

R

Barns lekeverden utendørs med eksempler fra magilek og spionering

Merete Lund Fasting

Sammendrag

Denne artikkelen drøfter barns lek og lekesteder utendørs med eksempler fra magilek og spionering. Barnas lek er kreativ og fysisk, og involverer og fortryller noen ganger barna. Barna er i en dialogisk interaksjon med både deres omgivelser og de andre barna i lek. De beveger seg i utfordrende terreng og de eksperimenterer med mulighetene til deres kropp og omgivelsene. Dette arbeidet dokumenterer viktigheten av barns kroppslige interaksjon med deres omgivelser.

Introduksjon

I dette arbeidet har målet vært å få en større forståelse for barns lekeverden utendørs. Jeg var sammen med 10 barn på 10 år i deres selvorganiserte lek i skoletida (i skolegården og i skogen med klassen) og på fritida (i deres nærmiljø). Jeg var interessert i å få innsikt i og forståelse for deres lek og lekesteder og sammenhengene mellom disse fenomenene (Fasting 2012 2013). Jeg har ikke sett på innelek, men lek utendørs kan en tenke seg gir en større frihet og flere muligheter til selvorganisert lek enn lek innendørs.

Siv og Kari leker noe jeg vil kalle magilek sammen i friminuttene. De løper fra sted til sted og leken endrer fort karakter. Hva er det som skjer? Jentene løper over asfaltplassen midt i skolegården og opp til skogen. Jeg prøver å følge etter dem, men det er vanskelig her i skolegården, for det er mange andre barn ute på samme tid og jentene løper fort. Etter litt kommer jeg opp til dem og de forteller meg at de er magiske og at de skal redde verden.

Neste dag skal klasse 5A på tur til skogen. Når vi skal begynne å gå ber læreren meg om å gå bakerst. Jeg blir usikker, for jeg tenker at dersom jeg skal få innsikt i barnas lekeverden må jeg være nær barna og på barnas «parti». Hele mitt prosjekt kan bli ødelagt om jeg nå går bakerst og begynner å mase om at barna må gå fint på rekke inn til skogsområdet. Derfor valgte jeg å ikke gjøre som læreren sa. Jeg gikk heller litt frem og tilbake mellom barna og snakket med dem og observert dem. Da kom jeg i dialog med barna og jeg fikk en opplevelse av den forventningen som bygde seg opp på veien innover til skogen. Fra å gå på asfalt endret underlaget seg til grus, etter hvert kom vi inn på en sti og på slutten hoppet vi fra stein til stein for ikke å bli våte. Når vi kom inn i skogen beveget jeg meg rundt, og en av lekene jeg fikk observert her var guttene som løp rundt i skogen, og en av dem fortalte meg at de lekte spionering.

Problemstillingen for denne artikkelen er: *Hva karakteriserer barns lek og lekesteder utendørs?*

For å eksemplifisere og drøfte problemstillingen vil jeg bruke eksempler fra

magilek og spionering. Det var barna som fortalte meg om, viste meg og satte navn på lekene magilek og spionering. Jeg ser at det kan være problematisk med en slik inndeling, for lekens karakter er jo at den flyter over i hverandre og endrer seg og noen ganger ender opp som noe helt annet. Det er viktig å poengtere at disse lekene fikk jeg observert noen få ganger, og jeg vet absolutt ikke hele sannheten om disse barnas lek. Men jeg har måttet gjøre noen valg og forenklinger for å kunne systematisere, drøfte og forsøke å forstå.

Åpenhet, naivitet, barnlighet og bevegelse er viktige trekk ved den patiske innstillingen.

Magilek ble vanligvis lekt av 2 jenter ute i friminuttene, og spionering lekte flere gutter i skogen med klassen. Begge disse formene for lek var kjønnsdelte. Barna lekte mye kjønnsdelt utendørs i skoletida når jeg var sammen med dem, men de lekte også på tvers av kjønn f.eks. når de prøvde å fange hverandre i friminuttene og når de bygde hytte i skogen med klassen. Jeg vil nå først forklare nærmere hva jeg legger i begrepene lek og steder. Deretter vil jeg oppsummere tidligere forskning rundt barns lek og lekesteder utendørs, før jeg skriver kort om den metodiske tilnærmingen i arbeid. Så vil jeg presentere og drøfte egen empiri med utgangspunkt i magilek og spionering. Til slutt vil jeg oppsummere de sentrale elementene i artikkelen.

En fenomenologisk tilnærming til lek og steder

Denne artikkelen bygger på en fenomenologisk tilnærming, og med en slik tilnærming er en opptatt av levde erfaring og

hvordan mennesker oppfatter fenomener. I denne artikkelen er de sentrale fenomenene lek og lekesteder. Tanker rundt lek med en fenomenologisk tilnærming startet sin utvikling på 1930-tallet med blant andre nederlenderen Buytendijk. Buytendijk (1933) var opptatt av den kroppslige bevegelse, og lekens dynamikk, som består av spontanitet og i stor grad uhemmet bevegelsestrang. Buytendijk sine tekster har ikke blitt oversatt og publisert på engelsk, så de er vanskelig tilgjengelig. Derfor refererer jeg til Åm (1989) og Hangaard Rasmussen (1992) når jeg videre skriver om Buytendijk.

Buytendijk karakteriserer barnets innstilling til sine omgivelser som «patisk» (av det greske ordet *patos*: følelse). Barnets innstilling til sine omgivelser er en følelsesmessig forbindelse der en blir grepet, beveget eller berørt. Denne dynamikken fører barnet inn i lekens sfære (Buytendijk i Åm 1989). Den dype leken beskrives av Åm (1989) ved at den preges av barnas spontane handlinger og patiske holdning. Deres lek drives fremover av samspill, selvforglemmelse og hengivelse. Hangaard Rasmussen (1992) mener det patiske innebærer at den lekende er berørt, og refleksjonene kommer i bakgrunnen til fordel for en mer sanselig tilgang til verden, «kort sagt: den legende lader sig let rive med» (Hangaard Rasmussen 1992: 69).

Åpenhet, naivitet, barnlighet og bevegelse er viktige trekk ved den patiske innstillingen. I det barnlige ligger det at en stadig er åpen overfor det nye; det at en ikke stivner i en ferdig holdning til det en møter. Men selv om Buytendijk knytter begrepet patisk til det barnlige, er det ikke slik at denne følelsesmessige holdningen, som kan karakteriseres med at en «blir grepet», alltid vil kunne beskrive barnas forhold til deres omgivelser. Motsetningen til patisk er

gnostisk (av det greske *gnosis*: erkjennelse, viten, kunnskap), og når en har en gnostisk innstilling er en innrettet mot erkjennelse av omverdenens beskaffenhet, og denne innstillingen er i sitt vesen ikke-emosjonell (Åm 1989). I mange leker er det gnostiske elementer, og det viser seg blant annet ved at barna stanser leken og diskuterer om den skal forstås eller gjøres på den ene eller andre måten (Hangaard Rasmussen 1992).

Den fenomenologiske lekforskningen har forsøkt å beskrive lekens umiddelbare trekk, og en har vært opptatt av hva som karakteriserer leken her og nå (Hangaard Rasmussen 1992). Hangaard 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 fasinierende verden. Lek er med en fenomenologisk tilnærming et flertydig og uforutsigbart fenomen. Hangaard Rasmussen (1992) viser til Buytendijk og det at lek er et flyktig og unnvikende fenomen som fremtrer i flere ulike skikkelser. Lek er et forløp, en bevegelse som kan gå i mange retninger. Hangaard Rasmussen er også opptatt av at rommet spiller en avgjørende rolle i barns lek: «Det er netop ved å eksperimentere med sin egen kropps grænser og muligheder, at et barn bliver fortrolig med rummet» (Hangaard Rasmussen 1992: 48).

Gadamer (2004) har også en fenomenologisk tilnærming til lek. Gadamer er opptatt av hva som betegner leken og hvordan den utvikler seg. Gadamer (2004) sier at lek er en form for energi. Lek er ikke noe vi forholder oss nøytralt og iakttagende til, men det er noe vi deltar i. I lekens verden er den normale handlings verden satt ut av spill. Her ligger lekens frihet, fasinasjon og ikke minst risiko. Vi risikerer selvforømmelse og at vi mister vår normale selv-

kontroll. I leken kan vi risikere å bli fanget av leken. Gadamer (2004) beskriver lekfølelsen med at leken blir herre over og trollebinder den som leker. Når barnet leker, glir de ut av sin vanlige eksistens. Ved å bli med på leken blir barnet overspilt; lek er noe som skjer med oss. Barnet tiltrekkes av leken og begeistres over å bli lekt med. Gadamer (2004) ser leken som en naturlig og selvfornyende prosess. Den er gjentagende, men den fornyer seg og er også kreativ og eksperimentell.

Steinsholt er inspirert av Gadamer og han mener at lekens typiske trekk er selve bevegelse eller dynamikken; det er snakk om en spontan bevegelse hit og dit som hele tiden fornyer seg. Leken har ingen bestemt retning. «Lekens bevegelse hit og dit viser seg som en uforutsigbar dynamikk som ingen av de lekende har herredømme over» (Steinsholt 2010: 112).

Lekens orden griper tak i den som leker og gir deltagerne en følelse av letthet og frihet fra de byrdene som kreves for å ta initiativ. Ut fra dette bør vi ikke trekke den slutning at de som leker, blir passive i leken (Steinsholt 2010: 113).

Leken fødes gjerne av den levende bevegelse. Bevegelse er ikke bare fysisk, 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 2014). Innen den fenomenologiske bevegelsen er Merleau-Ponty den første som setter kroppen i sentrum. I følge Merleau-Ponty (1962, 1994) er barna kroppslig bundet til verden, og bevegelsen i møtet med rommet er sentral. Han har også vært opptatt av at mennesker har et kreativt og poetisk forhold til virkeligheten. Hangaard Rasmussen (1992) har vært

inspirert av Merleau-Ponty og skriver om fantasien som et kroppslig fenomen:

Det er hænderne, fødderne, ørerne, øjnene og munden, der stiller spørsmål til verden, og det kan de kun gjøre ved hjelp af de erfaringer, der allerede er aflejret i kroppen. Den barnlige hukommelse og fantasi er et kroppslig potentiale, der ligger og venter i hænderne og fødderne. Det er på denne måde, at et barn erfarer verden (Hangaard Rasmussen 1992: 89).

Abram (2005) er også inspirert av Merleau-Ponty og mener at fantasi i et fenomenologisk perspektiv er en egenskap ved sansene selv. 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. Leken vil kunne endre seg etter hvert som det skjer en tolkning og deltagerne gir innspill til leken og ved at lekestedet gir tilbakemeldinger til leken. Men leken kan også gå nye og kreative veier på en uforklarlig måte. Gjennom bevegelsen hit og dit og/eller oppfinnsomheten kan leken plutselig komme til syne eller endre seg. Leken kan påvirkes både av de som leker, leken og stedet. Da blir det naturlig å si mer om steder.

Casey (1997) mener 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 vil de lære å orientere seg på stedet, og føle seg hjemme her. Med mange repetisjoner vil en få en dypere erfaring med stedet og dermed vil det skje en «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 (1997) mener vi ikke lenger kan neglisjere kroppens betydning. Han uttrykker at hvordan vi er i verden er knyttet til hvor vi er i verden, og for å få «body memory» og «place memory» må en prioritere erfaring og praksis (Casey 1997). Casey (1997) understreker slik som Merleau-Ponty at kroppen og stedet er knyttet sammen, og de er begge opptatt av kroppens og bevegelsens betydning for stedsopplevelsen.

Norberg-Schulz skriver om at tanker og følelser varierer avhengig av hvor man befinner seg. Ulike steder gir ulik følelsesmessig og kroppslig opplevelse. Kroppen har en evne til å orientere seg i verden, og et samspill med omgivelsene er grunnlaget for opplevelsen av å høre hjemme (Norberg-Schulz 1996: 25).

Tidligere forskning på barns lek på steder utendørs

I denne artikkelen er fokuset på barns lek og lekesteder utendørs. Mange forskere både i og utenfor Norden har kommet frem til at barn setter stor pris på lekesteder utendørs (Cele 2006; Crowe og Bowen 1997; Fjørtoft 2000; Hart 1979; Kylin 2004; Løndal 2010; Mårtensson 2004; Rasmussen 2004; Sandseter 2010). Disse forskerne kommer fra ulike tradisjoner, og de har brukt ulike metodiske tilnærminger som feltarbeid, observasjon og samtaler med barn for å nærme seg barnas opplevelser og erfaringer. Jeg har bare funnet tre forskningsarbeider der forskerne uttrykker at de har brukt en fenomenologisk tilnærming, og det er disse jeg har valgt å si mer om her.

Hart (1979) har gjort en undersøkelse som omhandler barns steder og stedsforståelse, og tittelen på hans arbeid er *Children's experience of place* (Hart 1979). Hart (1979) hadde som mål å få kjennskap

til barns erfaringer og forståelse for steder utendørs, og han skriver: «the major aim of the research was to discover the landscape as it exists for young children» (s. 4). Han mener det er viktig å få frem hvilke egenskaper barn vektlegger ved miljøet eller landskapet. Hart (1979) mener barn har en trang til å utforske landskapet rundt seg. De må lære om det, ordne det og tillegge det mening både sammen med andre og for seg selv (Hart 1979). Hart (1979) sin undersøkelse var forut for sin tid i forhold til hvilken tilnærming han hadde til barna for å få kjennskap til deres verden. Han var opptatt av å ha en direkte kontakt med barna og lekestedene deres. Hart (1979) fant at trær ofte er barns favorittlekested. Han bruker begrepet «fenomenologisk landskap», og han vektlegger egenskapene i miljøet eller landskapet og understreker at dette oppfattes forskjellig fra individ til individ.

Hart (1979) var opptatt av spørsmål som: hvor går barna når de forlater hjemmet sitt hver dag, hvordan differensierer barna det fysiske miljøet på steder, hvilke følelser har barna på disse stedene? Han var opptatt av å få en forståelse for barnas aktivitet og hvilke erfaringer barna har med det fysiske miljøet. Hart er opptatt av at en bør se en sammenheng mellom aktivitet, kunnskap og følelser og at det er gjennom en slik helhetlig tankegang at en kan forstå barns steds erfaringer.

En annen forsker som har inspirert meg med sitt arbeid rundt barn og steder er Rasmussen (2004). Han har gjennomført «walking interviews» med sine samtalepartnere. Det var 60 barn med i dette forskningsprosjektet, og barna viste forskeren rundt i sine nærmiljø. Barna pekte ut steder de lekte og de fortalte om lek og erfaringer de hadde fra hverdagslivet (Rasmussen 2004). Rasmussen (2004) forteller om et sted med

navn «Bumbleby», et sted som guttene Anders og Karl liker å leke. Stedet appellerer til deres kreativitet og lek, og er en illustrasjon på hva Rasmussen mener med «children's place». Dette stedet er ikke lett å beskrive med ord og bilder, for dette stedet har en spesiell atmosfære, følelse og «spirit» som er vanskelig å visualisere. Slike steder er tillagt mening; bruk, kunnskap og følelser til stedet, gjør at stedet er viktig for barnet (Rasmussen 2004).

Rasmussen (2004) finner at barna trenger andre steder enn de som voksne lager for dem. Det er kroppen som viser og forteller hva og hvor disse stedene er. Det er interessant at Rasmussen har en slik kroppslig tilnærming i sitt arbeid. Han skriver videre at barna er oppmerksomme og interesserte i steder som engasjerer dem fysisk og følelsesmessig. De er knyttet fysisk til stedet gjennom sansning og fornemmelse. Her er barna deltagere og de er med og skaper. Rasmussen (2004) er opptatt av at det bare er barna som kan fortelle om deres steder. Han fant i likhet med Hart (1979) at barnas steder i stor grad ligger rundt der de bor. Rasmussen (2004) gjør et poeng av forskjellen på «places for children» og «children's places». «Children's places» er stedene som barna finner og velger, mens «places for children» er plasser som er laget for barn, f.eks. tilrettelagte lekeplasser. Jeg får assosiasjoner til natursteder når det gjelder «children's places», og Rasmussen (2004) viser også til natursteder når han kommer med eksempler på slike steder.

Løndal (2010) har skrevet en avhandling om barns lek i SFO (skolefritidsordning), og han har fulgt 36 barn i 3. og 4. klasse i deres lek. Han fant at barna selv initierte leken 85 % av den tida han var sammen med dem. Løndal (2010) har hovedsakelig observert barnas lek utendørs, og han har observert

barna på 5 steder ute i SFO tida: på asfalt-området, i sandkassa, på klatreområdet, på balløkkka og i hjulet. Det er ifølge Løndal (2010) hovedsakelig den spontane og kroppslige leken barna griper til på disse stedene. Han fant at barnas lek er tilpasset stedets beskaffenhet og at forståelsen av stedene deres er knyttet til aktiviteten de gjør her. Jeg finner det interessant at Løndal (2010) løfter frem bevegelsesleken eller den fysiske leken, og at han understreker at det hovedsakelig er lek preget av bevegelse som er sentral hos disse barna.

Metodisk tilnærming og etiske aspekter

Jeg var sammen med 5 jenter og 5 gutter når de drev med selvorganisert lek i friminuttene, i skogen med klassen og på fritida. Bengtsson (2001) uttrykker at en bør bruke metoder i flertall når det er snakk om fenomenologiske metoder, for dette er ikke en enhetlig metode en kan følge til punkt og prikke etter å ha lest om den i en metodebok. Bengtsson (2001) mener at fenomenologien som metode består av to grunnleggende komponenter. Den første er den fenomenologiske vandringen mot tingene, og den andre er kravet om følsomhet overfor tingene (Bengtsson 2001). Denne fenomenologiske vandringen mot barnas lek og lekesteder har vært en spennende vei å gå. Barna har invitert meg inn i deres verden og vist meg at deres lekeverden er så viktig og dyrebare for dem. De har vært stolte av å kunne få vise meg deres lekeverden. Barna har gått sammen med meg og vist meg veien.

Forskningsprosessen var preget av et åpent forhold mellom barna og meg, og vi har hele veien vært i dialog med hverandre og med stedene vi har oppholdt oss på. Både barna og jeg har vært dypt engasjert i det vi

har hatt felles i dette prosjektet, nemlig leken og lekestedene og dens uttrykk og betydning. Hele meg var engasjert, og dette er kanskje det viktigste karakteristiske trekket ved et fenomenologisk arbeid. En må la seg rive med for å kunne få en forståelse av andres verden, en må ha et «fullt nærvær» og tilstedeværelse i et fellesskap for å få til en dialog. De mer tradisjonelle kvalitative metodene jeg tok i bruk i arbeidet var samtale med barna alene og i grupper og jeg observerte barna når de lekte. Når jeg observerte dem satte jeg meg aldri ned og så på dem leke, men jeg var i bevegelse og jeg var så nær dem som jeg kunne når de lekte. Noen ganger lekte jeg også med barna. Andre ganger gikk eller syklet jeg rundt sammen med barna, og barna og jeg tok bilder. Van Manen sin bok *Researching lived experience* fra 1997 har vært viktig for meg i dette arbeidet. Van Manen (1997) skriver blant annet om dette med fenomenologisk sensitivitet. Jeg måtte bruke min kropp, min intuisjon og mine følelser i forhold til hvor nær barna jeg kunne gå i ulike situasjoner.

Jeg har hele tiden brukt fiktive navn på barna, og jeg har ikke gått ut med hvilke skole jeg har gjort undersøkelsen på selv om skolen har gitt tillatelse til at jeg bruker skolens navn. Jeg spurte om foreldrenes tillatelse, og jeg spurte også de 10 barna direkte om de ønsket å bli med i undersøkelsen. Alle barna ønsket å være med og vise meg og fortelle meg om deres lek. Etikk handler også om å ta barns opplevelser og erfaringer på alvor. Jeg har i dette arbeidet vært opptatt av at det er barnas meninger og erfaringer jeg er ute etter, og jeg har valgt å bruke bare barn som samtalepartnere. Det er dermed ingen som uttaler seg om barnas opplevelser og erfaringer for dem.

Resultat og drøfting

Magilek

Kari og Siv forteller meg om magilek, en lek som de to leker i skolegården. Dette er en lek som de forteller meg at de leker igjen og igjen i friminuttene, selv om det skjer noen endringer i leken fra gang til gang.

Når vi leker magi, er vi liksom slike jenter som redder verden og sånn. Da sier vi åssen vi ser ut og sånn og så finner vi på noe. Ja, vi er av og til sånne vanlige jenter også plutselig får vi magiske krefter også må vi redde verden og sånn (Kari og Siv).

Jeg observerer jentene ute i friminuttet når de leker magilek, og de forflytter seg rundt omkring i skolegården med stor fart. Jeg observerer at jentene løper fra klatrestativet, over asfalten og opp mot skogen. Jeg følger etter dem opp i skogen og jentene forteller at de er magiske. Jeg spør dem om hvordan de beveger seg når de er magiske, og da sier de: «Vi løper, eller dersom det er noen som skal prøve å ta oss, så løper vi, men dersom vi skal svømme eller noe sånn så går vi, ja.» Barna viser meg og forteller meg at de endrer bevegelsene og kroppsuttrykket sitt ut fra hvilke utfordringer de møter på sin ferd. Kanskje er det fordi de er magiske at de beveger seg så mye rundt? De opplever kanskje at de er mer usynlige når de beveger seg raskt omkring; da er det vanskeligere å oppdage dem enn om de går sakte?! Når jeg spør hvordan de redder verden, sier de:

Vi må bekjempe skurkene og sånn. Når vi redder verden, er vi av og til spioner også og da når vi hadde lekt spioner lenge kom vi til et susrør, og så kom vi ned til en sjef og så gir han oppdrag

fordi han har sett at vi har lekt spion (Siv).

Magilek består i høy grad av å løpe rundt og være magiske før de beveger seg til et nytt «stamsted», som gjerne er i områder med trær og andre naturelementer der de er noe skjermet fra de andre barna i skolegården. De forflytter seg fra en ytterkant av skolegården til en annen. En noe usynlig og diffus magilek blir noen ganger konkretisert ved at de er på et bestemt sted og inntar en mer konkret rolle. Slik Hangaard Rasmussen (1992) beskriver lek inneholder denne leken en bevegelse som kan gå i mange retninger. I hvilke retning barna løper og hvilke retning leken går er det i følge Hangaard Rasmussen ikke egentlig de selv som bestemmer, men det er leken som tar dem av sted. Bevegelsene, kroppspråket og leken endrer seg når barna er på ulike steder, og fra de er magiske til de plutselig er spioner og farer ned et susrør. Inspirasjonen til fantasielementene og oppfinnsomheten i leken viser seg i møtet mellom barna og stedet og bevegelsen. Jeg oppfatter det slik at det er på steder der jentene er litt for seg selv og kan gjemme seg litt bort at fantasielementene og oppfinnsomheten dukker opp. Det er på steder i utkanten av skolegården med noen innslag av naturelementer som trær, busker og skrenter at de blir magiske og at de finner inspirasjon til leken. Dette er steder som Rasmussen (2004) betegner som «children's places». Det er steder som barna finner og velger selv. Det er ikke de stedene som er tilrettelagte av voksne. Disse stedene, som jentene selv finner, inspirerer til lek og bevegelse. De forteller at de er magiske og spioner og kroppens bevegelser er med og understøtter dette.

Men ikke bare stedene de leker er med og påvirker oppfinnsomheten og fantasi ele-

mentene i magilek. Siv er sentral i forhold til hvordan leken utvikler seg og hvor den tar veien. Ut fra de observasjonene og samtalene jeg hadde med jentene var det slik at Siv i større grad enn Kari lot seg rive med i denne leken. Spesielt når de beveget seg rundt på asfalten og i de mer åpne områdene, kunne det virke som om Kari noen ganger føler seg litt brydd av å leke slik. Hun ble ikke revet med på samme måte som Siv. Siv stenger i stor grad resten av verden ute når hun leker. Siv kommer med forslag inn i leken, og som Åm (1989) skriver må det være et minimum av positiv respons fra den eller de en leker sammen med, for at leken skal kunne fortsette å være en felles lek. «Når lekegjensstanden ikke bare er en ting, men et levende barn med fantasi til å finne på de mest uventede ting, utvides mulighetene til å oppleve overraskelser betraktelig» (Åm 1989: 33). Ut fra min forståelse går ikke forslagene alltid frem og tilbake mellom Siv og Kari, slik Beytendijk (1933) uttrykker det, men Kari gir positiv respons på Sivs forslag, og dermed fortsetter leken. Kari hengir seg ikke alltid til leken når jentene leker magilek i friminuttene. «Lekens intensitet og dybde så ut til å henge sammen med barnas vilje og evne til å glemme seg selv i leken» (Åm 1989: 52). Kari hadde ikke alltid en vilje eller evne til å glemme seg selv i magilek.

Jentene går og løper fra sted til sted og noen ganger stopper de opp og skissere hva som skjer i leken og hvilke rolle de nå har. Åm (1989) er opptatt av sosial fantasilek hvor det å dikte en utrolig historie er viktig, og leketiden brukes til å planlegge hva leken skal gå ut på og dens videre gang (Åm 1989). Det er blant annet dette barna gjør i denne leken. Jentene snakker om hva leken går ut på og dens videre gang. I denne leken er det slik at Siv oftere enn Kari mister eller gir slipp på seg selv. Siv blir lekt med av verden

og er i lekens vold, om en skal bruke Gadammers begreper.

Det at det er forskjell på Siv og Kari i denne leken, kan kanskje forklares med at Sivs kropp er åpen og evner å leve seg inn i og bli grepet av fantasielementene. Som jeg har skrevet om tidligere, poengterer både Hangaard Rasmussen (1992) og Abram (2005) at fantasien er en del av kroppen og den ligger i hender og føtter og i sansene. Siv har et stort kroppslig potensiale til å tolke sin omverden kreativt. En kan også tolke Sivs forhold til denne leken med at hun har en patisk holdning til omverdenen. Når jeg observerer Sivs lek, kan den beskrives som spontan. Hun utstråler en uhemmet bevegelsestrang og den har mangel på retning. Denne dynamikken fører barnet inn i lekens sfære (Buytendijk 1933), og det er akkurat der Siv så ofte er når hun leker. Hun blir i magilek grepet av den dype leken som i følge Åm (1989) preges av barnas spontane handlinger og patiske holdning. Sivs lek i magilek drives fremover, og i leken er hun i samspill med Kari og omgivelsene. Siv viser større grad av selvforglemmelse og hengivelse i denne leken enn det Kari gjør.

Dette mener jeg har med å gjøre at Kari i større grad enn Siv blir påvirket av det at de leker i skolegården, på asfalten og de åpne områdene der det er mange andre barn til stede. Kari klarer ikke å befri seg fra den gnostiske verden når hun leker ute i friminuttene. Andre grunner til at Kari ikke så lett blir fanget av magileken og blir i den patiske verden sammen med Siv, kan begrunnes med at hun ikke har så lett for å gå inn i en fantasiverden som det Siv har. Barna opplever også selv at de er forskjellige i lek, og Siv forteller meg: «For det meste er det jeg som finner på noe, jeg vet ikke hvorfor ikke Kari finner på så mye. Kari er bedre sånn klassehjerne ho, så er jeg liksom lekehjernen.» Kari forteller meg også at det

som oftest er Siv som finner på ting i leken. Her ser en at noen barn er mer avhengig av lekestedene enn andre for at leken skal komme i gang og utvikle seg. Det kan også påvirke Kari at i skolegården blir leken oftere avbrutt, for friminuttene varer ikke så lenge.

Både Kari og Siv har en utpreget kroppslighet i sine bevegelser; de har et aktivt spill mellom kroppen og omgivelsene. Dette kan jeg forklare med at i leken deres varierer de hvordan de bruker kroppen. De løper fort eller sakte, de går, de gjemmer seg, de lager seg små når de skal ned i susrøret, de tilpasser kroppen til stedet de er på: det er en dialog mellom barna og stedet. I magilek var det spontane og uventede til stede, og leken var i utvikling og veksling når det gjaldt form og intensitet. I denne relasjonen mellom jentene, stedet og i jentenes kropp dukker de kreative elementene opp opplever jeg og dette understøttes av Abram (2005). Både Siv og Kari utstråler med sine kroppslige bevegelser at de liker å være i bevegelse, og de har sine leker der de får brukt kroppen på en slik måte som de setter pris på. Det at de har lekt mye i skolegården og på disse stedene tidligere gjør at de har erfaringer med å bevege seg og leke her, de har «body memory» fra disse stedene om en skal bruke Casey (1997).

Gadamer (2004) er opptatt av at leken viser seg med dens bevegelse hit og dit. I leken beveger jentene seg mye; de løper eller går fra et sted til et annet. Leken har sterke elementer av fantasi på stedene der det er naturelementer som trær og busker, i utkanten av skolegården. Her er de litt for seg selv, og her ser jeg at jentene, og da spesielt Siv, stimuleres til oppfinnsomhet. Leken utvikles og tar nye veier, og blant annet påvirkes den av stedets karakter. Som Norberg Schulz (1996) poengterer kan

steder ha en stemning, et preg eller en personlighet som påvirker de som er på stedet. I magilek tar det noen ganger lang tid for Kari å bli fanget av leken, og det er heller ikke hele tiden hun her går inn i den patiske verden. I skogen med klassen leker Kari på en annen måte. Her er det ikke hus, veier, mange mennesker og begrenset leketid, men her styrer skogens kvaliteter. Det gjør noe med Kari. Nå vil jeg ta dere med inn i denne skogen der klasse 5A får styre sin egen lek de dagene jeg er sammen med dem. Vi forflytter oss fra skolegården og magilek til skogen de pleier å gå til med klassen.

Spionering

Spionering var først og fremst en lek der guttene løper omkring inne i skogen. I dette skogområdet har de vært en god del gjennom sine 4 år på skolen, så her har de mye «body memory» og «place memory» (Casey 1997). Birk forteller meg at de leter etter Are eller noen andre når de løper rundt her.

De løper, går, klatrer, krabber og sniker seg rundt i skogen. Jeg følger etter guttene og spurte hva de driver med og da sier de at det er spionering. Etter hvert forstod jeg at de spionerer på en gutt i klassen, nemlig Are (fra logg).

I denne leken benytter barna store deler av lekeområdet de hadde i skogen. Det ligger noe spennende over guttene når de beveger seg rundt i skogen denne dagen. De tar ikke de enkleste veivalgene; jeg observerer blant annet Ole og en annen gutt i klassen som løper rundt i skogen. Jeg observerer at disse guttene bruker store områder, og de er langt fra der Are oppholder seg. Kroppsspråket og ansiktsuttrykkene deres utstråler at de har det kjempemoro. Jeg har et helt klart inntrykk av at det å leke spion

noen ganger er et påskudd for å kunne løpe hit og dit; på kryss og tvers rundt omkring i skogen. Buytendijk (1933) er opptatt av at et patisk forhold til omverdenen kjennetegnes med spontanitet, uhemmet bevegelsestrang og mangel på retning. Jeg opplever at disse guttene hadde en slik patisk innstilling når de løp slik rundt i skogen.

Ole bykser ned fra skrenten. Han fører armene aktivt fremover for å kontrollere balansen. Birk kommer hakk i hæl. Øynene er fokusert mot underlaget, og du kan se at Oles armer så føres ut mot siden når han forserer et område med høy lyng. Her er underlaget mykt og det gir etter når han løper; han løper med høye kneløft for å komme seg fort fremover. Hele kroppen jobber sammen om balansen når bevegelsene er så utfordrende som dette, og spesielt primærsansene er sentrale. En ser at kroppen klarer å tilpasse riktig med muskelkraft; bevegelsene deres er koordinerte, så det å forsere dette krevende terrenget går lekende lett for guttene. Det gnister nesten av dem når de løper slik av sted. De løper på steiner, mellom steiner, forbi trær og så ser jeg at de hopper over en busk som er om lag en halv meter høy, og før de nesten har landet, løper de videre (fra logg).

Jeg ser på guttenes ansiktsuttrykk at de er veldig fokuserte. De er fanget i leken når de løper slik hit og dit; leken har ikke en bestemt retning. Plutselig snur de og tar en ny kurs.

Gjennom genuine erfaringer eller lek, enten det er noe vi «gjør» eller helst noe som «gjøres med oss», endres vi på den måten at vi får en rikere forståelse og ikke minst selvforståelse. En slik selv-

forståelse bygger opp en ny frihet som vi føler oss hjemme i (Steinsholt 2011: 112).

Erfaring fører til åpenhet, og de barna som har mest erfaring er også mest åpne for nye erfaringer. De barna som har mye erfaring fra å løpe rundt i skogen her er godt rustet for nye erfaringer. For Gadamer (2004) fremstår leken som en egen måte å være på som ikke kan knyttes til en bevisst erfaring. Bevegelsene skjer så fort og kroppen innstiller seg overfor verden på nytt og på nytt i denne leken. Det er i stor grad barnas kropp som styrer bevegelsene, eller kanskje kan en si at barna må hengi seg til kroppens aktivitet, kroppen leker med barna og er i dialog med omgivelsene hele tiden. Barna har en eksistensiell relasjon til dette rommet, slik Merlau-Ponty (1994) beskriver det. Casey (1997) bruker «place memory» og «body memory» om å være så godt til stede.

Overraskelsene i leken er fremtredende, og det er i relasjonen mellom barna og stedet leken utvikler seg.

Barna er i denne leken i et dialogisk samspill med omgivelsene og denne dialogen trollebinder dem. Dette er tilstedeværelse i øyeblikket, slik Hangaard Rasmussen (1992) skriver om. Barna har ikke et endepunkt i leken. De er så konsentrerte og fokuserte, og andre ting rundt dem som ikke har betydning for leken merker de ikke. Det er det å løpe i terrenget som har fokus; det er leken. Barnas lek kan ikke skilles fra omgivelsene, men den er en del av omgivelsene, vil Merleau-Ponty sannsynligvis si om denne leken. Gadamers forståelse av lek, der barna mister seg selv og blir lekt med av leken beskriver godt denne leken. Men på

en annen side er denne leken så intens og kroppslig at barna kanskje ikke mister, men heller er godt plassert i seg selv? Steinsholt (2010) forklarer lek som kroppslig aktivitet, og han skriver: «Det betyr at leken har et liv, en mening, en essens eller ånd som er dens egen, og som springer ut av deltagerens engasjement og fascinasjon med de prosjekter de er vevd inn i» (Steinsholt 2010: 109). Overraskelsene i leken er fremtredende, og det er i relasjonen mellom barna og stedet leken utvikler seg. Underlagets karakter, om det er glatt, ulendt, steinete, mykt eller består av høy lyng påvirker hvordan kroppen beveger seg. Men så blir guttene overrasket over at de møter noen andre her inne i skogen, eller så ser de plutselig Are som de spionerer på, og da endrer leken plutselig karakter. Da kan en kanskje si at barna et lite sekund kan miste leken og være i en gnostisk innstilling, og leken tar så en ny retning. Så fanges de i leken og går inn i en patisk holdning igjen og de er i den dype leken.

Den fascinerende spænding i legen kan stige til høyder, så barnet ganske uventet bliver grebet af koldsved. Undertiden er der en hårfin grænse mellem fryd og gru i legens verden, og lige midt i legen berører barnet nogle følsomme strenge i sig selv, så det bliver grebet av panik. Barnet er derfor nødsaget til at springe ud af legen for en kort stund (Hangaard Rasmussen 1985: 58).

Guttene glemmer seg bak et tre og så sniker de seg langs med bakken bortover til neste tre. Kroppens bevegelser og relasjonen med underlaget blir endret. Fra å forsere underlaget i stor fart beveger de seg nå forsiktig og lydløst, og også nå beveger de seg i dialog med underlaget. De møter under-

laget forsiktig og de demper lyden av bevegelsen ved å bøye kne og hofte når de går fremover. De lander mykt når de går slik og du kan se på dem at de beveger seg lydløst. Bevegelsene er forsiktige og kontrasten til måten de løp på for et par minutter siden, er stor. Men selv om de beveger seg rolig er spenningen høy; vil de bli oppdaget? Det er lyden av hjertet som slår og pusten som enda ikke har roet seg som er mest tydelig når jeg sitter rett ved siden av Birk bak et tre, mens han spionerer på Are. Noe tidligere observert jeg at Birk beveget seg noe rundt i skogen aleine. Jeg forstod ikke da at det skjedde en opptrapping til spionering i skogen, men plutselig landet Birk heseblesende bak et tre. Han glemmer seg tydeligvis, og jeg kryper forsiktig bort og setter meg ved siden av han. Da forteller han meg at han var med på spioneringen. Han hadde oppdaget at noen drev og spionerte på Are, og da ble han med på leken uten å snakke med noen om det. I og med at dette var en lek de ofte lekte, hadde de reglene og aktiviteten så klart for seg at de bare var i leken når den startet opp. Når vi sitter her, forteller han meg at spionering er den morsomste leken han kunne leke her i skogen med klassen.

Men så tok denne leken en brå vending, for Are klatrer opp i et tre ved bålplassen; rett over der læreren sitter. Her ser vi at leken plutselig får en gnostisk karakter. Are sier høyt til læreren, som sitter rett under han, at han blir spionert på og at han ikke liker det. Han ramser høyt opp navnene på dem som spionerer på han, som ligger gjemt rundt omkring i skogen og som han delvis kunne se. Det virker ikke som om læreren forstår hva han snakker om, og hun bare avviser at det er noe slik som foregår. Det er vanskelig å være en voksenperson og ikke si noe i denne situasjonen, for jeg kan forstå at Are opplever dette som ubehagelig.

Men i og med at Are er «en av gutta» i andre situasjoner, velger jeg ikke å si noe om at denne leken virkelig eksisterer, og at guttene gjemmer seg rundt omkring i skogen akkurat slik Are forteller.

Avslutning

Gjennom denne artikkelen har det vært sentralt å ha et fokus på barns lekeverden: barns lek og lekesteder utendørs, og jeg har brukt eksempler fra magilek og spionering. Magilek lekes av to jenter i friminuttene og fantasien, leken og bevegelsen fødes og utvikles hovedsakelig på natursteder i utkanten av skolegården. I dialogen mellom barna og lekestedene utvikler leken seg. Gjennom mine beskrivelser og drøftinger håper jeg at jeg har fått frem en forståelse for hvordan steder kan inspirere til lek, og

hvordan kroppen kan være i dialog med omgivelsene.

Barna kan bli helt oppslukt av lek, og dette viste barna meg noen ganger både i magilek og når de drev med spionering. I magilek i friminuttene har jeg drøftet hvordan Siv oftere enn Kari ble fanget av leken. I spioneringen opplevde jeg at bevegelsen, og den hyppige dialogen mellom barnas kropp og underlaget fanget dem i lekens vold. Denne leken var i stor grad alltoppslukende og den involverer og trollbinder barna. Barnas lek er preget av kreativitet, fantasi og bevegelse. Jeg mener det er viktig med fokus på og mer kunnskap om barns lek og lekesteder ute. Dette for å kunne ta vare på disse lekestedene, og stimulere til videre lek og aktivitet utendørs i barnehager, skoler og nærmiljø. Barn bør bli hørt når det gjelder sin lek og sine lekesteder.

Litteratur

- Abram, D. 2005. *Sansenes magi: å se mer enn du ser: persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden*. Oslo: Flux forlag.
- Bengtsson, J. 2001. *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Buytendijk, F. J. J. 1933. *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: Kurt Wolf Verlag.
- Casey, E. S. 1997. *The Fate of Place: a Philosophical History*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Cele, S. 2006. *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Doktoravhandling: 16. Stockholm: Stockholm University.
- Crowe, L. og Bowen, K. 1997. If you go down to the woods. *Landscape Design* (261), 26–29.
- Fasting, M. L. 2012. «Vi leker ute!» : en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute. Doktoravhandling 2012:71. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Fasting, M. L. 2013. *Vi leker ute! En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder*: Novus forlag.
- Fasting, M. L. 2014. Havfruen, jungellek og klatring. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek. I: T. Hangaard Rasmussen, red. *På spor etter lek*: 160–175. Bergen: Fagbokforl.
- Fjørtoft, I. 2000. *Landscape as Playscape: Learning Effects From Playing in a Natural Environment on Motor Development in Children*. Doktoravhandling. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. London: Continuum.

- Hangaard Rasmussen, T. 1985. *Den store leg: billeder fra barnets verden*. København: Forlaget Børn og unge.
- Hangaard Rasmussen, T. 1992. *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hart, R. 1979. *Children's Experience of Place*. New York: Irvington Publishers.
- Kylin, M. 2004. *Från koja till plan*. Doktoravhandling. Alnarp: Swedish University of Agricultural Science.
- Løndal, K. 2010. *Revelations in Bodily Play: A Study Among Children in an After-school Programme*. Doktoravhandling. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Mårtensson, F. 2004. *Landskapet i leken en studie av utenomhuslek på förskolegården*. Alnarp: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Norberg-Schulz, C. 1996. *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal.
- Rasmussen, K. 2004. Places for Children – Children's Places. *Childhood* 11(2): 155–173.
- Sandseter, E. B. H. 2010. *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. Doktoravhandling 2010:69. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- 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 og K. P. Gurholt, red. *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*: 101–119. Trondheim: Tapir akademisk.
- Steinsholt, K. 2011. Oppdagelse, pedagogikk og opplysning. I: K. Steinsholt og S. Dobson, red. *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*: 39–121. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Van Manen, M. 1997. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.
- Åm, E. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Merete Lund Fasting, Universitet i Agder, Gimlemoen 25, NO-4630 Kristiansand, Norge
E-mail: merete.l.fasting@uia.no