkra låsanordningar, som avgränsar mot det som är utanför förskolan. Ehn (1983) har liknat förskolan vid ett reservat där barn hålls instängda. I skogen saknas de avgränsningar som väggar, dörrar, staket och grindar utgör. Istället användes speciella praktiker för att hålla kvar barnen på platserna, de äldre barnen får lära sig var gränserna går och de yngre barnen hämtas om de går för långt. Dessutom används speciella lockrop för att samla barnen.

Platserna besöks regelbundet, flera gånger i veckan, något som skapar goda förutsättningar för att rutiner och gemensamma betydelser ska etableras. På basplatserna används olika delar för basala mänskliga funktioner som att äta, vila och leka. Platser som används för att fylla människors grundläggande biologiska behov skapar enligt Relph (1976) en djup och för-symbolisk anknytning. Platserna får samtidigt en hem- eller förskolelik karaktär; de rymmer samma omsorgsfunktioner som ett hem eller en förskola. Genom att basplatserna delas in i mindre platser som har sina speciella funktioner skapas rums-känsla och ordning. Struktur och ordning åstadkoms också genom att man följer samma rutiner varje dag. Denna organisation i tid och rum ersätter den organisation som är inbyggd i en traditionell förskolas lokaler, inredning och material i övrigt (jfr Nordin-Hultman, 2004). När förskolelokalerna återskapas i skogen kan det ses som ett sätt att domesticera naturen. Den förlorar sin vilda, otämjda karaktär och blir

hemtrevlig, ordnad och trygg (se även Änggård, 2009a; 2010).

Via olika ritualer och kulturella inslag ges platserna symboliska betydelser. Relph (1976) menar att det är med hjälp av språk, ritualer och symboler som platser får sina betydelser. Liksom rutiner av olika slag upprepas ritualerna regelbundet men de skiljer sig från rutinerna genom att de har symboliska inslag.¹² Via dessa ritualer ges platser och naturelement symboliska innebörder. Många av de vuxeninitierade ritualerna som används för att markera övergångar – att klättra genom trädet eller låstas knappa in en portkod – är olika sätt att skapa illusionen av att man går in i ett annat rum eller en annan dimension. Dessa ritualer skapar också en vi-känsla, det är en speciell grupp som går iväg tillsammans, en grupp med ett eget namn, en egen ram-sa och en egen sång. På vägen till skogsskolorna används portkodsdosor och fjärrkontroller för att skogen ska ”öppna sig”. Symbolerna är hämtade från det moderna, urbana livet samtidigt som tanken att skogen ska öppna sig för dem som hör den till ger associationer till folksagor som Törnrosa. Fantasifigurer som indiankvinnan Röda Fjädern kan dyka upp i skogen, något som laddar platsen med magi. Personalen förmedlar även idéer om hur naturmiljön kan användas i låtsaslekar. Sättet att ge platserna betydelse liknar den som enligt Relph (1976) utmärker primitiva samhällen: där är det myter och symboler som ger rummet mening.

I skapandet av platsidentitet har den fysiska miljöns egenskaper stor betydelse. Personalen har valt ut basplatserna och skogsskoleplatserna för att de ska erbjuda såväl platser för omsorg som möjligheter till lek och fysisk aktivitet som lämpar sig för barnens åldrar. Inom basplatserna används speciella ställen för olika funktioner; en flat håll för lunchen etc. Relph (1976) menar att en plats mycket väl kan ha sitt ursprung i den fysiska miljön även om den inte är en produkt av den utan av mänskligt agerande. Här ser vi hur den fysiska miljön och människornas användande av den samspelar.

Barns platser

Barnen bidrar i hög grad till platsskapandet. I sina lekar skapar de barns platser (Rasmussen, 2004). I leken får den fysiska miljön viktiga

12. I Nationalencyklopedin (2011) definieras ritual som ett ”standardiserat, institutionaliserat beteende med symbolisk innebörd”.

funktioner. Platsernas egenskaper utgör erbjudanden att leka vissa slags lekar (Gibson, 1979; Heft, 1988). I barnens fysiska lekar är miljöns egenskaper särskilt viktiga; naturmiljön rymmer handlingserbjudanden (Gibson, 1979; Heft, 1988), att klättra, hoppa, springa, gömma sig osv.

Även i låtsaslekarna får miljöns egenskaper stor betydelse; olika miljöer och naturföremål används symboliskt. Det sker ett ömsesidigt samspel där platsernas karaktär påverkar barnens lek och där barnens användning av platserna förändrar dem. Det sker dels reellt, genom att barnen använder löst material, exempelvis för att bygga en koja, dels imaginärt, i barnens fantasier, när de leker symbollekar.

I leken upplever barnen platserna med sina kroppar. De får motoriska och sinnliga erfarenheter som förstärks av att leken sker utomhus, i naturmiljö. Naturen fungerar genom sin föränderliga karaktär som en lekkamrat som inbjuder till nya aktiviteter (jfr Mårtensson, 2004).

I de båda barngrupperna skapas lokala lekkulturer (Corsaro, 1997) som är knutna till platserna och som inrymmer olika rutiner, ritualer, lekteman mm. som barnen skapar när de tar materiella och kulturella resurser i bruk i sina lekar. I barnens lekkulturer ingår att använda speciella platser som barnen fått tillgång till genom personalen men gjort till sina egna, som tallen på småbarnens basplats, eller som de hittat själva, som kärret där sjörövarleken pågår. I barnens lekar skapas både individuella och kollektiva, delade bilder av platserna (Relph, 1976).

En del av barnens platsskapande sammanfaller med de vuxnas; personalen lär ut hur platserna kan användas i lek och deltar i en del lekar, särskilt under inskolningsperioden. I andra lekar skapas platser som i hög grad är barnens egna; det gäller särskilt i superhjärtelekarna. En orsak till detta kan vara att de vuxna inte känner till de medieberättelser som inspirerar barnen i dessa lekar, en annan att förskolepersonal ofta är ambivalent inför superhjärtelek, dels av moraliska skäl, dels för att andra barn och vuxna upplever sådana lekar som störande (Carlsson-Paige & Levin, 1987; Levin 2003). Inomhus blir ofta barn tillsagda om de stör men i den studerade förskolan har barnen goda möjligheter att leka sådana lekar utan att andra blir störda.

Även inom ramen för vuxenstyrda aktiviteter finns det utrymme för barn att skapa egna frizoner, genom att de kan leka med barr och pinnar som finns på marken och titta på sådant som

händer runt omkring dem i naturen samtidigt som de deltar i vuxenledda aktiviteter. Utöver de rutiner och ritualer som personalen initierar hittar barnen på egna, som att hoja i valvet eller samla stenar och knacka på lyktstolpen (jfr Corsaro, 1997).

Naturplatserna blir viktiga platser

I användningen av platserna tas olika rumsliga aspekter i bruk av de barn och vuxna som vistas där – platserna ingår i primitiva, perceptuella och existentiella rum (Relph, 1976). Platserna svarar mot primitiva rum där grundläggande behov, som att äta, vila och leka tillfredsställs. De fungerar i hög grad som perceptuella rum genom att barnen rör sig fritt och använder alla sina sinnen och existentiella rum genom att platserna ges symboliska betydelser, via ritualer och låtsaslekar. Genom den allsidiga användningen av platserna och genom att barnen har möjlighet att göra dem till sina kan deras anknytning till platserna antas bli stark. Till detta bidrar också den sociala karaktär meningsskapandet har. Via symboler och delade erfarenheter kan platserna få en djupt personlig och samtidigt delad betydelse för barnen (Relph, 1976).

REFERENSER

- Atlantis lego (2011). Hämtad 2011-08-22, från LEGO Atlantis hemsida, <http://atlantis.lego.com/sv-se/default.aspx>
- Bionicle lego (2011) Hämtad 2011-08-22, från LEGO Bionicles hemsida, <http://bionicle.lego.com/en-us/Default.aspx>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Carlsson-Paige, N., & Levin, D. E. (1987). *The war play dilemma: Balancing needs and values in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cele, S. (2006). *Communicating place: Methods for understanding children's experience of place*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge .
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Diss. Oslo: Nor-

- wegian University of Sport and Physical Education, 2000. Oslo.
- Friluftsförbundet (2007). *I Ur och Skur: Grundbok för Friluftsförbundet*. Stockholm: Friluftsförbundet.
- Friluftsförbundet (2010). Hämtad 2010-04-27, från Friluftsförbundets hemsida, <http://www.friluftsförbundet.se>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston Mass.: Houghton Mifflin.
- Halldén, G. (red.). (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29–37.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 24–41.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (red.). (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Kylin, M. (2004). Children's Dens. *Children, Youth and Environments* 13(1). Hämtad från CYE:s hemsida, <http://colorado.edu/journals/cye>.
- Kyttä, M. (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,(1–2), 109–123.
- Levin, D. E. (2003). Beyond banning war and superhero play: Meeting children's needs in violent times. *Young Children*, 58(3), 60–63.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: En studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Nationalencyklopedin (2010). Hämtat på Nationalencyklopedins hemsida, <http://www.ne.se/> 2011-08-22
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nordström, M. (2003). Barn och platser: Några miljöpsykologiska reflektioner över situationen för barn idag i stora städer och i synnerhet i Stockholm. I Stiftelsen Vadstena forum för samhällsbyggnad (2003). *Finns det rum för barn: En antologi* (s. 165–175). Vadstena: Stiftelsen Vadstena forum för samhällsbyggnad.
- Olwig, K. F., & Gulløv, E. (red.). (2003). *Children's places: Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children: Children's places. *Childhood*, 11, 155–173.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Diss. Lund: Universitetet.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Twigger-Ross, C., Bonaiuto, M., & Breakwell, G. (2003). Identity theories and environmental psychology. I M. Bonnes, T. Lee & M. Bonaiuto (red.), *Psychological theories for environmental issues* (s. 203–233). Aldershot: Ashgate.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Änggård, E. (2009a). Naturen som klassrum, hem och sagovärld. I G. Halldén (red.), *Naturen som symbol för den goda barndomen* (s. 140–163). Stockholm: Carlsson.
- Änggård, E. (2009b). Skogen som lekplats: Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 221–234.
- Änggård, E. (2010). Making use of 'nature' in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environment*, 20(1), 4–25.
- Änggård, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environment*, 21(2), 5–33.