

Kapittel 3

Det lekende friluftslivet

Merete Lund Fasting

Innledning

I denne artikkelen vil jeg drøfte barns friluftsliv, og sentrale begreper er lek, bevegelse, fantasi og betydningsfulle steder. Jeg vil løfte frem disse kvalitetene for å bevisstgjøre voksne som har ansvar for barn utendørs. Oppsøker vi steder der barn kan finne inspirasjon til lek? Inspirerer vi og omgivelsene til lek, bevegelse og fantasi? I artikkelen vil jeg bruke eksempler fra mitt doktorgradsarbeid «*Vi leker ute!*» *En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute* (Fasting, 2012, 2013). I dette arbeidet var jeg sammen med 10 barn (5 jenter og 5 gutter) på 10 år når de drev med egenstyrt lek utendørs i skoletida og på fritida. Jeg var sammen med barna i skolegården, i skogen med klassen, jeg syklet hjem fra skolen sammen med barna og var sammen med dem utendørs i deres nærområde. Barna viste meg at de lekte mye i naturen, mest i skreanter, trær og skogholt (Fasting, 2013, 2014a, 2014b). De var svært opptatt av det jeg i denne artikkelen har valgt å kalle et lekende friluftsliv.

Forskningsspørsmålet for denne artikkelen er: Hva karakteriserer barnas klatring i skreanter og trær og hyttebygging, og hvordan uttrykker leken, bevegelsen, fantasien og stedene seg i disse formene for lek?

Teoretiske perspektiver

Lek

Den fenomenologiske lekforskningen har forsøkt å beskrive lekens umiddelbare trekk, og en har vært opptatt av hva som karakteriserer leken her og nå (Rasmussen, 1992). Rasmussen (1992) mener lekens umiddelbare trekk kan beskrives med

spontanitet og frihet, og her er det snakk om friheten til å leke. Leken drar barnet til seg fordi den lokker frem en spennende og fasinende verden. Rasmussen (1992) hevder også at lek er en bevegelse som kan gå i mange retninger.

Leken fødes gjerne av levende bevegelse. Bevegelse er ikke bare fysisk og energisk og inneholder grove bevegelser, men i bevegelsen hit og dit og i dialog med stedet utvikler leken seg. I bevegelsen finner en gjerne lekens vesentlige karakteristika (Fasting, 2014b).

Leken kan endre seg og gå nye veier. Den er et flertydig og uforutsigelig fenomen. Gadamer (2004) understreker at lek er en form for energi, og han er opptatt av at en kan bli fanget av leken og kan «miste seg selv» i den. Han mener at i lekens verden er den normale handlingsverden satt ut av spill. Her ligger lekens frihet, fasinasjon og ikke minst risiko. Vi risikerer selvforglemmelse og å miste vår normale selvkontroll. Steinholt (2010) er inspirert av Gadamer. «Lekens bevegelse hit og dit viser seg som en uforutsigbar dynamikk som ingen av de lekende har herredømme over» (ibid., s. 112).

Gadamer (2004) er opptatt av naturen, og han mener at menneske er natur. Det er interessant at han ser leken som en naturlig og selvfornyende prosess. Han sammenligner leken med naturens bevegelsesformer (ibid.), og dette er interessant når en er opptatt av det lekne friluftslivet.

Bevegelse

Rasmussen (1992, 1996) har tatt barns bevegelseslek på alvor. Han peker på at barn konstant er i bevegelse, og at de sjelden sitter stille når de er på sine lekeplasser. Barn liker hurtige og plutselige bevegelser, og de utforsker sin egen kropps muligheter.

Kaos i leg udløser lystbetonet forvirring, fryd, tankeløshed, dumdristighed, hurtig kropslig bevægelse, tumult, magtudfoldelse og voldsomhed. Denne side af legen er mere eller mindre overset i den moderne legeforskning, der har vokset sig stor og stærk i de sidste 10–15 år. Interessen har først og fremmest samlet sig om lade-som-om legen. (Rasmussen, 1992, s. 7)

Rasmussen (1992) er opptatt av kroppens bevegelse, og han er kritisk til lek-forskning som ser på lek som et hovedsakelig mentalt eller språklig fenomen.

Barnets kropp er forlenget ut i rommet, og rommet eller stedet blir til i forhold til en barnekropp som er i bevegelse, mener han. Kroppen er grunnlaget for barns identitet og verden. Barnets identitet trer frem i kroppen, og de opplever og erfarer sin egen kunnskap kroppslig.

De koordinative egenskapene består av balanse, rytme, tilpasset kraft, romorientering, reaksjon og øye-hånd- og øye-fot-koordinasjon. Disse egenskapene har mye å si for hvordan en behersker ulike bevegelser. Det at barn har godt utviklet kroppsbeherskelse og koordinative egenskaper, som kommer av at de har mye bevegelseserfaring, vil kunne være med og påvirke barnas opplevelser av og ønske om å være i bevegelse. Men det er også viktig å understreke at opplevelser og erfaringer med bevegelse skjer gjennom helhetlig kroppslig aktivitet. Merleau-Ponty (1994) forklarer det slik at du lærer å kjenne menneskets kropp ved å leve den. Dersom kroppen har gjort en bevegelse mange nok ganger, kan bevegelsen skje uten at en bevisst trenger å tenke så mye på utførelsen, og da sier vi gjerne at bevegelsen er automatisert. Det at barn kan bevege seg uanstrengt, har betydning for barns lek og opplevelser på deres lekesteder.

Bevegelse er sentralt i friluftsliv, og vi snakker ofte om at barn trenger mestringsopplevelser (Fasting, 1996, 2000). Det å gå, hoppe, løpe og klatre kan gi mestringsopplevelser, og gjennom å mestre disse bevegelsene i naturen kan en oppleve at en er levende. Mestringsopplevelser gir barn eller voksne lyst til å prøve igjen. Men det er ikke slik at en alltid opplever mestring når en beveger seg, for eksempel i naturen. Noen er flinke til å gå i ulendt terreng, mens andre er ikke så flinke. For veiledere som arbeider med barn i naturen, er det viktig å formidle bevegelsesglede.

Rasmussen (1992) understreker barns iboende bevegelsestrang. Barn er sansesøkere, og de liker blant annet aktiviteter som utfordrer sansene. Det å være ute av likevekt eller være i en kritisk fase i forhold til å miste balansen er spennende, og så tar de seg gjerne inn igjen. Barnas kroppslighet er kjernen til å forstå verden, mener Merleau-Ponty (1994). I det ligger det at barna blir til i møtet med andre mennesker, ting, steder og naturen. Merleau-Ponty (1962) fremhever at det er uklare grenser mellom meg og andre, og disse indre båndene eller sameksistensen er en åpen, kommunikativ situasjon. Hvordan utvikler denne kommunikative sameksistensen mellom barnet og stedet seg? Merleau-Ponty

er opptatt av denne evige gjensidigheten med verden, en gjensidig opplevelse av spenning, kommunikasjon og samspill.

Fantasi

Abram (2005) er inspirert av Merleau-Ponty (1962) og mener at fantasi i et fenomenologisk perspektiv er en egenskap ved sansene selv. I tråd med Abram (2005) kan den kreative evnen, evnen til å se kreative elementer i persepsjonen, være forskjellig fra menneske til menneske. Fantasi er ikke en separat mental evne, men en metode eller måte sansene bruker for å få kontakt med sider ved tingene som vi ikke sanser umiddelbart (ibid.). Dersom en skal kunne forstå barn, må en være åpen og ha forståelse både for barns kroppslighet og fantasiverden. Rasmussen (1992) er også opptatt av fantasien som et kroppslig fenomen:

Det er hænderne, fødderne, ørerne, øjnene og munden, der stiller spørsmål til verden, og det kan de kun gøre ved hjælp af de erfaringer, der allerede er aflejret i kroppen. Den barnlige hukommelse og fantasi er et kropsligt potentiale, der ligger og venter i hænderne og fødderne. Det er på denne måde, at et barn erfarer verden. Den er hverken i det indre eller ydre. Den udspiller sig midt imellem – lige der, hvor barnehænderne f.eks. griber om den velformede pind, og øjnene lynhurtigt ser en pistol, hånden kan skyde med. Hændernes levede erfaringer udkaster den mulighed, at pinden kan blive til en pistol. (Rasmussen, 1992, s. 89).

Merleau-Ponty (1962, 1994) og Gadamer (2004) er også opptatt av at mennesker har et kreativt og poetisk forhold til virkeligheten, og at leken og lekerommet (ibid.) og relasjonen mellom kroppen og rommet (Merleau-Ponty, 1994) kan uttrykke seg på mange måter. Norberg-Schulz (1996) understreker at en bør utvikle et poetisk forhold til virkeligheten. Det er på et slik poetisk plan livets mening kommer frem. Poetiske holdninger til steder er svekket i dag, mener han. Norberg-Schulz skriver, etter det jeg vet, ikke om barn, men han peker på kunstnere som eksempel på mennesker som åpner seg og har et mer øvd blikk for ting og steder som omgir dem. Kanskje barn også har et annet blikk for steder og ting? Dette drøftes mer inngående i artikkelen «Barns lekeverden utendørs med eksempler fra magilek og spionering» (Fasting, 2014a). Jeg vil ta med meg

disse tankene om hvordan fantasi kan være med og forme og utvikle barnas lek og deres forhold til deres steder. Da blir det naturlig å si noe mer om hva et sted er.

Sted

Noen områder kvalifiserer som steder; de er steder i kraft av bestemte kvaliteter. Steder er orienteringspunkter for menneskets bevegelser, og det enkelte sted er avgrenset fra omgivelsene. Men dette avgrensede stedet kan ikke tenkes isolert fra og beskrives uavhengig av de større omgivelsene det er et sted i. Stedet inngår i et samspill og en utveksling med omgivelsene (Greve, 1998; Ringgaard, 2010).

Erfaring av mening er avgjørende for vår identitet, og mening erfares når våre romlige omgivelser fremstår som *sted*; som en «konkret og kvalitativ helhet» som besitter en bestemt «karakter» eller «stemning». (Lauvland, 2007, s. 38)

Relph (1976) mener det er viktig å ha betydningsfulle steder. Han er opptatt av at aktivitet og bevegelse på stedet har betydning for forståelse og utvikling av identiteten til stedet. Ifølge Relph (ibid.) avgjøres identitet med steder av tre komponenter: 1 hvordan stedet er fysisk, 2 aktiviteten som skjer her, og 3 meningen stedet har for deg. Stedets betydning bestemmes av disse komponentene og samspillet mellom disse faktorene. Det er stor forskjell på bare å være et sted, og å være på et sted og sanse alt som stedet innehar (ibid.). Det å ha kjent erfaringer og opplevelser fra stedet på kroppen påvirker hvordan du opplever stedets fysiske uttrykk. Når en har vært i aktivitet et sted, legger en gjerne merke til de delene av stedet som var sentrale for aktiviteten. Meningen og betydningen av stedet har en sammenheng med punkt 1 og 2, det vil si hvordan en ser stedet, og hva en gjør her. Dette viser at det kan ha betydning hvor mye en har vært på stedet i forhold til hvor betydningsfullt det er.

Casey (1997) skriver at det unike stedet, med natur- og menneskeskapte elementer, gjerne er knyttet til opplevelser, minner, kroppens tilstedeværelse og et sosialt liv. Når barn kommer tilbake til disse stedene flere ganger, lærer de å orientere seg på stedet og føler seg hjemme her. Med mange repetisjoner vil de få dypere erfaring med stedet, og dermed vil det skje «body memory». I denne artikkelen står bevegelse sentralt, og hva gjør det at en er i bevegelse med

opplevelsen av samspillet mellom sted, mennesket og konstruksjonen av mening? Casey mener at vi ikke lenger kan neglisjere kroppens betydning. Hvordan vi er i verden, er knyttet til hvor vi er i verden, og for å få «body memory» og «place memory» må vi prioritere erfaring og praksis (ibid.).

Norberg-Schulz (1992, 1996) viser at stedet er åpent, og at det kan forstås og tolkes som et bilde eller et kunstverk. Han understreker at en bør utvikle et poetisk forhold til virkeligheten. Norberg-Schulz (1996) er opptatt av at mennesket må åpne seg for omverdenens egenart. Barn har i stor grad et slikt skapende og åpent forhold til sine omgivelser (Fasting, 2013).

Skogen er et eksempel på omverdenen som Norberg-Schulz bruker, og han viser til Vesaas som brukte skogen som eksempel på et «hjem». Hva er skogens struktur? Jo, den er uoversiktlig, vekslende og mangfoldig. Bakkeplanet er sjelden sammenhengende, det er oppdelt og variert og inneholder knauser, søkk, skogholt, lysninger, busker og tuer. I skogen oppleves himmelen bare unntaksvis, og vekslende skyformasjoner og vegetasjon gir et spill av lys- og skyggeflekker. Dette landskapet har en uoversiktlig rikdom av individuelle steder. Bak hver tue og hver knaus er det et nytt sted. Det er slike kvaliteter vi identifiserer oss med, og det er de som utgjør stedets «innhold» (Norberg-Schulz, 1992, s. 18). «Det norske sted er fremfor alt bestemt av spenningen mellom nede og oppe» (Norberg-Schulz, 1993, s. 37). Det ligger en spenning mellom det å være oppe og nede. Høydeforskjeller gir spennende elementer til stedet, og oppe og nede har betydning for stedets karakter (ibid.).

Metode

Jeg har i dette feltarbeidet vært sammen med 10 år gamle barn i deres egenstyrte lek i skoletida og i fritida. Metodene jeg brukte, var observasjon, samtaler med barna, jeg lekte etter hvert en del med dem, og både barna og jeg fotograferte barnas lek og lekesteder.

Jeg var med klasse 5A på tur til skogen. Vi gikk til et område klassen hadde brukt mye gjennom flere år. Datainnsamlingen rundt klatring i tre og hyttebygging, som jeg skriver om i denne artikkelen, gjorde jeg her. Jeg satte meg aldri ned og observert barna, men var i bevegelse rundt og i nærheten av barna. Jeg brukte det van Manen (1997) kaller «close observation». Jeg var opptatt av å være i kroppslig dialog med dem, snakke med dem og vise interesse for deres lek og

lekesteder. I arbeidet har det stått sentralt å forsøke å forstå og formidle både det barna har sagt, men også det de har fortalt meg med kroppen.

Merleau-Ponty har med sin tenkning gjort det tydelig hvordan menneskets tankeevne er rotfestet i kroppen. Og samtidig er kroppen uatskillelig fra et levd liv i verden (Løkken & Søbstad, 2006).

Jeg syklet sammen med to og to barn hjem til deres nærområde, og så viste barna meg sine lekesteder utendørs. Nå kjente jeg barna såpass godt at det også ble naturlig å leke en del med dem (Fasting, 2013). Feltarbeid går ut på å prøve å se handlinger og forståelser, og forsøke å forklare dem ved å forstå mønster og logikken i det. Et viktig element i feltarbeid er å undre seg over de forholdene en konfronteres med, og prøve å forstå denne praksisen (Gulløv & Højlund, 2003). I denne artikkelen bruker jeg datamateriale fra Siv og Maias nærområde når jeg skriver om klatring i skrenter. Jeg forsøkte å klatre sammen med Siv og Maia i skrentene de klatret i på fritida, og jeg hadde også en samtale med jentene oppe i den ene fjellveggen. Ganske snart merket jeg at jeg ikke mestret og var komfortabel med å klatre sammen med jentene, så jeg måtte klatre ned. Men i stedet for å sette meg ned fulgte jeg etter jentene på bakken under dem når de klatret frem og tilbake.

Etiske overveielser

Jeg meldte prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og fikk det godkjent her. Deretter samlet jeg inn skriftlig tillatelse fra barnas foreldre om at deres barn kunne bidra i arbeidet. Jeg spurte også barna om de ønsket å bidra i prosjektet.

Analyse

I et kvalitativt forskningsarbeid er det umulig å skille datainnsamling og tolkning. Det skjer hele veien en tolkning fra begynnelse til slutt i slike arbeider (Repstad, 2007). I dette arbeidet har jeg vært sammen med barna på deres lekesteder, og utgangspunktet for min tolkning er at jeg har vært nær barna og deres opplevelser. Mitt datamateriale består av observasjoner, samtaler og fotografier. Jeg skrev ned mine observasjoner og notater fra samtalene rett i etterkant av feltarbeidet hver dag. Når hele feltarbeidet var avsluttet og alt datamateriale var skrevet ned, leste jeg gjennom det flere ganger. Jeg forsøkte å se etter begreper som gjentok seg når

jeg leste gjennom materialet, og så etter mønster. Jeg var opptatt av hvilke steder barna hadde tatt bilder av, og jeg fant fort ut at det var overenstemmelse mellom hvilke steder de hadde tatt bilder av, og hvilke steder de snakket om og hadde vist meg. Etter å ha lest teori, sett på bildene igjen og lest gjennom mitt skriftlige arbeid igjen og igjen, har jeg forsøkt å gå dypere inn i barnas lek og relasjon med sine steder. «Teori er et rammeverk for å forstå, forklare og forutsi visse fenomener» (Løkken, 2012, s. 99). Jeg har gjennom å ha lest teori blitt inspirert til å skrive om barnas lek og lekesteder. Mine egne erfaringer og min kroppslige relasjon med barna og deres steder har også vært viktig i tolkningsarbeidet. Flere ganger syklet jeg tilbake til barnas lekesteder, og jeg så igjen og igjen på bildene av barna i lek. Så skrev jeg videre, leste teori om lek, steder og metode, og fortsatte å skrive. Slik kom jeg nærmere og nærmere en forståelse av barnas lekeverden.

Resultat og drøfting

Klatring i skrenter og trær

Siv og Maia klatrer i skrenter i fritida. Når jentene klatrer i klatreveggen, beveger de seg dynamisk og lydløst. Ansiktsuttrykket og kroppsspråket deres utstråler tilstedeværelse, konsentrasjon og enorm bevegelsesglede. De forflytter bein og armer bortover i veggen på en måte som gjør at jeg tenker at dette har de gjort mange ganger før. De finner tak til hender og føtter så raskt, og de plasserer armene på små fremspring eller små groper i fjellet. Beina prøver de å få plassert på små hyller, ofte slik at den fremre delen av foten står på en liten hylle. Når de står godt på ett bein, finner de nytt tak for det andre beinet og for armene, og de gjør dette bestemt og med stor selvtillit. Når Siv sier at Maia har blitt bedre til å klatre, får jeg inntrykk av at Maia også har blitt mer aktiv og ivrig til å klatre. Underforstått har hun blitt mer engasjert, og det henger sammen med Gadammers tanker rundt lek. En må la seg rive med. «Gjennom aktiv kroppslig lek vil deltagerne bli sugd opp i en dans av gjensidig lydhørhet som inntar et unikt bevegelsesmønster» (Steinsholt, 2010, s. 109). Når jeg er sammen med Siv og Maia i fjellveggen, er de en del av leken på denne måten; de er aktive, engasjerte og lar seg rive med, de blir lekt. «Vi har en ambisjon, og vi anstrenger oss for å få det til. Det er snakk om et inngående og dypt engasjement» (ibid., s. 111). Det er nettopp ambisjonene og anstrengelsen for å få det til, og engasjementet til

Maia som har endret seg, slik Siv uttrykker det. Det viser seg at Maia har endret innstillingen sin til klatreleken i det siste, og da går også leken lettere.

Det er heller slik at forståelsen alltid er noe som skjer ved at den som forstår blir trukket inn i en hendelse der meningen viser seg selv. Vi gjør, som Gadamer antyder, ikke krav på sannheten; det er sannheten som gjør krav på oss. Vi forstår oss selv på samme måten som når den lekende lokkes inn i leken og blir ett med dens ubestandige bevegelsesmønstre. (Steinholt, 2010, s. 109)

Denne klatringen er et eksempel på en lek som etter hvert blir kroppsliggjort av Maia. Hun har fått en forståelse, og den utvikler seg videre. Jentene har utviklet godt tilpassede bevegelser her i fjellveggen der kroppen er i dialog med fjellveggen. De beveger seg rytmisk, med riktig tilpasset kraft, med balanse og godt utviklet øye-fot- og øye-hånd-koordinasjon. Kroppen reagerer hurtig slik at de kan flytte bein og armer raskt, spesielt når de er med i klatrekonkurransen som Siv forteller om:

Vi bruker på å leke sånn konkurranseklatreskole, og så later vi som om det er noen på motstandernes lag som går forbi og av og til. Så taper vi og av og til vinner vi. Vi vinner mest da.

Jentene klatrer i disse høye fjellskrentene og de forteller meg at de lekte klatreskole når de danset frem og tilbake i veggen. For de klatret ikke bare, de beveget seg så dynamisk, rytmisk og elegant at jeg fikk en opplevelse av at de danset i fjellveggen. Siv hadde joggesko med tynn såle, og det gjorde nok også at hun hadde relativt god kontakt med underlaget. Hun vet nøyaktig hvor hun skal plassere armer og bein. «Når jeg er aleine, leker jeg at jeg har et eget klatreprogram», sier Siv. Jentene mestrer klatringen, har selvtillit når det gjelder klatring, og bevegelsesgleden lyser lang vei. Dette kan de, og dette liker de! Denne klatreveggen peker Siv ut som et av sine beste lekesteder, og her har hun, om en skal bruke Caseys (1997) begreper, både «body memory» og «place memory».

De kjenner klatreveggen godt etter å ha klatret her mye. Det at de har klatret frem og tilbake og høyt oppe og lenger nede i fjellveggen, gjør at de vet hvor det

er løse steiner, og hvor det er utfordrende å klatre. Ifølge Relph (1976) er dette et betydningsfullt sted for disse jentene: De vet hvordan stedet er fysisk (1), de er i aktivitet her (2), og de uttrykker med kroppen at stedet har mening for dem (3). Stedets betydning bestemmes av disse komponentene og samspillet mellom disse faktorene. Dette var det første lekestedet Siv viste meg da jeg var med hjem til hennes nærområde, og her klatret hun ofte med Maia. Gjennom hvordan jentene klatret her, måten de snakket om stedet på og var på stedet, viste de meg at dette stedet hadde mening for dem og var svært betydningsfullt for dem.

Abram (2005) er opptatt av kreative elementer i persepsjonen. I dialogen med fjellveggen fikk jentene assosiasjoner eller inspirasjon til at de var i en klatrekonkurranse. En kan si at i den lekende bevegelsen her i fjellveggen fødes denne klatrekonkurranseleken (Fasting, 2014b). Det var helt tydelig at dette ikke var en konkurranse mellom disse jentene, det var andre klatrere i veggen de konkurrerte mot.

I skogen med klassen klatret tre av guttene opp i et høyt furutre som stod på en høyde. Treet var om lag 10 meter høyt og hadde mange greiner, slik at det var relativt enkelt å klatre i. Men det var langt opp til de første greinene, så det var vanskelig å komme seg opp i treet. Videre oppover var det tett med greiner rundt hele trestammen, med om lag 20–30 cm avstand mellom hver. Ole og to andre gutter i klassen var ivrige etter å klatre her, og de klatret så høyt at jeg bare delvis så dem mellom greinene.

Jeg lurte på om jeg skulle be dem om å komme ned, eller om jeg burde si fra til læreren, men jeg gjorde ingen av delene. I og med at de viste meg at de var svært gode til å klatre, lot jeg dem drive på. Klatringen til disse barna på dette kjente stedet viser at dette har de gjort mange ganger før. Det er eksempel på det Merleau-Ponty (1994) påpeker: at ting blir en del av kroppen. Klatretreet blir en forlengelse av barnas kropp når de klatrer opp og ned. De oppholdt seg i treet i lang tid flere av dagene jeg var i skogen sammen med dem. Her falt de til ro, og de uttrykte at de følte nærhet til treet og til hverandre når de var her oppe. Kanskje hadde det noe å si at det var vanskelig å komme seg opp? De visste nok at det ikke var alle som klarte å komme seg opp i treet – stedet var for de få. Treets karakter er at det er mange greiner på kryss og tvers her, og greinene har ikke barnåler annet enn lengst ute på greinene, så det var ikke så ofte de kom i nærkontakt med dem. Treet var dessuten stort, og når de beveget seg oppover, var

de høyt over bakken. Barna snakket og klatret og lo og hadde det veldig fint her. Når de klatret oppover, kikket de etter hvor de kunne plassere beina, og de flyttet et bein til neste grein før de forflyttet tyngdepunktet sitt. De brukte øye-fot- og øye-hånd-koordinasjon, og hadde tilpasset kraft når de beveget seg rundt. De holdt seg fast i greinene over seg med den ene eller begge armene, avhengig av hvor vanskelig det var å klatre. Når jeg observerte at de beveget seg rundt, var det med balanse og full kontroll.

Hvordan føles det for barna å ha friheten til å klatre så høyt som de ønsker i treet uten at noen voksne setter grenser for dem og ber dem komme ned? Barna nyter virkelig denne friheten. Det å ha mulighet til å oppholde seg i et tre i lang tid gir dem en spesiell opplevelse. Guttene var så avslappet her oppe, det var ikke noe spesielt de skulle, de hadde roen over seg. Ingen av dem syntes det var kjedelig å være der i lang tid; det lyste lang vei at dette var moro! Treet var et sosialt sted, men likevel litt hemmelig fordi det ikke var andre barn som prøvde å komme opp i det. Læreren kunne heller ikke se dem, og det hadde kanskje noe å si for at de opplevde det som litt hemmelig. Men treet lå ikke lenger unna enn at guttene kunne se andre barn som lekte i området rundt. Lå det litt spenning å bli observert av andre barn og se andre barn som var i nærheten? Avstanden mellom de som var oppe i treet og nede på bakken, var stor. Norberg-Schulz (1993) skriver om spenningen mellom nede og oppe. Høydeforskjellen fra treet og ned til bakken gir spennende elementer til det å være i treet. Jeg hørte aldri at guttene oppe i treet forsøkte å få kontakt med dem nede på bakken eller omvendt. Kanskje skyldtes det avstanden mellom barna oppe i treet og nede på bakken, men det kunne også være at barna var så fanget og opptatt av sin egen aktivitet.

Treet kunne nesten ses på som barnas andre hjem; her satt de og snakket og koste seg sammen med gode kamerater. De hadde hengt opp skolesekkene i en grein så de hadde tilgang til både mat, drikke og klær. Her kunne de klatre så høyt de ville, så her var det både trygt og spennende. I treet hadde de til og med «tak» over hodet. Norberg-Schulz (1999) og Merleau-Ponty (1962) bruker begge begrepet *boende* som betegnelse på relasjonen mellom menneske og sted. Barna følte seg hjemme oppe i treet, og en kan nesten si at de bodde noen timer i treet disse dagene.

Guttene beveget seg dynamisk og i dialog med greinene på treet. De satt og slappet av på en grein en stund, og da snakket de sammen, og så beveget de

seg igjen. Ingen av dem ristet i greinene eller gjorde det vanskelig for de andre å klatre. De samarbeidet og beveget seg rundt som en «helhet». De var i dialog ikke bare med treet, men også med hverandre. Når de skulle passere hverandre, måtte de samarbeide. Hva sier så dette om deres følelse for treet? Jeg har ikke spurt barna om deres følelse for treet, men måten de oppholdt seg i, beveget seg i og kommuniserte med treet på forteller meg at de var nær knyttet til det. De satt avslappet på disse relativt tynne greinene, og de klatret rundt; stemningen var avslappet og god.

Når barna oppholder seg i treet, får jeg assosiasjoner til Merleau-Ponty (1994), og at menneskekroppen kan bli vant til rom gjennom at en installerer seg i rommet. Disse guttene har installert seg i treet, og de har fått en eksistensiell relasjon til dette stedet. Hart (1979) fant at trær ofte er barns favorittlekested, og at barn verdsetter høyt å klatre i trær. Crowe & Bowen (1997) registrerte i sin undersøkelse at barn assosierer trær med blant annet frihet, spennende opplevelser og klatring. Jeg fant også at trær var helt unike lekesteder for barna (Fasting, 2013). Leken som utspilte seg i trærne, hadde en annen karakter enn leken som utspilte seg i lekeapparatene. I trærne var det en annen stemning, for her var det en tydelig relasjon mellom treet og barnet: Når barna beveget seg i treet, beveget treet seg. Treet er et mye mer sammensatt sted enn et klatrestativ, for i et tre er det ikke like langt mellom greinene, og greinene har forskjellig tykkelse. I motsetning til et klatrestativ er ikke et tre formet ut fra menneskelige hensikter. Et tre rommer ikke instruksjoner for handling, men gir et mangfold av fortolkningsmuligheter.

Hyttebygging i skogen med klassen

Nå vil jeg ta dere med videre inn i skogen der klasse 5A oppholdt seg. Her inne i skogen, langt fra der læreren oppholdt seg, var det en del barn som bygde på en hytte de dagene jeg var sammen med dem. Barna syntes hytta ble stor og fin; de var veldig forhøyde med den. «Ja, vi har lagd den ganske stor, og så har vi lagd gjerde rundt noen steder. Det er kanskje en meter opp til taket, kanskje litt mer også» (Anna). De viste meg at de hadde tilhørighet til dette stedet. De har funnet det selv, de har bygd hytta selv, og barna uttrykker at de føler eierskap til hytta og tilknytning til stedet. Byggmesterne Anna, Fredrik og Arne er helt klare på at de har bygd mest på hytta, men de uttrykker ikke på noen måte at hytta er mer deres enn de andres. Hvorfor er disse byggmesterne så rause med

de andre barna, som bygde langt mindre grad på hytta? Kanskje kan det ha noe å si at de er i en skolesituasjon, og at alle her i utgangspunktet skal få være med? Kanskje har det å gjøre med hvem som er byggmestere, og hvordan de er som ledere? Disse byggmesterne var lite opptatt av om noen bygde mindre eller mer enn andre. Her var hyttebyggingen et felles prosjekt hvor en selv fikk bestemme hvor mye en bidro.

Ifølge barna var det moro å bygge! Barna var opptatt av å bygge og bo, og de tilpasset hytta til omgivelsene. Som nevnt bruker Norberg-Schulz (1999) begrepet boende som betegnelse på en sterk relasjon mellom omgivelsene og menneske, og barna hadde et slikt forhold til hytta og stedet rundt. Anna, Fredrik og Arne var oppslukte og energiske, og de var genuint interesserte og engasjerte. Deres hyttebygging bar preg av kontinuitet og dyp kroppslig deltagelse. Kroppsspråket deres og ansiktsuttrykkene formidlet at dette syntes de var moro. Samarbeidet mellom dem gikk lekende lett. En kan beskrive det slik som Gadamer (2004) beskriver leken: Det ser ut som de er fanget av leken, og at det er leken som styrer dem. Barna snakker lite om hvordan de skulle bygge, de bare bygger, og de virker så samkjørte. Ord blir overflødige i prosessen med hyttebyggingen, denne leken skjer bare. De hverken kranbler eller er uenige, og de drøfter heller ikke hvordan hytta skal se ut. Den bare finner sin form etter hvert som de bygger på den. Det er et kroppslig og kreativt prosjekt, og prosessen virker så naturlig. «Også menneskets spil er en naturlig proces. Netop fordi og for så vidt mennesket er natur, er meningen med dets spil en ren selvframstilling» (ibid., s. 104). Hyttebyggingen tar form når de ulike barna gir ulike innspill til hytta, og byggingen går også nye og kreative veier uten at det alltid kan forklares med at noen barn tar spesielt initiativ.

Et annet element som er interessant å drøfte i forhold til dialogen mellom barna og stedet, er at stedet gir barna impuls til byggingen. Når barna har byggemateriale tilgjengelig og de ser muligheter til bygging, bruker de ikke tid på å planlegge arbeidet, de setter i gang og bygger med en gang, og tar heller utfordringene etter hvert som de dukker opp. Hyttebyggingen jeg observerte her i skogen med klassen, var altoppslukende for de barna som er byggmesterne, og for de som hovedsakelig har bygd på hyttene. Disse barnas kroppsspråk og innsats har fortalt meg at de er 100 prosent engasjert i hyttebyggingen. Bevegelsene deres er dynamiske og energiske. De er i dialog med hverandre, med stedet og

med materialet de bygger med, og de trenger ikke bruke mange ord på å fordele oppgavene. Det går som en lek. Hyttebyggingen bærer preg av kontinuitet, gjenkjennelse og rytme. De barna som er mest ivrige med byggingen, ser ikke ut til alltid å legge merke til det som skjer rundt dem, selv om stedet de bygger på, er en sosial møteplass for mange av barna i klassen. Dette er en altoppslukende aktivitet for disse barna.

Arne forteller at «for å bygge hytta, måtte vi legge slike store greiner på, og så la vi på masse sånn lyng og sånn; og så la vi på 'posh', som vi kalte for Mikkell, og så la vi på eikeblader nå sist. Og så litt granbar på toppen der igjen.»

Den siste dagen pyntet de hytta utvendig med pors, de dekket bakken med grønne blader, og de pyntet rundt hytta. Anna var den ivrigste til å pynte, og den siste dagen laget hun vinduer og pyntet dem med bark fra et furutre. De la også på greiner fra et eiketre som Arne hadde klatret opp og hentet.

Relph (1976) poengterer at et sted kan få stor betydning for deg når du har vært i aktivitet her. Det at barna har vært mye i dette området, og at de selv har funnet materiale og bygd hytta, gjør at de har sin aktivitet her. Anna, Arne og Fredrik uttrykte at de følte en sterk form for tilhørighet til stedet og hytta. Det at de har bygd hytte her tidligere, kan også ha påvirket denne følelsen, for de har mange erfaringer fra dette stedet og denne aktiviteten fra tidligere. Den siste dagen jeg var sammen med dem i skogen, begynte de å oppholde seg noe inne i hytta. Det var ikke plass til alle der inne på en gang, men sju-åtte stykker kunne klemme seg inn på en gang. Kroppene deres uttrykte at de var veldig fornøyde med hytta. På slutten av denne siste dagen var barna enige om at hytteprosjektet var ferdig for denne gang.

Avslutning

Problemstillingen i denne artikkelen var: Hva karakteriserer barnas klatring i skrenter og trær og hyttebygging, og hvordan uttrykker leken, bevegelsen, fantasien og stedene seg i disse formene for lek?

Når barna klatret i skrenter og trær, oppholdt de seg i naturområder i sitt nærrområde og i skogen med klassen. Bevegelse, tilstedeværelse og fantasi preget deres lek på disse stedene. De beveget seg i kroppslig relasjon med klatreveggen, trærne, greinene og hverandre på en slik måte at det var tydelig at dette hadde de

gjort mange ganger før. Bevegelsene var godt tilpasset stedet, og barnas kropp uttrykte engasjement og at de lot seg rive med i leken. Når jentene klatret i fjellveggen, sa de at de noen ganger var med i en klatrekonkurranse. Guttene klatret rundt i treet i skogen, men de satt også her og snakket og slappet av.

Byggmesterne var sentrale i hyttebyggingen. Disse tre barna bygde nesten hele tida på hytta når de var i skogen med klassen. Byggingen bar preg av kontinuitet, kreativitet og kroppslig deltagelse. Byggmesterne uttrykte overfor meg at de var genuint opptatt av hytta og stedet rundt. Jeg hørte i liten grad at barna snakket om hvordan de skulle bygge hytta. Få ord ble brukt i byggeprosessen. Hytta utviklet seg i dialogen mellom barns kropp, de andre barna, hytta og byggematerialet som var tilgjengelig.

Dette fenomenologisk-hermeneutiske arbeidet gir ny kunnskap om barns lek og lekesteder. Få forskere og teoretikere har vært opptatt av å beskrive og forsøke å forstå barns kroppslige og fantasifulle lek. Denne artikkelen har fokus på barns egenstyrte lek i naturområder. I dagens samfunn, der mer og mer av barns tid blir organisert av voksne, er mer kunnskap rundt barns egenstyrte lek viktig. Min forskning viser at barns lek er kroppslig og fantasifull, og at den involverer barna. Hvorfor er det så mange spennende lekesteder i naturen? Slike lekesteder er funnet og utviklet av barna selv, og barna uttrykker at disse stedene innbyr til variert lek.

Mitt datamateriale viser at barna tar stedet i bruk og har fysisk nærhet til stedet ved at de har klatret her, sittet her, kjent på fjellet og treet og bygd hytta. I sitt lekende friluftsliv er de i dialog med omgivelsene og hverandre. Min forskning har vist at lek, bevegelse, fantasi og betydningsfulle steder er sentralt i barns lekeverden. Barn er til stede, de lar seg rive med, de har fantasi og oppfinnsomhet, og de uttrykker at de har et kroppslig behov for bevegelse. Gjennom dette får de et nært og sterkt forhold til sine lekesteder. Barna har vist meg og fortalt meg at leken og stedene er svært betydningsfulle for dem. Mer kunnskap om barns lek og lekesteder kan være med på å stimulere til at barns lek i barnehage, skole og nærmiljø kan få fortsette å utvikle seg.

Referanser

- Abram, D. (2005). *Sansenes magi: å se mer enn du ser: persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden*. Oslo: Flux forlag.
- Casey, E.S. (1997). *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Crowe, L. & Bowen, K. (1997). If you go down to the woods. *Landscape Design*, (261), 26–29.
- Fasting, M.L. (1996). *Barn med astma og mestringsopplevelser i friluftsliv: deltagende observasjon og intervju benyttet for å få et innblikk i mestringsopplevelser hos barn med astma*. Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fasting, M.L. (2000). *Pust! Aktive barn med astma og allergi*. Oslo: Sebu forlag.
- Fasting, M.L. (2012). «Vi leker ute!» *En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Fasting, M.L. (2013). «Vi leker ute!» *En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute*. Oslo: Novus forlag.
- Fasting, M.L. (2014a). Barns lekeverden utendørs med eksempler fra magilek og spionering. *Barn*, (2), 7–19.
- Fasting, M.L. (2014b). Havfruen, jungellek og klatring. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek. I T. Hangaard Rasmussen (red.), *På spor etter lek* (s. 160–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Greve, A. (1998). *Her: et bidrag til stedets filosofi*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Tromsø.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York: Irvington Publishers.
- Lauvland, G. (2007). *Verk og vilkår: Christian Norberg-Schulz' stedsteori i et arkitekturfilosofisk perspektiv*. Doktoravhandling. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Løkken, G. (2012). Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.

- Norberg-Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus*. Oslo: Pax.
- Norberg-Schulz, C. (1993). *Nattlandene: om byggekunst i Norden*. Oslo: Gyldendal.
- Norberg-Schulz, C. (1996). *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal.
- Norberg-Schulz, C. (1999). Fenomenets plats. I I. Beck (red.), *Arkitekturteorier* (s. 89–115). Stockholm: Raster.
- Rasmussen, T.H. (1992). *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101–119). Trondheim: Tapir akademisk.
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.