



LUND UNIVERSITY

Stadsbarndom

Om barns vardag i en modern förort

Rasmusson, Bodil

1998

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Rasmusson, B. (1998). *Stadsbarndom: Om barns vardag i en modern förort*. [Doktorsavhandling (monografi), Socialhögskolan]. School of Social Work, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

MEDDELANDEN FRÅN SOCIALHÖG- SKOLAN

Bodil Rasmusson

Stadsbarndom

Om barns vardag i en
modern förort

1998:7

Stadsbarndom

Om barns vardag i en modern förort

av

Bodil Rasmusson

Akademisk avhandling

**som för avläggandet av filosofie doktorsexamen
vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds Universitet, kommer att
offentligen försvaras i Eden, Lund
fredagen den 29 maj 1998, kl 10.15**

Organisation LUND UNIVERSITY School of Social Work Box 23 S-221 00 Lund, Sweden	Document name DOCTORAL DISSERTATION	
	Date of issue: May 29, 1998	
	CODEN: <u>ISRN LUSADG/SASW--98/1020--SF</u>	
Author(s): Bodil Rasmusson	Sponsoring organisation: Swedish Council for Building Research	
Title and subtitle: Urban Childhood - Everyday Life of Children in a Modern Suburb		
Abstract Children's conditions in urban environments are an important theme for understanding modern childhood, yet children have rarely been asked about their views of urban childhood conditions. The aim of the dissertation is: To describe the experts' attempts to create good conditions for growing up in an urban environment. This is summed up as "perspectives thought out for the children". To investigate, describe, and analyse the physical and socio-cultural environment from the children's perspective in a modern suburb. The study is limited to children aged 9-10 and their everyday life outside school and the recreation centre. To test different qualitative methods for gaining insight into children's perspectives on their immediate environment and everyday life in a modern suburb. The empirical study comprises 28 children living in a suburb built in the 1970s with about 11,000 inhabitants, in the south of Sweden. The study was carried out as a case study using compositions, diaries, drawings, photographs (taken by the children), individual interviews, walks through the area together with children, and group interviews - with the author present at all stages. The experience of using several different methods is predominantly positive for obtaining reliable knowledge through children. From the children's way of describing and showing how they see and take advantage of affordances in the housing area, it is clear that there is agreement between the "perspectives thought out for the children" and the children's own perspectives as regards the planning of the area with regard to the children's needs for service, physical security, and opportunities for play. There are large individual differences between children as regards patterns of movement, activities, and experiences. On the other hand, there are no palpable differences between boys and girls in these respects. Both negative and positive views of the physical and the social environment are represented. There are both dangers and security-creating factors in the neighbourhood. Children participate to a large extent in creating their own living spaces, both individually and collectively. They use the physical and social environment in their meaning creation, their identity development, their striving for competence, and their processing of experience.		
Key words: Urban childhood, middle childhood, developmental task, child's perspective, neighbourhood, adult perspectives of the best interest of the child, qualitative methods		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information		Language: Swedish
ISSN and key title		ISBN
Recipients notes	Number of pages 275	Price SEK 80
	Security classification	

Distribution by (name and address)

School of Social Work, Lund University, Box 23, S-221 00 Lund, Sweden

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature:

Bodil Rasmusson

Date: March 30, 1998

Stadsbarndom

Om barns vardag i en modern förort

Bodil Rasmusson

Innehåll

Förord	5
Inledning	7
Uppläggnings och disposition	9
1. Utgångspunkter, centrala begrepp och syfte	11
Barn och barndom	11
Den moderna barndomens kännetecken	15
Stadsbarndomen	18
Syfte	19
2. Staden som uppväxtmiljö	21
Den farofyllda stadsbarndomen	22
Aktuella samhällsproblem	32
Kommentarer	36
3. ”De för barnen tänkta perspektiven”	39
De sakkunnigas dilemman och försök till lösningar	39
Lekparken och lekplatsen	46
1980-talet – brytpunkt med nya perspektiv	59
Kommentarer	65
4. Att forska om och med barn	69
Barnperspektiv	69
Barn som informanter	70

Problem i kommunikationen mellan barn och forskare	70
Verbala tekniker och data	74
Visuella tekniker och data	78
Metodöverväganden	81
5. En tvärvetenskaplig ansats	94
Miljöpsykologiska aspekter	95
Utveckling och socialisation i mellanbarndomen	96
Kommentarer	102
6. Tillvägagångssätt	104
Det inledande fältarbetet	104
Datainsamling	107
Etiska överväganden	117
Bearbetning och analys	119
7. "Mitt bostadsområde" i ord och bild	126
Värdeorientering	128
Kommentarer	129
8. Tillhörighet – ett tema med variation	130
Eva och Barif	130
Ett tema med variation	132
Kommentarer	139
9. Tid, rum och rörelser i vardagen	142
En vanlig dag	143
Utrymmen, viktiga platser och aspekter i den fysiska miljön	145
Rörelsemönster	150

Kommentarer	152
10. Kamratrelationer, lekar och aktiviteter	154
Fritid och kamratnätverk	154
Kommentarer	161
Fyra barn berättar	163
Kommentarer	174
11. Kaninhuset, gården och kojan	178
Tre scener ur barnens vardag	178
Kommentarer	184
12. Tjuvar, snobbar, snälla och dumma	186
Barnens kunskaper och föreställningar om den sociokulturella miljön	186
Skämt och allvar	192
Rädsla och otrygghet	193
Barnens strategier i möten med faror och hot	200
Trygghet	202
Kommentarer	205
13. Avslutande diskussion	208
”De för barnen tänkta perspektiven” kontra barns egna perspektiv	209
Grannskapet som utvecklingsmiljö och socialisationsarena	211
Att få insyn i och kunskap om barns egna perspektiv	215
En stadsplanering för barns bästa	217
Referenser	220
Summary	240
Bildbilaga	246

Förord

Jag ser med glädje tillbaka på mina år som forskarstuderande vid Lunds universitet. Att helhjärtat få ägna sig åt att söka kunskap, tänka och skriva efter många år i praktiskt socialt arbete har varit ett privilegium. Jag har många att tacka för att mitt avhandlingsarbete i så stor utsträckning kommit att kännas roligt och meningsfullt.

Först och främst vill jag rikta ett varmt tack till mina handledare Gunvor Andersson och Tord Jacobson. Tack för att jag fått ta del av den stora sakkunskap som ni båda på olika sätt representerar, tack för ert generösa stöd och aldrig sviktande förtroende.

Under avhandlingsarbetets första fas hade jag förmånen att få anlita Birgitta Qvarsell vid pedagogiska institutionen, Stockholms universitet som extern handledare. Tack Birgitta, för stöd och inspiration samt den värdefulla vägvisning du gav mig genom att låna ut dina "spårhundsbegrepp". Jag vill också tacka Ann Skantze vid samma institution för viktiga och konstruktiva synpunkter i mitt slutseminarium.

Tack till barn, föräldrar och lärare som medverkat i min studie. Det har varit en stor glädje att få samarbeta med er. Utan er hade det aldrig blivit någon avhandling.

Tack till kolleger och arbetskamrater vid Socialhögskolan och institutionen för byggnadsfunktionslära, i Forum för barnforskning och Centrum för ungdomsforskning vid Lunds universitet samt i Barnombudsmannens nätverk *Barn, ungdom och byggd miljö* – för trevlig samvaro samt berikande erfarenhets- och tankeutbyte. Särskilt tack till:

Professorerna vid Socialhögskolans forskningsavdelning – Sune Sunesson och Rosmari Eliasson - Lappalainen – för inspirerande kurser, seminarier och en god forskarmiljö.

Mats Lieberg – för att du visade vägen till ett intressant forskningsområde.

Verner Denvall – för att du knuffade mig över kanten, ut i forskarvärldens djupa vatten.

IngaLill Söderqvist – för att du varit min mentor i barnmiljöfrågor under många år.

Pia Björklid – för att du vid åtskilliga tillfällen under årens lopp, generöst delat dig sig av din stora sakkunskap och forskningserfarenhet rörande relationen barn – miljö.

Avhandlingsarbetet har möjliggjorts genom ekonomiskt stöd från Bygghälsuforskningsrådet och Lunds universitet. Ett särskilt tack till Ingela Söderbaum vid Bygghälsuforskningsrådet, som hållit sin hand över mitt projekt.

Tack till min familj, Ace, Rasmus och Karin – för den glädje- och inspirationskälla som ni alltid är i min vardag.

Dalby i mars 1998

Bodil Rasmusson

Inledning

Min dagbok

Efter skolan gick jag hem till Jenny. Först gick vi in på Jennys rum där hade vi tips-runda och sen hade vi skattjakt. Skatten var 2 fina stenar i olika färger. Fast jag fick 2 till sedan, dom hade färgerna orange-röd, blå, grön och sen en färg till som jag inte kommer ihåg. Sedan tittade vi på Terminator 2. Den var bra. När vi hade tittat på Terminator ett tag så skulle jag hem. När jag kom hem tittade jag på Rederiet. Det var roligt. Sen åt jag kvällsmat och tittade på TV några timmar. Sedan tränade jag rättskrivningen och läste läxan. Sedan gick jag och la mig (Rut).

Mitt bostadsområde

Jag bor på Norra Fäladen som ligger i Lund som ligger i Sverige. Norra Fäladen är ett fint ställe, mycket natur, lite avgaser. Det finns många skolor både på lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Det finns också dagis på Norra Fäladen. Det finns också några kyrkor. Många affärer finns också. Det finns också många klubbar som till exempel Lsk, Lff, Lugi, juijitsu, judo (Greger).

Dessa korta uppsatser, skrivna av en flicka och en pojke, i min undersökningsgrupp speglar stora delar av innehållet i denna avhandling. De illustrerar och exemplifierar hur barn i 9-10-årsåldern tillbringar sin tid utanför skolan tillsammans med kamrater och i familjen, hur de uppfattar, tolkar och beskriver miljön i sitt bostadsområde.¹ Det handlar om barns livsvillkor i förorten, innehållet i deras egen kultur och om sociala relationer – om vardagstillvaron i bostadsområdet ur barns synvinkel. Det handlar om skeenden i en miljö som sedd i ett fågelperspektiv kan förefalla funktionsbestämd och förutbestämd i många avseenden. Ett ytligt betraktande kan förleda oss att tro att vi vet vad som händer när människor rör sig på gång- och cykelvägarna på väg till förortens centrum, till busshållplatsen eller ut

¹ Jag har genomgående rättat stavfel och gjort enstaka ändringar i meningsbyggnaden i barnens skriftliga utsagor för att underlätta för läsaren. Jag har däremot inte gjort omformuleringar av barnens ursprungliga texter.

och in och ur husen. Barn i sandlådan, barn som klättrar i träd, spelar fotboll eller cyklar omkring väcker säkert ingen särskild undran hos flertalet. En miljö som liknar så många andra i Sverige och barn som leker är välbekanta företeelser, som många har föreställningar om och tror sig veta mycket om. Kanske är det därför som forskare i så liten utsträckning intresserat sig för barns vardagsliv i olika typer av bostadsområden.

Vi tror att vi vet vad som händer i det som synes ske och sikten har skymts av att det vardagliga är alltför synligt och ofta ter sig trivialt och välbekant. Det ökande intresset i forskningssammanhang under de senaste decennierna för den moderna barndomens villkor, har emellertid väckt insikter om att det är i vardagen vi måste börja, om vi ska kunna öka förståelsen för barns perspektiv på den egna tillvaron. Kunskapen om barndomen kan inte längre lika självklart som tidigare sökas i vår egen barndom och passerade erfarenhetsvärld. Barns vardag i dagens samhälle skiljer sig i många avseenden från tidigare generationers. Det är mycket dagens vuxna inte känner igen från sin egen barndom, som väcker oro och farhågor inför framtiden. Det finns föreställningar om att barn saknar vuxenstöd, att de inte längre kan leka, att de blir vuxna alltför tidigt och ägnar alltför mycket tid åt destruktiv media-konsumtion. Några amerikanska boktitlar från 1980-talet ger obehagliga associationer i denna riktning: *The Erosion of Childhood* (Suransky 1982), *The Rise and Fall of Childhood*, (Sommerville 1982), *The Disappearance of Childhood* (Postman 1982), *Children without Childhood* (Winn 1981).

I den nya barnforskningen finns en strävan efter att förstå barn som subjekt och aktörer i deras egen miljö (se bl.a. Prout & James 1990). Detta synsätt uppmanar forskare att söka kunskap om barns erfarenheter i nuet, att försöka fånga de mönster och tillvägagångssätt i vardagen som enligt Frønes (1995) konstituerar barns gemensamma kosmologi. Denna utgångspunkt förvandlar det till synes självklara och välbekanta till ett spännande och intressant forskningsområde. För mig har dessa möjligheter blivit uppenbara under mina studier av 9-10-åriga barns vardag i en modern förort – Norra Fäladen i Lund. I en fallstudie och med användande av kvalitativa metoder följde jag under ett och ett halvt år 28 barn, alla i samma klass och bosatta i samma bostadsområde. De gav uttryck för sina uppfattningar av den fysiska miljön genom uppsatser, teckningar och foton. De var mina guider i sin miljö och de visade mig till sina favoritplatser, berättade om sina lekar och kamrater. I enskilda intervjuer fick jag veta mera om deras Barbiedockor, dataspel,

favoritböcker och favoritprogram på TV, vad de tyckte om grannar och erfarenheter av möten med kända och okända människor i grannskapet. I gruppintervjuer fick jag del av pojkars respektive flickors gemensamma erfarenheter och åsikter. I den kommande texten framträder de som enskilda individer utifrån vars och ens unika erfarenheter och livsvärld men också som kollektiv utifrån gemensamma uppfattningar, intressen och aktiviteter.

Uppläggning och disposition

I *första kapitlet* presenteras mina utgångspunkter och centrala begrepp, hämtade från barndomssociologin, samt avhandlingens syfte. Avhandlingen behandlar frågor av betydelse för förståelsen av den moderna barndomen med en viktig avgränsning. Mitt intresse rör specifikt stadsbarndomen d.v.s barns vardagsvillkor i stadsmiljö. I *kapitel två* tecknas därför en bakgrund där jag i stora drag beskriver problem som identifierats i stadsmiljö med hänsyn till barn under 1900-talet. I *kapitel tre* gör jag en genomgång av olika sakkunnigas försök att skapa en barnvänlig stadsmiljö, utifrån det jag sammanfattande benämner "de för barnen tänkta perspektiven". Bland de olika åtgärder som vidtagits, framstår den anlagda lekplatsen eller lekparken som ett typexempel, varigenom olika linjer i utvecklingen kan följas. I detta kapitel fokuseras därför särskilt lekplatsen som fenomen och barninstitution. Texten bygger på genomgång av ett flertal olika källor – forskningsrapporter, statliga utredningar, debattskrifter, konferensrapporter m.m.

Barn har i mycket liten utsträckning tillfrågats om sina uppfattningar och upplevelser av stadens problem och möjligheter. Metodfrågor förknippade med forskning om och med barn ägnas därför särskilt utrymme. I *kapitel fyra* behandlas frågor om hur forskare kan nå kunskap om barns egna perspektiv på tillvaron. Jag refererar erfarenheter från tidigare forskning med de olika verbala och visuella tekniker, som jag sedan använder i min empiriska studie, samt redogör för mina egna metodöverväganden.

Kapitel fem innehåller förklaringar av de begrepp jag använt för att förstå och tolka barnens utsagor. Jag har i tillägg till barndomssociologin, funnit användning för miljöpsykologiska aspekter på relationen barn – miljö samt begrepp som förklarar barns utveckling och socialisation i mellanbarndomen. I *kapitel sex* redogör jag för mitt tillvägagångssätt beträffande datainsamling, bearbetning och analys av mitt empiriska material.

Kapitel sju till och med tolv omfattar redovisning av resultaten. Dessa kapitel handlar om barnens uppfattningar av sitt bostadsområde (kapitel sju), känslor av tillhörighet (kapitel åtta), tid, rum och rörelser i vardagen (kapitel nio), kamratkontakter, lekar och aktiviteter (kapitel tio), tre scenbeskrivningar som illustrerar vad som händer i kaninhuset, på gården och i kojan (kapitel elva) samt barnens kunskaper och föreställningar om den sociokulturella miljön i bostadsområdet (kapitel tolv). Texten illustreras med foton och teckningar som producerats av barnen i min undersökningsgrupp inom ramen för forskningsprojektet (återfinns i bilaga). Varje kapitel avslutas med kommentarer, där jag diskuterar mina resultat och anknyter till tidigare forskning.

I *kapitel tretton* för jag avslutningsvis en sammanfattande diskussion med utgångspunkt i mina resultat.

1. Utgångspunkter, centrala begrepp och syfte

Barn och barndom

Mot slutet av 1960-talet började etablerade uppfattningar om barn och barndom att ifrågasättas. Uppfattningen om tidpunkten för när dessa förändringar blev synbara, liksom om orsakssammanhangen, varierar hos olika författare. Det råder emellertid stor enighet om att Philippe Ariès bok, *Barndomens historia*, är ett banbrytande verk som haft stor betydelse. Boken kom ut 1960, men den uppmärksammades först cirka tio år senare (Alanen 1992). Den insikt som Ariès förmedlade, att barndomen är en social och historisk konstruktion och att dess innebörd är föränderlig, ledde till att barndomens historia identifierades som ett nytt och intressant forskningsområde. James Prout och Allison James (1990) pekar på betydelsen av förändringar i det intellektuella klimatet i samhället under 1970-talet. Leena Alanen (a.a.) fäster uppmärksamheten på betydelsen av samhällsförändringar och det ökade utrymme som barnfrågor fick i den allmänna debatten under 1980-talet, liksom massmedias ökade rapportering om nya hot mot och risker för barns hälsa och utveckling. Nya forskningsfrågor aktualiserades därmed om barnolycksfall, miljöförstöring, utsatta barn, massmedias och kommersialismens skadeverkningar, torftiga bostadsmiljöer m.m.

Barndomen uppfattas inom den nya barnforskningen inte bara som en livsfas utan som en social konstruktion, vars innebörd kontinuerligt förändras i relation till ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden i samhället. Denna föränderlighet får konsekvenser för barns utvecklingsbetingelser och således också för deras utveckling, konstaterar Lars Dencik (1995). Han betecknar barndomen som "barnets livsrum", vilket definieras av en materiell, en social och en kulturell dimension. Frønes (1994) ser med liknande utgångspunkter barndomsbegreppet som en analytisk och begreppslig länk mellan samhället och individens utveckling och socialisation.

Studier av barndom, barns kultur och barns socialisation är i dag en mötesplats för olika teorier och discipliner, och barndomen kan studeras utifrån olika perspektiv (Frønes 1994). Det förefaller riktigt, som Harriet Strandell (1994) anger, att inte uppfatta den s.k. nya barnforskningen som en homogen skola utan som en gemensam referensram för nya frågeställningar och diskussioner. I relation till tidigare forskning om barndomen kan mina kunskapsintressen hänföras till två av de kategorier (punkt två och fyra) som identifierats av Frønes (1994:148). Han anger förekommande studier av barndomen enligt följande:

1. Relationer mellan generationer
2. Relationer mellan barn – exempelvis kamratrelationer, barns kultur och barns aktiviteter eller tidsanvändning
3. Barndom som ålderskategori
4. Institutionella åtgärder relaterade till barn, deras uppfostran och undervisning.

Forskningen om den moderna barndomen, befinner sig emellertid ännu i sin linda och mycket återstår både avseende teoriutveckling och empiriska studier. Detta konstateras utifrån det omfattande teoretiska arbete som genomfördes 1987-1992 inom ramen för det internationella forskningsprojektet *Childhood as a Social Phenomenon – Implications for Future Social Policies* (Qvortrup 1994a, Alanen 1994). Synen på forskning om barn och barndom har förändrats under de senaste årtionedena liksom attityder till barn. Men vi tycks ändå bara befinna oss i början av en upptäcktsresa i barndomens landskap, vilket speglas i följande konstaterande av Alanen (1992:109):

Det är för närvarande långt ifrån klart hur genomförbar idén är om att skriva en sociologi med utgångspunkt i barns perspektiv eller om vi kan lära känna samhället från den position där barn befinner sig. Under alla omständigheter är perspektivet i högsta grad utmanande (min översättning).

Barndomssociologin har vuxit fram mot bakgrund av den kritik som sedan slutet av 1960-talet riktats mot den traditionella sociologins forskningsinriktning. Den kritiserades bl.a. för att ha osynliggjort barnen, försummat att betrakta dem som en egen social kategori och för att ha tagit sin utgångspunkt i förgivettaganden och commonsenseuppfattningar (Alanen 1988,

Waksler 1991). Barnet betraktades i första hand som familjemedlem, varvid forskarna vände sig till föräldrarna och inte till barnen som informanter. Innebörden i ett av sociologins nyckelbegrepp – 'socialisation' – kom, som en följd av kritiken, att ifrågasättas i grunden. Waksler (1991:23) hävdar att socialisationsbegreppet definierats av vuxna baserat på förgivettagandet att vuxna är kunniga och kompetenta aktörer i sociala sammanhang medan barn är outvecklade, inkompetenta och ovetande. Barnet har i socialisationsforskningen betraktats som en individ som föds som "tabula rasa" och som ska formas och "fyllas" med kunskap och färdigheter för att kunna fungera som en fulländad vuxen. Siktet var därmed inställt mot framtiden och inte mot barns situation här och nu. Eftersom socialisationsforskarna betraktade processen som enkelriktad, blev interaktionen mellan barn och vuxna ointressant (a.a). Även psykologisk forskning kom att kritiseras för sitt bristande intresse för barns interaktion med sin omgivning och för olika miljöfaktorerens betydelse för barns utveckling. Frågor om barns vardagsvillkor, kultur och sociala liv kom därmed att åsidosättas. Kritikerna anförde att psykologin "patologiserat" barnet och understött synen på barnet som inkompetent och beroende (Skolnick 1975). Stadietänkandet, varigenom barns utveckling anses följa en viss ordning med anknytning till biologiska åldrar, kritiserades för att ha låst förväntningarna på barn och osynliggjort deras egna perspektiv. Vi förleds att tro att vi redan på förhand känner till vad barnet tycker, tänker och känner till, skriver Alanen (1992:106). I anslutning härtill kritiserades även de experimentella, naturvetenskapligt orienterade forskningmetoder som dominerat den barnpsykologiska forskningen (Tammivaara & Enright 1986).

En annan faktor av betydelse för utvecklingen mot ett nytt synsätt på barn är den barnrättsrörelse som sedan början av 1900-talet vuxit sig allt starkare. Organisationen Save the Children, med ursprung i England, hävdade vikten av att politisera barnfrågorna och att låta barn komma till tals i samhällsdebatten. Kampen handlade om att ändra synen på barn från välgörenhetsobjekt till fullvärdiga samhällsmedlemmar. FN:s deklaration om barns rättigheter, som antogs 1959 betraktades som ett steg i riktning mot att åstadkomma en sådan förändring. Detta bildar bakgrund till att FN 1989 antog

Konventionen om barnets rättigheter.² Kampen för barns rättigheter jämförs ibland med kvinnorörelsen och kampen för kvinnlig rösträtt samt etniska gruppers strävanden för att bevara sin egenart (Hammarberg 1991).

Kvinnoforskningen och kvinnorörelsen har bidragit med fördjupad analys av kvinnors villkor samt kvinnor som individer och kollektiv. Det har härigenom blivit tydligt, att denna kunskap kan bidra med nya dimensioner och annorlunda perspektiv på vardagslivet och olika samhällsproblem (Haavind 1987). Men även om kvinnor och barn kan tyckas ha mycket gemensamt, tenderade den feministiska forskningen inledningsvis att marginalisera barnen och negligera barns perspektiv. Den aktuella ståndpunkten i feministisk teori är emellertid att den inte är möjlig utan koppling till en kritisk teori om barndomen (Alanen 1992). Ann Oakley (1994) har gjort en genomgång av likheter och skillnader mellan kvinnoforskning och barnforskning, kvinnorörelsen och barnrättsrörelsen. Hon har funnit många parallella drag men framhåller en väsentlig skillnad. Barnrättsrörelsen kompliceras av att det är vuxna som talar å barnens vägnar. Detta i motsats till kvinnorörelsen, som uppstod utifrån missnöje med rådande förhållanden bland kvinnorna själva och där kvinnorna för sin egen talan (jfr även Näsman 1995).

Forskare talar i dag om att ett paradigmskifte kan skönjas i synen på barndomen (Prout & James 1990). Barndomen har fått ett egenvärde och betraktas inte bara som en förberedelse för vuxenlivet. Intresset inriktas mot barns situation här och nu. Deras kompetens och kunskaper omvärderas, och det finns ökad tilltro till att kunskaper från barn kan tillföra nya dimensioner och perspektiv på olika samhällsfrågor och enskilda företeelser (se t.ex. Prout & James a.a., Strandell 1994).

Barns status som informanter om sina egna upplevelser, erfarenheter och sin syn på barndomens villkor har i enlighet med de nya kunskapsintressena kommit att omvärderas. I dag betraktas det som en mycket angelägen uppgift både i forskarsamhället och i samhället generellt att söka kunskap om sociala företeelser och sammanhang ur barns perspektiv (se t.ex. Waksler 1991, Alanen 1992, Garbarino & Stott 1992, SOU 1991:70). Frågorna har relevans

² I fortsättningen avänder jag Barnkonventionen som beteckning för detta dokument. Konventionen hade 1997 ratificerats av 191 nationer och är därmed det mest ratificerade dokumentet om mänskliga rättigheter (Hammarberg 1997).

för socialt arbete (Butler & Williamson 1994, Andersson 1995, Sunesson 1997), i kliniska (Sylvander 1989) och pedagogiska sammanhang (SOU 1996:22), i rättsväsendet (Dunn 1995) och politiken (Bergström 1991, DN 960917). Vuxna möter i dessa sammanhang barn i olika positioner – som klienter, patienter, elever, vittnen och samhällsmedborgare, vilket innebär att många nya frågor formuleras och nya forskningsfält öppnas.

Den moderna barndomens kännetecken

Jag intresserar mig för den moderna eller postmoderna barndomens villkor, men vilken innebörd har dessa begrepp och vilken tidsperiod avses? Baldur Kristjánsson (1995:29) hävdar att det är förknippat med godtycke att fastslå när den moderna samhällsepoken infann sig, men för de nordiska länderna har den sträckt sig över större delen av 1900-talet och fram till cirka 1960-70-tal. Enligt Frønes (1994) startade moderniseringsprocessen när barn slutade användas som arbetskraft och inleddes i skolsystemet. Den kulturella moderniseringen av barndomen betecknar han som ett efterkrigsfenomen. Moderniteten övergår emellertid, enligt Dencik (1995:72), i allt mer oförutsebar och sammanhangsupplösande postmodernitet:

Med tafatta begrepp försöker vi infånga den kultur- och livsmiljö som skymtar i förlängningen på det vi redan känner till – *post-* industrialism, *post-* modernitet, *post-* materialism, osv.

Helene Brembeck (1996:12) hänför begreppet postmodernitet till den moderna tillvarons symbolkaraktär. Allt fler aspekter av tillvaron tycks lösgöra sig från verkligheten och leva sitt eget liv. En symbolvärld som "...tränger sig in i tillvarons alla aspekter och blir lika väsentlig för barn att lära sig bemästra som någonsin vardagslivets handfast konkreta sida – knäppa knappar, borsta tänder, knyta skosnören, lära sig använda kniv och gaffel."

Barndomssociologin har myntat begrepp och formulerat teorier som ger en generell bild av den moderna barndomens karaktäristika (Chisholm et al. 1990, Qvortrup et al. 1994). En allmän uppfattning är att barn är en minoritetsgrupp, som är förhindrad att delta i samhällslivet fullt ut, och som marginaliseras inom en mängd väsentliga områden. Vuxnas perspektiv dominerar och är förhärskande inom samhällsplanering, statistik, lagstiftning, forskning och journalistik. Man kan också tala om barns marginalise-

ring i relation till fysisk miljö och olika sociala och kulturella arenor, då de utestängs p.g.a. de faror och utvecklingsrisker som definieras av vuxna. Som argument för denna typ av marginalisering nämns ofta barns rätt till och behov av vuxnas beskydd. Detta motiv återspeglas också i den tillsyn, omsorg och fostran av barn som sker inom skolans, barnomsorgens och den organiserade fritidens ram. En annan generell uppfattning bland barndoms-sociologer är att den moderna barndomen är organiserad och institutionaliserad. Barn får allt mindre egen tid utan vuxnas överinseende och kontroll. Samtidigt ställs ökande krav på att barn tidigt ska bli självständiga. De förväntas kunna planera sin tid, formulera sina åsikter, träffa självständiga val och delta i beslutsfattande (Qvortrup 1994a). Centrala begrepp i detta sammanhang är "de tre P:na" ('the three P:s') och "de tre I:na" ('the three I:s') (Qvortrup 1992, 1994a, Näsman 1994).³

"De tre P:na" – Provision – Protection – Participation

Begreppen används som teoretiska begrepp inom barndomssociologin, men begreppens definitioner överensstämmer med övergripande principer för Barnkonventionen. Enligt vad som framgår av Jens Qvortrup (1993:13) och Thomas Hammarberg (1991) kan begreppen översättas och förklaras enligt följande:

Provision – denna princip handlar om barns rätt till social trygghet och välfärd, att få eller ha tillgång till särskild service eller särskilda resurser, samt fördelningen av resurser mellan barn och vuxna. En nyckelmening i Barnkonventionen, artikel 6.2. lyder: "Konventionsstaterna skall till det yttersta av sin förmåga säkerställa barnets överlevnad och utveckling."

Protection – kan översättas med skydd eller beskydd, föräldrars eller professionellas omsorg – det skydd som alla barn behöver samt barns rätt att skyddas mot övergrepp, utnyttjande och diskriminering d.v.s. särskilda insatser till förmån för utsatta eller hotade grupper av barn.

³ Jag föredrar här att även fortsättningsvis använda de engelska uttrycken, eftersom det är svårt att finna svenska översättningar som verkligen fångar begreppens innebörd med ett enda ord.

Participation – barns rätt till delaktighet eller rätt till medinflytande genom att få uttrycka sin åsikt och få den respekterad såväl individuellt som kollektivt. En nyckelmening i Barnkonventionen, artikel 12.1 lyder: ”Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.” Enligt artikel 13, 14 och 15 ska barnet ha rätt till yttrandefrihet, tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet samt rätt till föreningsfrihet och till fredliga sammankomster. Konventionen säger emellertid ingenting om rösträttsåldern.

Qvortrup (a.a.) argumenterar för betydelsen av att läsa Barnkonventionen utifrån en kombination av ”de tre P:na” och hävdar att denna kombination kan appliceras på barn som individer och som social kategori men även på företeelser på makropolitisk nivå.

”De tre I:na” – Individualization, Institutionalization, Individuation

Elisabet Näsman (1994:167) använder begreppet institution som beteckning för organisationer med formulerade mål, arbetsorganisation, beslutsstruktur, personal etc. med barn som sin främsta målgrupp och vars personal är inriktad på arbete med barn direkt. Hon anger skola, barnomsorg och organiserad fritidsverksamhet som exempel på sådana institutioner. Qvortrup (1992, 1994a) konstaterar att institutionalisering av barndomen är en följd av samhällsutvecklingen, framför allt den ekonomiska utvecklingen. När ett barn införlivas i dessa givna och delvis obligatoriska samhällsinstitutioner blir barnet samtidigt en del i en individualiseringsprocess. Barnet registreras som en person med eget namn och personnummer och betraktas därmed som en individ som representerar sig själv snarare än sin familj. Officiella myndigheter med barn som målgrupp står för registrering, mätningar, bedömningar och utvärderingar genom vilket barnet även kommer att innefattas i en individueringsprocess, som motiveras av såväl byråkratiskt-administrativa som demokratiska skäl. Allt större krav ställs därmed på individen att utveckla kompetens för att själv hantera sin livsbana inom de i huvudsak standardiserade vägar som står till buds (Näsman 1995).

Stadsbarndomen

Barns villkor i stadsmiljö är ett angeläget område för förståelsen av modern barndom och *den urbana barndomen*, eller med ett annat begrepp *stadsbarndomen*, är därför denna avhandlings huvudtema. När jag talar om stadsbarndomen i bestämd form singularis stödjer jag mig på Qvortrups (1994a) ställningstagande. Han beskriver att barndomssociologin kritiserats för att tala om "barndomen" när det i själva verket finns flera barndomar. Han hävdar emellertid att det finns skäl att tala om "barndomen", eftersom barn som lever inom ett definierat område har många karaktäristiska gemensamma beträffande tid och rum, ekonomi och andra relevanta kriterier.

I Sverige bor nästan en tredjedel av alla barn i eller kring storstäderna. En annan tredjedel bor i större kommuner och en sista tredjedel bor i glesare områden (Barnombudsmannen 1995). Många barn berörs således av utvecklingen i städerna. I många länder pågår förändringsarbeten som syftar till att skapa mera barnvänliga stadsmiljöer (UNICEF 1996, Norsk Senter for Barneforskning 1997). Barns rättigheter och barns participation står härvid i fokus. I tredje världen står problem som barnarbete, gatubarn och barnprostitution på dagordningen. Miljöproblem orsakade av vattenförsörjning, avfallshantering och luftföroreningar är problem i många av världens länder liksom ökande biltrafik, risker för barnolycksfall samt barns och föräldrars rädsla för våld och övergrepp. I USA:s storstäder, exempelvis Los Angeles och New York, har denna rädsla lett till stora begränsningar i barns möjligheter att röra sig fritt i många bostadsområden (Buss 1995, Iltus & Hart 1995). James Garbarino (1997) talar om vissa bostadsområden som "urban war zones" och de nya faromomenten som "social toxicity".⁴ I ett globalt perspektiv ter sig de svenska problemen mycket begränsade, men samtidigt återfinns flera av de internationellt definierade problemen även på den svenska dagordningen.

Jag har sökt kunskap om stadsbarndomen utifrån en bred ansats. Mitt huvudintresse rör barns egna perspektiv d.v.s. hur världen ser ut ur deras synvinkel – vad de ser, hör, upplever och känner (Tiller 1991). Men jag vill även försöka förstå hur de yttre villkor formats som präglar barns uppväxt-

⁴ Anförande vid konferens "Urban Childhood", Trondheim 9-12 juni, 1997

villkor i stadsmiljö i dag. Jag talar om ”de för barnen tänkta perspektiven”, vilka representeras av ett flertal olika aktörer, som under 1900-talet utsetts till eller gjort sig till talesmän för barns intressen. I fortsättningen talar jag om ”de sakkunniga” som en gemensam benämning på dessa olika kategorier. Det gäller forskare, myndighetspersoner, professionella ”barnarbetare”, samhällsplanerare, politiker, enskilda eldsjälar, barnrättsförfämpare, föreningar, välgörenhetsorganisationer m.fl. som alla på olika sätt arbetat för bättre villkor i samhället med hänsyn till barn. Dessa krafter återfinns i ett komplicerat samspel mellan olika samhälleliga faktorer och skeenden, som sammantaget bidragit och bidrar till att forma barns villkor i stadsmiljö och därmed till konstruktionen av barndomen. Qvortrup (1992:20) uttrycker detta förhållande på följande sätt:

Politiska beslut rörande ekonomi, social välfärd, miljö och fysisk planering påverkar indirekt barns livsvillkor och bidrar till att konstruera barndomen. Ett av de mest tydliga exemplen är politik som rör stadsplanering, något som i hög grad bestämmer barns rörelsefrihet och som kan leda till det som i Tyskland kallas barns ”Verhäuslichung” och ”Verinselung”, d.v.s. när barn jagas iväg från utemiljöerna och tvingas att vistas inomhus eller på övervakade ”öar”...(min översättning).

Syfte

Avhandlingens syfte är sammanfattningsvis:

- Att beskriva de sakkunnigas försök att skapa goda uppväxtvillkor för barn i stadsmiljö, utifrån det jag sammanfattande benämner ”de för barnen tänkta perspektiven”.
- Att undersöka, beskriva och analysera den fysiska och sociokulturella miljön ur barns perspektiv i en modern förort. Studien avgränsas till barn i 9-10-årsåldern och deras vardagstillvaro utanför skola och fritidshem.
- Att pröva olika kvalitativa metoder för att få insyn i barns perspektiv på sin närmiljö och vardagstillvaro i en modern förort.

2. Staden som uppväxtmiljö

Barn tillbringar stor del av sin tid i det nära grannskapet, och de tar miljön i anspråk på ett sätt som skiljer sig från vuxnas. Barn upplever miljön med alla sina sinnen och de upplever det fysiska rummet på ett intensivare sätt än vuxna. Pia Björklid (1982, 1991) konstaterar att barns samspel med den fysiska och sociala miljön sker i lek. Utomhus är barns lek och rörelse så intimt förknippade att varje rörelse är lek och varje lek rörelse. Miljöpsykologen Fredrika Mårtensson beskriver hur barn rör sig eftertänksamt och nära tingen i miljön. ”De stannar upp av nyfikenhet, väljer en ny väg eller ett nytt sätt att ta sig fram på. Barnet relaterar till den fysiska miljön med den egna kroppen. Hela tiden söker barnet förstå allt det ser och upplever. Det som vuxna passerar vanemässigt är nyheter för barnet och intrycken måste bearbetas, gång på gång, med sinne, kropp och tanke” (Mårtensson 1993:9). Barns handlingsutrymme och möjligheter till sinnrika och utvecklande upplevelser i vardagsmiljön, påverkas därför i hög grad av den nära omgivningens utformning, av dess fysiska och rumsliga ramar. Dessa ramar omskapas kontinuerligt, och utvecklingen under 1900-talet visar att barns villkor i stadsmiljö ägnats stor uppmärksamhet av politiker, föreningar, organisationer, myndigheter, olika professionella grupper och enskilda debattörer. Ett par karaktäristiska drag är emellertid genomgående i den debatt som förts både i Sverige och andra västländer. Stadsmiljön har värderats och diskuterats utifrån problem och faror och i mycket liten utsträckning utifrån möjligheter och positiva värden.⁵ Framförallt är det de lägre samhällsklassernas bostadsförhållanden samt förortsmiljöerna som stått i fokus. Dessa problem har huvudsakligen definierats med utgångspunkt från vuxnas – ”sakkunnigas” – perspektiv och värderingar.

⁵ Detta förhållande gäller emellertid inte bara i relation till barn. Staden har beskrivits som ond för alla kategorier boende. Se Denvall (1994:21), Franzén & Sandstedt (1993:18) och Lilja (1994).

Min avsikt med detta kapitel är, att i stora drag beskriva problem som definierats i stadsmiljö med hänsyn till barn från slutet av 1800-talet och fram till idag. I detta liksom i nästföljande kapitel tar jag min utgångspunkt i problemställningar som rör fysisk planering, men även sociala och kulturella aspekter behandlas. Min beskrivning är både tematisk och kronologisk. Jag behandlar huvudsakligen svenska förhållanden, men med vissa internationella utblickar. Men avgränsningsproblemen är svåra. I själva verket handlar utvecklingen enbart i Sverige om bakgrunden till och framväxten av välfärdsstaten och den samlade välfärdspolitiken, där politiska, ekonomiska och kulturella aspekter vävs in i varandra.⁶ Samhällsplanering är ett begrepp som används och tolkas på olika sätt på skilda samhällsnivåer och som omfattar varierande verksamheter (Denvall 1994). Det finns många politiska reformer och beslut liksom åtgärder inom samhällsplaneringen, som haft inverkan på barns villkor i stadsmiljö, även om barn inte varit den främsta målgruppen. Jag bygger därför min text på exempel snarare än på en fullständig historisk genomlysning.

Den farofyllda stadsbarndomen

Början till kritiken mot staden som barnmiljö kom i slutet av 1800-talet i samband med den stora befolkningsomflyttningen från landsbygden in till städerna.^{7 8} Urbaniseringen och den industriella expansionen innebar radikalt förändrade livsvillkor inte minst för barnen.

Arbetarklassens barn bodde i trånga och dåliga bostäder, lämnades i stor utsträckning ensamma och släpptes ofta vind för våg. Deras existens blev synlig och påtaglig när de vistades på städernas gator och andra offentliga

⁶ För en genomgång av den politik som under 1900-talet riktats mot familjer, barn och ungdom och konsekvenserna av denna, se Andersson, B-E (1995).

⁷ Urbaniseringen ägde i Sverige rum sent i förhållande till andra europeiska länder. Enligt Franzén (1992) bodde 10% av befolkningen i städerna år 1850, och vid sekelskiftet 21 %. Mot slutet av 1950-talet bodde mer än hälften av svenskarna i städerna.

⁸ Flera författare börjar historieskrivningen vid denna tidpunkt, en tidpunkt som är lämplig som startpunkt även utifrån mina syften. Jag är emellertid medveten om att historieskrivningen rörande barns villkor i stadsmiljö kan börja mycket tidigare. Sandin (1984) beskriver hur problemen med tiggande barn på gatorna i Stockholm var ett problem redan i början av 1600-talet.

platser. Dessa miljöer identifierades emellertid snart av myndigheter och det etablerade borgerskapet som farliga – här fanns trafikfarorna, här spreds smittsamma sjukdomar och här fanns grogrund för kriminalitet och sociala problem (Franzén 1982). Alva Myrdal har i boken *Stadsbarn*, som utkom 1935, illustrerat de problem och brister som uppstod i samband med inflyttningen till städerna. Hon konstaterar att ”små barn passa inte i städerna” och fortsätter:

Städer äro samhällen, som avpassats för de vuxnas liv. Även de något större barnen ha dock där en utvecklingsbefrämjande social omgivning. Men småbarnen förtvina. Var skola de leka? Var skola de överhuvudtaget vistas? Och vad skola de uppleva? (a.a. s 9).

/.../

Problemen ha uppstått genom själva utvecklingen. Det är vår plikt att icke söka ljuga bort dessa problem utan att modigt ställa dem och kunnigt lösa dem.

Någon mera fullständig redogörelse för hur dessa problem uppkommit och hur de ha även andra viktiga sidor, än dem som vetta mot barnens vård och fostran, skall icke här lämnas. Man behöver bara erinra om att rent faktiskt barnens tillvaro tedde sig mycket mindre konfliktskapande – liksom kostnaderna för dem voro mindre – i äldre tider, då en förhållandevis större del av folkets familjer bodde på landet och hade sin försörjning i lantbruk och hemhantverk. Familjerna voro i relativt högre grad slutna självhushåll. Man bodde mitt i naturen, och det fanns gott om utrymme kring bostaden. Även små barn kunde få ströva rätt fritt; i städerna nu skulle detta vara förenat med faror av olika slag. Barnen växte upp med djur, växter och naturprocesser runt omkring sig. I lanthushåll och hemhantverk kunde de tidigt få vara med i de vuxnas sysslor och därigenom förvärva insikter och öva färdigheter, vilka i sin tur voro ungefär desamma de skulle ha bruk för som vuxna. Både far och mor och äldre syskon arbetade hemma, och tillsynen vållade mindre bekymmer. Från barnens synpunkt var den erfarenhetsvärld, som ryndes inom hemmet, så mycket rikare än nu i stadshemmet, där yrkesarbetet är specialiserat och förlagt utom hemmet och där hemmets egen ram krympt ihop till den lilla bostaden, som lags såsom ett fack bland andra fack i stenöknens bostadsstaplar (a.a. s 11-12).

Detta slag av problembeskrivning har blivit vägledande för samhällets och vuxenvärldens ihärdiga och ambitiösa försök att kompensera barn för de viktiga värden som ansågs och alltjämt anses ha gått förlorade. Det gäller fria och trygga utrymmen för lek och aktiviteter, närheten till djur och natur och ett naturligt umgänge med föräldrar och andra vuxna. Livet på landet framstår fortfarande som den goda, ideala barnmiljön och stadslivet som det onda, farliga och destruktiva (Lindholm 1995, Noschis 1995).

Alva Myrdal talade både som politiker och barnexpert. Hon var influerad av den nya barnpsykologin och hennes problembeskrivning tjänade som argumentation för "storbarnkammaren" och andra socialpolitiska åtgärder riktade till barnfamiljer. Hon ger en generaliserande beskrivning utan att precisera vilken stadsmiljö hon avser, men utan tvivel framstår livsvillkoren i städerna både på 1930-talet och några årtionden tidigare som mycket hårda både för vuxna och barn. Helene Brembeck (1988:16) ger följande beskrivning från sekelskiftets Göteborg:

De sanitära förhållandena var på det hela taget otillfredställande. Avlopp och dränering fungerade inte alltid. Sopor förvarades i öppna kärl runt vilka råttorna flockades. Vägglöss och kackerlackor var plågoris som man försökte bli av med genom att stryka väggarna med terpentin och sängar och sängbottnar med saltsyra. Barnen kunde tjäna ihop till fickpengar genom att fånga råttor och visa upp svansarna för Hälsovårdsnämnden. Köket fick fungera som badrum. Lyhörighet, fönsterdrag och krånglande kakelugnar hörde till vardagen. Trappuppgången var som en symfoni av dofter. Dessutom var man ständigt trångbodd. 5-10 personer per lägenhet var inte ovanligt.

Eva-Lis Bjurman (1995:10) beskriver de allra fattigaste barnens villkor i Stockholm på 1890-talet utifrån en genomgång av polisrullor, anstaltsjournaler och polisrapporter. Hon skildrar "de vanartiga barnen" och deras liv på gatan så som det framstod ur myndigheternas perspektiv.

De fattiga barnen var på gatan. De var många. De lekande, busande, tiggande, snattande, skolkande barnen på gatan oroade myndigheterna. Ungdomsbrottsligheten var i stigande, ansåg man. Det gällde att ringa in denna brottslighet, att stämma i bäcken och gripa det onda vid roten.

För stadens borgare var barnen på gatan ett obehag, själva livet på gatan var suspekt, gatans atmosfär var smittsam och farlig. Barnen löpte ständig risk att bli vanartiga. De busande och lekande pojkgången kunde bli framtidens tjuvligor. Barnen på gatan hade blivit ett samhällsproblem.

I USA uppträdde liknande problem i mitten av 1800-talet i samband med den ökande invandringen från bl.a. Tyskland och Irland. Där som här var gatan den enda lekplatsen – en attraktiv sådan. Men barnens liv på gatan sågs av borgerskapet som ett bevis på föräldrarnas försummelse och en patologisk underklassmiljö, som initierade barn i ett liv av misär och kriminalitet. Barnen betraktades som offer för "den ondska som själva civilisationen frambringat" (Spano1991:23).

Förhållandena ter sig emellertid något annorlunda när de återges utifrån retrospektiva barndomsskildringar. Kanske beror detta på det selektiva i människans minne. Men det kan också ha sin förklaring i skillnader mellan vuxnas (i synnerhet myndighetspersoners) perspektiv och barnens samt i skillnader mellan olika samhällsklasser.

Brembeck (a.a.) skriver om livsmiljön som den tedde sig för barnen i Göteborgs arbetarstadsdelar under 1800-talets sista decennium. Genom att intervjuva gamla människor som blickat tillbaka på sin egen barndom, försökte hon fånga barns uppfattningar och tolkningar av uppväxtmiljön. De barndomsminnen hon fick del av handlade till stor del om livet på gårdar och gator. Berättelserna handlade om de dåliga materiella förhållandena, men också om ett rikt socialt liv som i följande exempel:

Gårdarna spelade en central roll. Landshövdingehusen hade vanligen alla trapphusentréer samlade kring gården. Här låg också vedbodarna, dass och bryggghus och här stod vattenpumpen. Gården var den naturliga mötesplatsen för de vuxna och barnens främsta lekplats (s 16).

/.../

Fem år var åldersgränsen för att vara ute själv på gården, berättade Johan, innan dess fick han hålla sig inomhus. "Mamma hade hela klasar med ungar hängande i kjolarna." Passningen inomhus sköttes annars mest av äldre systrar, eftersom mamma var bunden till symaskinen. Utomhus fick man leka bäst man ville. "Vi slogs och gapade...sparkade boll. Allt som ungar gör i dag." Utanför gården fick man emellertid inte gå, för där fanns farliga vägar. "Hästskjutsar som for fram som galningar" (s 53).

Även Mats Franzén (1992) förmedlar liknande bilder, när han med utgångspunkt från retrospektiva barndomsskildringar, skildrar barns lekar och sociala liv i 1930-talets Stockholm (Södermalm). Han skriver om leken som en del av stadens liv. Den hade sin början och utgångspunkt i hyreshuset och staden erbjöd rika möjligheter till upptäcktsfärder och spänning. Genom leken upptäckte barnen staden och sitt förhållande till den. På gårdarna lekte flickorna danslekar, hoppade rep och hage och mycket annat. Tillsammans lekte pojkar och flickor rymmare och fasttagare och kurragömma. Pojkarnas lek förde dem långt bort från den egna gården. De klättrade uppför klippor, metade, byggde flottor och tog sig ut på djupt vatten. På vintern åkte de skridskor och kälke. Men Franzén återger också skildringar av våldet som fanns ständigt närvarande. Särskilt för pojkarna gällde det att vara hård om de skulle få vara med i gänget. Barnen stakade ut revir och slagsmål mellan

olika gäng var inte ovanligt. Till vardagen hörde också möten med och åsynen av fyllgubbar. Men bland Franzéns informanter fanns inte någon som beskrev dessa som hotfulla eller skrämmande. "Nöden var öppen, och berusade män mötte man alla tider på stadens gator. Men de var inte så farliga, inte ens för flickorna. De var en del av vardagen, varför man följaktligen kallade dem för fyllgubbar. /.../ Barnen blev antagligen ytterst sällan mer handgripligt antastade av fyllgubbarna, de hörde till miljön, och man räknade med att möta dem, därför var de ofarliga" (s 206-207). Stadens liv skrämde knappast de barn som växte upp i den, konstaterar Franzén.

Dessa beskrivningar visar hur förhållandena vid en viss tidpunkt kan skildras med positiva eller negativa förtecken. Exempelen kan tjäna som illustrationer av "det onda" och "det goda" i stadslivet. Berättelsernas karaktär färgas av olika betraktare och deras skilda synvinklar. Det går inte att värdera det ena som falskt och det andra som sant, men olikheterna ger öppningar för återkommande omvärderingar. Som jag kommer att visa längre fram, framstår exempelvis gatans barnkultur inte längre som något ont utan snarare som ett eftersträvansvärt ideal.

I Alva Myrdals text ovan, och i det övriga innehållet i *Stadsbarn*, kan influenser från utvecklingen i USA utläsas. Rina Gangemi Spano (1991) beskriver hur omvärderingar av barn och barndom inträffade i USA vid tiden runt sekelskiftet. Barndomen kom att definieras utifrån de särskilda psykologiska behov och den sårbarhet som ansågs känneteckna denna speciella tidsperiod i livet. Läkarna var de första som uppmärksammade barnadödlighet, ohälsa och missförhållanden. Det låg då nära till hands att också uppmärksamma barns psykiska hälsa. Fältet för psykologisk forskning öppnade sig enligt Spano (a.a.) genom förgrundsgestalter som G. Stanley Hall och Joseph Lee. Psykologin kom så småningom, enligt Arlene Skolnick (1975), att bidra till barnets "revolution" och till utvecklingen av ett barncentrerat samhälle. Under årtiondena efter sekelskiftet avskaffades barnarbetet och barn miste därmed sitt ekonomiska värde. I stället tillerkändes de ett känslomässigt värde på ett helt nytt sätt. Viviana Zelitzer (1985) beskriver, utifrån amerikanska förhållanden, detta skeende som en markant förändring. Hon talar om sentimentalisering av barndomen varigenom varje barns liv kom att betraktas som något heligt. Samtidigt blev barnens framtid en viktig samhällsfråga:

Vid 1920-talet hade den sociala reaktionen på dödsolyckor bland barn ändrats dramatiskt. Ett barn som dödades i en bilolycka var inte bara en lokal tragedi eller en anslående nyhetsnotis. Barnolycksfall med dödlig utgång framstod som ett "allvarligt, fundamentalt, nationellt problem" (a.a. s 27) (min översättning).

I Sverige verkar inte denna utveckling ha skett på samma markanta sätt, men hos Alva Myrdal återfinns uttryck för ett synsätt som omfattar omsorg om barnen som den kommande generationen, vikten av att fostra barnen på ett psykologiskt riktigt och ändamålsenligt sätt och att stödja dem i deras utveckling. Hon argumenterade för betydelsen och nödvändigheten av att skapa ett mer barn- och familjevänligt samhälle. I detta sammanhang är det oundvikligt att uppmärksamma Ellen Keys bok *Barnets århundrade*, som utkom år 1900. Ola Stafseng (1996) beskriver den stora betydelse detta verk haft, bl.a. för synen på barns rättigheter, på förhållandet mellan individ och samhälle och för utvecklingen av reformpedagogiska idéer. Han hävdar emellertid att Alva Myrdals och Ellen Keys perspektiv på barndom och uppfostran var mycket olika och i grunden motstridiga. Myrdal skrev boken *Stadsbarn* utan beaktande av *Barnets århundrade*.

Myrdal inledde (åter)införandet av den vuxna övermakten vis à vis barnen (och de unga), men den här gången genom "goda vuxna" inom det som skulle bli välfärdsstatens institutioner, och de skulle bli "goda vuxna" genom den utbildning som Myrdal själv startade. På det sättet förvandlades "barnets århundrade" till ett "professionernas århundrade", men bakom en dimridå av föreställningar om att detta var identiskt med "barnets århundrade" (a.a. s 23).

Den tekniska utvecklingen och utvecklingen mot ett mer barncentrerat tänkande ledde till ökad uppmärksamhet på vikten av att skydda barn mot faror och olyckor. Under 1930-talet började barnolycksfall att framstå som ett allvarligt problem även i Sverige. Ett problem av samma dignitet som epidemiska sjukdomar.

Barnolycksfall som samhällsproblem

Livet på gatorna förändrades drastiskt genom den ökande trafiken. Franzén (1982) talar om bilismen som en viktig faktor i disciplineringen av gatan. Bilismen tvingade upp fotgängarna på trottoarerna och det blev svårt att ha roligt på gatan. Redan hästskjutsarna "som for som galningar" var delvis ett problem. 1867 kom velocipeden till Sverige och på 1890-talet dök de upp

allt mer på Stockholms gator och medförde kollisioner och olyckor (Södergren 1969).

På 1920-talet var bilismen så pass omfattande att det fanns anledning att vidta åtgärder för att skydda och trafikundervisa barnen. Antalet dödsolyckor per år i trafiken steg under åren 1918-1925 från 7 till 180. Under samma period ökade antalet bilar från 8000 till 103 000. Antalet dödsolyckor i trafiken steg under åren 1935 - 39 från 331 till 547. Under samma period ökade motorfordonens antal från 164000 till 245000. Under 1970-talet omkom 944 barn under 15 år i trafiken, samtidigt som minst 50000 skadades mer eller mindre svårt. Under samma period ökade antalet bilar från 2,4 miljoner till 3 miljoner (Skolöverstyrelsen 1983).

Trots all den uppmärksamhet som riktats mot trafikolycksfallen var det först på 1970-talet som bilismens mörka sidor, trafikolyckor, miljöförstöring och förbrukning av ändliga resurser m.m. sågs i ett sammanhang och uppmärksammades på allvar (a.a.). Det var också då bl.a. föräldrar, samhällsplanerare och pedagoger på allvar insåg att barn tillhörde de särskilt utsatta grupperna. Stina Sandels (1968, 1976, 1977) forskning om barns begränsade förmåga att klara av trafiken kom att få avgörande betydelse. Hon visade att även om små barn redan i åldern 5-7 år kan förefalla ha god förståelse för trafiken, dess risker och krav så är det ingen garanti för att de verkligen har förmåga att klara komplicerade trafiksituationer. Numera betraktas barn som trafikmogna först i 11-årsåldern.

I USA visade sig trafikproblemen redan runt sekelskiftet. Omkring 1910 var trafikolycksfall den främsta dödsorsaken bland barn i åldern fem till fjorton år. 1925 dödades 7000 barn i New York i trafiken. Här ledde problemen till reaktioner även direkt från barnen:

Den förste november, 1908, marcherade 500 barn längs den elfte Avenyn, närmast känd som "Dödens väg". De demonstrerade mot New Yorks Central Railroad för att försöka få bort järnvägsspåren från grannskapet (Zelitzer 1985:32) (min översättning).

Genom den tekniska utvecklingen blev nya faror i barns vardagsmiljö uppenbara. Inte bara trafikolycksfallen uppmärksammades utan även andra typer av olyckor – fallolyckor, drunkning, klämskador m.m. Barns naturliga vetgirighet och verksamhetslust, föräldrars bristande kunskaper och uppmärksamhet, brister i samhällsplaneringen och i utformningen av den fysiska

miljön angavs redan på 1930-talet som orsaker till dessa problem (Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd 1932). Alva Myrdal (1935:11) skriver: "När barnen inte passa in i städerna, så är den rätta vägen icke att avskaffa barnen utan att förändra städerna."

I mitten av 1950-talet genomfördes den s.k. Stockholmsundersökningen på initiativ av läkarna Ragnar Berfenstam och Teodor Ehrenpreis (Berfenstam et al. 1957). Av undersökningen framgick att det totala antalet barnolycksfall i Stockholm i åldrarna 0-14 år var 25000 år 1955. Det visade sig således att vart tionde barn råkade ut för en skada som krävde läkarvård. Det var en betydligt högre siffra än väntat. Olycksfallen analyserades utifrån orsakssammanhang, fördelningen efter ålder, kön, tidpunkt och plats, relationen mellan dödsfall och svåra respektive lätta olycksfall för skilda olycksfallstyper etc. Bl.a. framgick att trafiken svarade för 10 % av de undersökta olycksfallen. Trafikskadorna konstaterades i allmänhet vara svårare än övriga skador. De offentliga lekplatserna svarade för 5 % av samtliga olycksfall; småbarnen var värst utsatta. "Trasiga redskap och leksaker samt äldre barns ovarsamma behandling med lekattiraljerna utgör den största faran" (SOU 1967:8, s 97). Stockholmsundersökningen kom att bli ett incitament för bildandet av Samarbetskommittén mot barnolycksfall, som inledde det omfattande olycksfallsförebyggande arbete som bedrivits i Sverige sedan dess (Barnmiljörådet & Folksam 1989). Arbetet följdes av flera statliga utredningar under 1970-talet som fortsatte problemanalysen och formulerade förslag till åtgärder i t.ex. *Barns utemiljö* (SOU 1970:1) och *Barnolycksfall* (SOU 1979:28). Forskning och utvecklingsarbeten med syftet att undersöka och förebygga barnolycksfall har därefter varit och är alltjämt ett stort och viktigt område inom kommuner, landsting, försäkringsbolag och frivilliga organisationer m.fl.

Brister i den fysiska samhällsplaneringen

Brister i den fysiska miljön orsakade och orsakar olycksfall, men medverkar också på annat sätt till begränsningar i barns rörelsefrihet och lekmöjligheter. 1967 tillsatte Olof Palme, som då var kommunikationsminister, en utredning om "frågor rörande tätortsmiljöns utformning med hänsyn till barns utomhusverksamhet". Härvid gjordes en ingående genomgång av barns lekvanor och möjligheterna till utelek i moderna bostadsområden – en miljö som betraktades som torftig och utarmad. Utredningen var den första i en lång

rad, som under 1970-talet uppmärksammade viktiga angelägenheter för barn och barnfamiljer. Det var en effekt av de reaktioner som redan i slutet av 1960-talet kom på konsekvenserna av befolkningsomflyttningar och det storskaliga byggandet i det s.k. miljonprogrammet.⁹ Miljön i förorterna blev föremål för stort intresse och både positiva och negativa skildringar publicerades, men det var de negativa beskrivningarna som skapade och cementerade bilden av förorten (Franzén & Sandstedt 1993).¹⁰ Beträffande barns uppväxtvillkor gick beskrivningarna under 1970-talet helt i svart. I *Barnen och den fysiska miljön* (SOU 1975:36) sammanfattades problemen i de nybyggda bostadsområdena på följande sätt:

- A. Barn lever avskilda från viktiga verksamhetsområden och miljötyper
- B. Barn lever avskilda från andra ålderskategorier, klasser och kulturmönster
- C. Barn lever i påtvingad kontakt med ett stort antal jämnåriga
- D. Barn lever på grund av miljöbyten under uppväxttiden i ett osäkert förhållande till omgivningen
- E. Barn lever i miljöer som de saknar möjlighet att påverka.

De problemområden som behandlades tog enligt utredarna sin utgångspunkt "i den debatt som förts och de rapporter som kommit från olika i framförallt förorter verksamma personer". På grundval av detta återgavs tvärsäkra tolkningar av barns upplevelser och den framtid de hade att vänta. Innehållet är deterministiskt och ideologiskt värdeladdat som framgår av följande exempel:

Barnen hänvisas alltså p g a förhållandena i byggnader i mycket stor utsträckning till gården eller kvarteret. Barnen upplever detta drastiskt uttryckt som förvisning. "Spring ut och lek" och "här får ni inte vara" är om inte vuxenkommentarer så åt-

⁹ Mellan 1965 och 1974 byggdes 1 005 578 bostäder i Sverige (Schlyter 1994). Sammanfattning av den kritik som riktats mot dessa bostadsområden återfinns bl.a. i Franzén & Sandstedt (1993), Arnstberg (1979) och Ristilammi (1994).

¹⁰ Franzén och Sandstedt (1993:21) skriver följande: "Genom att förorten så lätt kan ses som avskild på grund av dess fysiska framtoning har också förortslivet kommit att betraktas som en särskild, speciell livsform, skild från andra. Förorten har blivit en karikatyr av det kapitalistiska samhället och detsamma som det onda livet."

minstone vuxenattityder. Dessa kommentarer och/eller attityder är något som barn uppfattar, något de tvingas leva med och under (s 69).

Barnen växer numera upp i bostadsområden som de inte kommer att bo kvar i som vuxna. De vuxna i sin tur byter ej sällan bostad när de blivit gamla. Bostaden och bostadsområdet har blivit en konsumtionsvara (s 44).

Samma slutsatser redovisas i *Barnen och Betongen* (Insulander 1975), som analyserade den fysiska och sociala miljön i Rosengård i Malmö. Författarna inleder med att konstatera att det betecknande för vårt samhälle är att vi inte bryr oss om barn. "Vad är barn för någonting? Vad behöver barn? Vad kan vi göra i modern stadsbebyggelse för att kompensera barnet för den idealiska barnmiljö de gick miste om när land förvandlades till stad?" (s 6). Boken är en svart rapport om barns uppväxtvillkor i Rosengård. Förutom kritiken mot den torftiga fysiska miljön beskrevs de sociala förhållandena uteslutande med negativa förtecken.

- Vi lever i ett samhälle där de flesta barn har mycket snäva erfarenheter av människor i arbete. Många barn har kanske inte ens sett en arbetsplats förrän efter avslutad skolgång när de själva kommer ut i produktionen. Många barn har heller inte sett sina föräldrar i arbete; de vet inte vad mamma och pappa egentligen gör mer än att de är "på jobbet". En hel erfarenhetsvärld ligger utom räckhåll för barnen i sovstadens isolerade värld. En isolerad och sluten uppväxtmiljö, som den moderna förortsmiljön ofta är minskar barnens möjligheter till social utveckling och inlemmande i vårt samhälle (a.a. s 61).

Nic Nilsson, ombudsman i Hyresgästföreningen, politiker, samhällsdebattör och aktiv under många år i frågor om barns lekmiljö konstaterade: "Miljön i våra bostadsområden har under 1900-talet starkt försämrats, sett ur barnens synvinkel. /.../ På de flesta håll skapas nya bostadsområden som är sämre för barnen än de miljöer som fanns vid sekelskiftet./.../ På många områden måste vi skaffa surrogat för det som fanns naturligt på det gamla bondesamhällets dagar. Inom andra områden gäller det att skydda barnen för de samhällen och de samhällsyttringar som den moderna industristaten har skapat" (Nilsson 1970:15).

Vi kan konstatera att de problemformuleringar som Alva Myrdal stod för på 1930-talet, liksom hennes ideal, ägde aktualitet även 40 år senare. Men vilken typ av bostadsområden handlar det egentligen om när vi talar om miljonprogrammets bostadsområden – storskaligheten, funktionalismen och de torftiga utemiljöerna? Här krävs ett förtydligande. Kritiken förknippas i

allmänhet med storstädernas förorter, de som särskilt ofta förekommer i media och i den allmänna debatten – Rosengård i Malmö, Tensta, Rinkeby och Skärholmen i Stockholm samt Hammarkullen i Göteborg. Dessa förorter har enligt Ristilampi (1994) blivit starka symboler, vars namns nämnande räcker för att sammanfatta ordet förort. Mats Franzén och Eva Sandstedt (1993) nämner emellertid att även förortsområden i mindre städer utsattes för kritiken – Navestad i Norrköping, Råslätt i Jönköping, Norra Fäladen i Lund, Ålidhem i Umeå m.fl.

I *Barns Utemiljö* talas allmänt om ”tätortsmiljöns utformning” utan utpekande av någon särskild bostadsform eller några särskilda bostadsområden. I *Barnen och den fysiska miljön* talas allmänt om hinder och möjligheter i den fysiska miljön. Utredarna poängterar emellertid att de fokuserar på problem i flerfamiljshusområden, men säger också att det kan finnas skäl att även uppmärksamma förhållandena i småhusområden. Avsättningssvårigheter av lägenheter i flerfamiljshus ledde under 1970-talet till en omfattande småhusproduktion. Omkring 35% av den miljon lägenheter som byggdes under miljonprogrammet bestod av småhus (Jacobson 1991).¹¹ Även denna typ av bostadområden utsattes för kritisk granskning bl.a. av Uno Dahlén (1977) som i sin avhandling *Småhusbarnen* konstaterar att småhusboendet har positiva sidor, men att de även utgör grogrund för nya sociala problem. Problem bland barn och ungdomar försvinner inte genom att familjerna får möjlighet att bo på marken.

Aktuella samhällsproblem

Efter den kulmen som nåddes genom det stora antalet utredningar under 1970-talet märktes i Sverige en allmän nedgång i intresset för barns villkor i olika bostadsmiljöer. Intresset inriktades i stället på den expansiva barnomsorgen och fritidsverksamheten. En allmän tendens under 1980-talet var emellertid ett ökande intresse för barns perspektiv, deras egen kultur och kamratrelationer samt möjlighet till delaktighet och medbestämmande i egna

¹¹ Jacobson (a.a. s 20) påpekar med referens till Karlberg, B (1989:34) att nyproduktionen var i det närmaste lika hög åren innan programmet infördes, ca 80.000 lägenheter per år. Genom rivningar och andra åtgärder blev nettotillskottet under programmets löptid 655.000 lägenheter.

angelägenheter (Ögren 1980, Rasmusson 1993). Detta kommer till uttryck bl.a. i den omfattande statliga utredningen om barns och ungdomars uppväxtvillkor *Ej till Salu* (Statens ungdomsråd 1981). Ett nytt problem som ägnas stort utrymme i denna utredning är ”kommerialismens negativa skadeverkningar”, ett problem som hör nära samman med innehållet i barns fritid i stadsmiljö. Utredarna analyserade emellertid även problemet utifrån långsiktigt verkande konsekvenser för ungdomars framtid. Den framväxande marknadsekonomin kritiserades för att ha mutat in alltfler livsområden och åstadkomma en allt djupare kommersialisering av tillvaron. De nya teknikerna inom mediaområdet ansågs bidra till oanade möjligheter för kommersiell exploatering.

Mediavärlden hör inte specifikt till stadsbarndomen, alla former av media kan i dag utnyttjas av barn även i de minsta och mest avlägsna småsamhällen. Medias inflytande är emellertid en källa till oro för vuxenvärlden och problemområdet har stor betydelse för förståelsen av den moderna barndomens villkor (se t.ex. Frønes 1987, 1994, Griphammar 1996). Dock präglas dagens forskning och debatt av mera nyanserade uppfattningar än på 1970-talet och de kritiska rösterna om kommersialismen tycks ha tystnat. Jag återkommer till medias betydelse i barns vardag i avhandlingens empiriska del.

Barns problem är för närvarande väl uppmärksammade. De är av olika slag och jag har valt att nedan endast belysa de som har störst relevans för min studie. I övrigt hänvisar jag till det stora antal översikter som producerats under de senaste åren.¹²

Storstadsproblem

De svenska storstädernas förorter, som ofta är barnrika, har särskilt uppmärksammats av Storstadskommittén. I kommitténs delbetänkande om barns och ungdomars uppväxtvillkor (SOU 1997:61) fokuseras problem som

¹² Se t.ex. Socialdepartementet: *Barn i dag*, Ds 1996:57; Socialstyrelsen (1994:4) *Barns villkor i förändringstider*. Slutrapport. Barnombudsmannens årsrapporter (1994, 1996, 1997), Ladberg, G. & Torbiörnsson, A. (1997): *Barndom i förändringstider*. Rädda Barnen, Stockholm.

bostadssegregation, arbetslöshet, ohälsa och barnfamiljernas ekonomi. Utredningens ambition är att synliggöra barn och ungdomar, som växer upp i de utsatta stadsdelarna i våra tre storstäder. Den belyser den snedfördelning av livschanser, som finns mellan olika grupper av barn och ungdomar i storstäderna, samt pekar på de negativa effekterna av nedskärningar i den kommunala verksamheten. Till skillnad från tillvägagångssättet i 1970-talets utredningar har barn och ungdomar tillfrågats om sina uppfattningar och erfarenheter genom ett flertal olika kvalitativa och kvantitativa metoder. Utredarna beaktar lokala variationer och stadsmiljö behandlas mindre generaliserande än tidigare. Härigenom framträder en mer nyanserad bild än den gängse schablonbilden av miljonprogrammets bostadsområden. Många barn och ungdomar trivs och det finns mycket som de uppskattar i bostadsmiljön. Det största problemet ur barns och ungdomars perspektiv uppges vara deras rädsla för våld och för missbrukare. Deras förslag till förbättringar handlar om bra lärare i skolan, uppsnygning av hus, gårdar och parker samt åtgärder mot kriminalitet och missbruk. De önskar fler vuxna som engagerar sig för barn och ungdomar och mot våld. De uttrycker också önskemål om att bli delaktiga i förändringar som rör bostadsmiljön.

Olycksrisker, våld och rädsla

Aktuell forskning om barn och trafik fokuserar alltjämt olycksrisker, buller och luftföroreningar, men även trafikmiljöstress, stress orsakad av faktorer i närmiljön, och inskränkningar i barns utemiljöer och rörelsefrihet (Björklid 1996, Heurlin-Norinder 1996, 1997).

Även om trafiken orsakar de allvarligaste dödsolyckorna och olycksfalls-skadorna har det skett en betydande nedgång av antalet dödsolyckor, vilket framgår av Barnombudsmannens årsrapport (Barnombudsmannen 1997:37).¹³

¹³ Dock vårdas allt fler barn på sjukhus för olycksfallsskador. Mellan åren 1992 och 1994 har det skett en ökning med ungefär 10 procent av antalet barn i åldrarna 0-12 år som vårdats på sjukhus för olycksfallsskada. I tonårsgrupperna har däremot sjukhusvård på grund av skada minskat något under samma tid. I genomsnitt blir upp till vart tionde olycksskadat barn inlagt på sjukhus (Barnombudsmannen 1997)

Olycksfallsdödligheten bland barn under 15 år är på sin lägsta nivå hittills. År 1995 avled 42 pojkar och 28 flickor i åldrarna under 15 år i olycksfall. Ungdomars död i olycksfall har minskat betydligt under 1990-talet jämfört med tidigare. Främst beror det på färre trafikolyckor. År 1995 avled 41 pojkar och 15 flickor mellan 15 och 19 år i olycksfall (s 37).

Detta är naturligtvis positivt, men forskare intresserar sig nu för innebörden i detta även ur andra aspekter än den omedelbara risken för att dödas eller skadas i trafiken. Både barns och föräldrars rädsla för trafiken får konsekvenser genom att barnen hindras att röra sig ute på egen hand, deras kamratrelationer och fritidsmönster påverkas och föräldrar skjutsar i allt större utsträckning sina barn till och från olika aktiviteter (Hillman et al 1990, Heurlin-Norinder 1997). Krav på närmiljön handlar inte bara om säkerhet utan också om hälsa, trygghet, stimulans och goda lekmöjligheter (Björklid 1996).

Detta är ett exempel på hur risker och faror förändras och ytterligare en illustration till hur de kan uppfattas på varierande sätt vid olika tidpunkter i skilda kontexter av olika aktörer och betraktare. Frønes (1994) påpekar att höga olyckstal, som i Norge, kan indikera en farlig miljö. Men det kan också indikera en hög grad av frihet för barnen – att klättra i träd är riskfyllt. Minskning av antalet olycksfall kan innebära bättre villkor för barnen, men det kan också bero på en skärpt social kontroll som leder till försämringar ur andra aspekter.

Varför var inte barnen i Franzéns (1992) skildringar från 1930-talets Stockholm rädda för fyllisar och för det mycket påtagligt närvarande våldet i vardagen när det återkommande rapporteras som det största problemet för barn och ungdomar i dagens stadsmiljöer? Det finns ingen anledning att ifrågasätta att många barn i dag är rädda för våld liksom att många har egna erfarenheter av mobbning och utsatthet (Ladberg & Torbiörnsson 1997; Barnombudsmannen 1997), men i fenomenet rädsla inryms kulturella aspekter, viktiga att beakta i sammanhanget. Etnologen Jochum Stattin (1990) har bidragit med intressanta perspektiv genom sina studier av den kulturbundna rädslan, d.v.s den rädsla som är speciell för en grupp människor i ett visst samhälle under en bestämd tidsperiod. Han har undersökt svenska rädslor och hur dessa förändrats de senaste 150 åren. En av hans slutsatser är, att det som i en kultur ger upphov till fruktan och som skildras som skrämmande, kan i en annan uppfattas som ganska oproblematiskt och

likgiltigt. Rädsla förstås bäst som socialt fenomen insatt i sitt sociokulturella system. Kännetecknande för den rädsla som många människor i stadsmiljö, både barn och vuxna, i dag ger uttryck för, är rädsla för och misstro mot andra människor. Historier om våld och överfall spelar stor roll i dagens berättartradition. Statten karaktäriserar sådant material som ett slags moderna sägner eller rykten. Spridningen sker lika ofta av tidningar och andra media som på muntlig väg. Han konstaterar också att den starka och utbredda rädslan inte har motsvarighet i den faktiska risken att råka ut för de hemskheter som utmålas.

Kommentarer

1900-talet framstår som ett sekel, då barn i hög grad stått i centrum för politiskt intresse, vetenskaplig kunskapsutveckling samt ideella och professionella krafterns kamp och opinionsbildning. Att tillgodose barns basbehov ("provison") och att skydda barn ("protection") mot allvarliga olyckor har varit och är en viktig hälso- och socialpolitisk fråga under 1900-talet. Uppmärksamheten på väsentliga faror för barns hälsa, överlevnad och utveckling är självklart av stort värde, likaså den omsorg om barnen som kommit till uttryck. Men det relativa och tidsbundna i problemdefinitioner och uppfattningar ger också anledning till kritiska reflektioner. Finns det andra faktorer av betydelse än de som handlar om direkt omsorg om barnen? Vi har fått ett svar utifrån den kritik som bl.a. genom Stafseng (a.a.) riktats mot Alva Myrdals ideal och pedagogiska idéer. Men det finns även andra aspekter av den problematik som Stafseng fäster uppmärksamheten på.

Under lång tid dominerade ett ensidigt uppifrånperspektiv, där kunskapsproduktionen om barns villkor i stadsmiljö i stor utsträckning ägde rum inom ramen för statliga utredningar. Dessa byggde på frågeställningar som formulerades av staten och som var ideologiskt laddade och normativa till sin karaktär. De grundades på vetenskaplig kunskap inom den psykologiska diskursen, där barn betraktades som objekt och som särskilt ömtåliga och sårbara. Det synsätt på barn och den kunskap om barns utveckling som tog form och dokumenterades inom psykologi och pedagogik, övertogs efter hand av sociologin och antropologin och var länge det förhärskande paradigmet inom barnforskningen (Waksler 1991). Bengt Börjesson (1995) beskriver genomslagskraften i den psykologiska diskursen och de nya fält som därmed öppnades för nya professionella grupper med bl.a. barns pro-

blem som uppgiftsdomän. Han nämner psykologerna som exempel. Fram till mitten av 1950-talet fanns i Sverige en handfull personer som kallade sig psykologer, fyra decennier senare fanns omkring 15000 legitimerade psykologer. Börjesson pekar på den nära koppling som funnits mellan vetenskaplig kunskap och politiska reformer i Sverige. Han applicerar sin analys på utvecklingen inom förskola och skola, men den torde äga tillämpning även på de problem som jag studerar.

För att skapa de "nya institutionerna", nota bene den nya skolan och förskolan, krävdes en ny språkhegemoni. Kunskapare/vetenskapsmännen lockades till de nya samhällsvetenskaperna och gick systemförändringarna till handa. En allians mellan politisk reformism å ena sidan och kunskapsproduktion inom det samhällsvetenskapliga området å andra sidan utgjorde grunden för de erforderliga perspektivförskjutningarna, "världen sedd i ett nytt ideologiskt ljus" (s 134-135).

Olika aktörers professionaliseringsanspråk är således en faktor av betydelse för förståelsen av den moderna barndomens villkor. De problem som identifierats i stadsmiljö återfinns i ett komplicerat samspel mellan rådande synsätt på barn, barndom och samhällsplanering samt politiska och professionella intressen.

I problemformuleringar och åtgärdsförslag återspeglas det funktionalistiskt – deterministiska tänkande som under flera årtionden styrde den forskning som bedrevs om relationen barn – miljö (Krantz & Rasmusson 1995). I slutet av 1970-talet började forskare och praktiskt verksamma barnarbetare för första gången intressera sig för barns egna uppfattningar och upplevelser av stadens miljöbetingelser. Forskningen om relationen mellan barn och fysisk miljö kom därefter successivt att alltmer präglas av ekologiska, interaktionistiska och fenomenologiska perspektiv (se vidare kap. 5). Samtidigt blev komplexiteten i denna relation mera synlig och bedömningar av barns behov och definitioner av innebörden i "barnens bästa" blev mera relativa och mindre tvärsäkra än tidigare. En allmän ståndpunkt i dag är att staden som livsmiljö inte bara är av ondo. Den är en plats för handling på gott och ont, där nya former för praxis kan utvecklas och som har betydelse för människans identitet och meningsskapande (Lieberg 1992, Skantze 1996, Arnstberg et al. 1996). När det gäller barn tycks vi emellertid bara befinna oss i början av en sådan omprövning. Idealet om livet på landet äger alltså giltighet och uppfattningen att "det var bättre förr" förefaller ha ett starkt fäste i våra föreställningar om den goda barndomen.

3. "De för barnen tänkta perspektiven"

De sakkunnigas dilemman och försök till lösningar

Åtgärder mot de problem som refererats i föregående kapitel ställde de sakkunniga inför flera dilemman. Kunskapsutvecklingen inom psykologin gav insikter om att barn är sårbara och behöver skyddas mot hot och faror. Men den fäste också uppmärksamheten på de värden som barns lekande inrymmer (Spano 1991).¹⁴ Leken krävde fysiska utrymmen och helst skulle dessa finnas någon annanstans än på gatan. Den förutsatte också en viss frihet som emellertid måste begränsas, eftersom det låg i vuxenvärldens intresse att kontrollera barns socialisation. Det handlar om synen på barns egen kultur och under vilka villkor lekens inneboende kraft och relationer mellan barn kan få utvecklas. Ibland betraktas dessa företeelser som ett hot och ibland som en tillgång. Ett annat dilemma rör relationen mellan spänning och trygghet i barnens värld. Frågan är hur det kan vara möjligt att anvisa trygga och säkra platser för lek och samtidigt erbjuda barn den nödvändiga spänningen i tillvaron. Det finns en inneboende konflikt i vuxnas önskan om att kontrollera barns lek, och den frihet barn behöver för att kunna utvecklas till självständiga individer. Dessa fenomen innefattas i den paradox som präglar den moderna barndomen. Det finns en spänning mellan att betrakta barn som objekt och aktörer, som beroende och sårbara och samtidigt som kompetenta, självständiga individer (Qvortrup 1994a, Näsman 1994). En frågeställning är därför hur dessa motsatsförhållanden materialiserats i stadsmiljö.

De olika åtgärder som vidtagits har, på samma sätt som definitionerna av problem och faror, varierat över tiden. Det gäller kontroll och straff, fostran och pedagogik, åtgärder i fysisk och social samhällsplanering samt lagstiftning. Olika aktörer är och har varit inblandade, och fältet blev en arena för

¹⁴ Spano (a.a.:35) anger år 1883 som märkesåret för upptäckten av barns lek.

några av de nya professioner med inriktning på barn, som expanderade i samband med uppbyggnaden av välfärdsstaten. Bland de olika insatserna har jag kunnat urskilja en företeelse, som lanserats närmast som en universallösning på alla problem, nämligen den anlagda lekplatsen eller lekparken. Den framstår som ett typfall varigenom olika linjer i utvecklingen kan följas. I detta kapitel ägnar jag därför särskilt utrymme åt lekplatsen som fenomen. Jag undersöker om det är riktigt att beteckna lekplatsen som barninstitution i den mening som angivits av Näsman (a.a.), och den betydelse den kan ha för förandet av barns villkor i stadsmiljö. Vilka "tänkta perspektiv" finns representerade i dessa sammanhang? Ytterligare motiv för att ägna lekplatsen uppmärksamhet är, att den utgör ett viktigt element i den yttre miljön i alla tätorter.

Jag följer i grova drag utvecklingen från sekelskiftet fram till i dag. Inledningsvis ger jag några exempel på åtgärder, som varit och är aktuella i sammanhanget fram till omkring 1980, då en brytpunkt i utvecklingen kan iakttas. Därefter ägnas huvuddelen av utrymmet åt den anlagda lekplatsen. Jag följer utvecklingen från tillblivelsen av de första lekplatserna i slutet av 1800-talet fram till idag. Avslutningsvis beskriver jag några allmänna tendenser i utvecklingen från 1980-talet och framåt. Jag behandlar i huvudsak svenska förhållanden med några internationella utblickar.

Straff, kontroll och pedagogik

Hård kontroll, regler och disciplin ansågs vid sekelskiftet av borgerskapet och polismakten vara de mest effektiva medlen för att komma tillrätta med problemen på gator och torg. Dessa åtgärder hade dubbla syften. Dels handlade det om att skydda barnen för faror, men också om att skydda samhället mot de vanartiga barnen. Eva-Lis Bjurman (1995) beskriver hur de minsta förseelser betraktades som allvarliga av myndigheterna. Att knycka några äpplen från ett stånd betecknades exempelvis som ett "tjufnadsbrott", vilket ledde till förhör på detektivbyrån. Rapport tillställdes skolan, där straffet kunde bestå i aga, avskiljning från skolan och placering på uppfostningsanstalt. Särskilda ordningsregler för skolbarn återfanns i "Lärjungens bok", som medföljde Svensk Lärartidning (nr 8, år 1900), ur vilken följande passus hämtats:

På lekplatsen och gatan

Jag skall vara höflig och vänlig mot mina kamrater.

Jag skall icke göra narr av dem och icke gifva dem öknamn.

Jag skall aldrig kasta stenar.

Jag skall hälsa på mötande personer.

Jag skall icke skriva och rita på väggar, plank m.m. (Bjurman 1995:35).

Hård kontroll praktiserades också för att lösa den konflikt som uppstod mellan barnen på gatan och trafiken. Barnen accepterade inte utan vidare den nya ordningen. De hoppade upp på bilarna på samma sätt som de tidigare åkt på hästdroskorna (Skolöverstyrelsen 1983).

Enligt Zelitzer (1985) arresterades 655 barn som kriminella under en tidsperiod om ett år 1914 - 1915 i the District of Columbia. Deras förseelse bestod i att ha lekt på gatan. Men barnen utvecklade strategier för att undslippa ingripanden.

Dessa unga lagbrytare lärde sig att dölja sina illegala handlingar. När en polisman "kommer stolt spatserande på gatan som de olovligt förvandlat till lekplats.. Genast skingrar sig de ungdomliga bollspelarna, katt- och tafattlekarna...upphör plötsligt, de gälla barnrösterna tystnar (a.a. s 38) (min översättning).

I Sverige engagerade sig Kungliga Automobilklubben (KAK) och lyckades på 1920-talet "...efter stora ansträngningar" få kommunikationsdepartementet att ge ut *Trafikregler för skolbarn*. Första regeln var: "Lek ej på väg eller gata; de äro inga lekplatser" (Skolöverstyrelsen 1983). Det kunde inträffa att myndigheterna stängde av trafiken vissa tider på dagen "för att barnen må leka i fred" (Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd 1932:130). Men denna åtgärd var förmodligen sällsynt.

Skolan fick efter hand ett allt större ansvar för att trafikundervisa barnen. Inledningsvis uttrycktes detta lite försiktigt så som det framgår av en artikel i Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd (1932:130):

Det har även föreslagits att beröra olycksfallsfrågan vid undervisningen i räkning (lämpliga exempel), naturkunnighet och teckning (ritning och målning av varningstavlor etc).

Läroplanshandledningarna blev emellertid mer och mer detaljerade och ambitiösa. Genom skolundervisningen skulle barnen nöta in trafikreglerna så att det skulle bli en vana att uppträda rätt i trafiken. Reglerna togs först upp i klassrummet, därefter övades de på skolgården. Handledningarna rekommenderade även samverkan mellan skola, föräldrar, polis och sociala myndigheter. I 1961 års handledning trappades kontrollåtgärderna av brott mot trafikregler upp i förhållande till tidigare handledningar. Polisens rapport om elevers trafikförsummelser föreslogs nu inte bara gå till skolan och påverka ordnings- och uppförandebetyget utan också till barnavårdsnämnden (Skolöverstyrelsen 1983). Det fanns från 1920-talet och fram till denna tidpunkt en utbredd uppfattning om att barn och ungdomar skulle klara sig i trafiken om de lärde sig trafikreglerna och kunde förmås följa dem. Trots stora ansträngningar blev emellertid resultaten kläna (jfr Björklid 1985). Först på 1970-talet stod det klart att lösningarna också måste ske på barnens villkor. Konflikten mellan barn och bilar var inte bara ett anpassningsproblem från barnens sida (se referens till Stina Sandels forskning, s 28) utan hade också sina orsaker i den fysiska samhällsplaneringen. Detta var insikter som bidrog till att auktoritära synsätt och uppfostringsmetoder fick ge vika för ett mjukare och mera demokratiskt förhållningssätt till barn.

Fysisk och social planering

Alva Myrdal hävdade att "hela bostadsbyggandet måste underkastas en ny och frimodig prövning från familjesynpunkt". Hon förespråkade ideal som innefattades i funktionalismen och som kom att få stort inflytande på bostadsbyggandet i Sverige under många år.¹⁵ Kvarteren skulle grävas ur och öppnas för sol och vind. Stora och små parker samt lekgårdar skulle läggas in i stadsplanerna. Grönskan skulle inte bara finnas av estetiska skäl utan även tjäna som "...barnavårdens krav på stadsplanarkitekturen" (Myrdal a.a. s 21).

¹⁵ Se Franzén & Sandstedt (1993) och Sandström (1989) beträffande funktionalismen och utvecklingen av bostadsbyggandet under 1930-1940-talen. Beträffande Alva Myrdals syn på bl.a barn, familj och funktionalistiska stilideal, se Nilsson, J-O (1994).

Kritiken blev emellertid hård mot de nybyggda flerbostadsområden som producerades utifrån dessa ideal, framförallt under 1960-talet. Förslag till åtgärder presenterades bl.a. i de statliga utredningarna. Många förslag innebar utveckling av lekplatser och barns lekmiljö. Karaktäristiskt för dessa förslag var den starka betoningen på statens och kommunernas ansvar. Föräldrarna tillskrevs den största betydelsen vad avser barnens fostran, men det betraktades som en viktig samhällelig angelägenhet att planera för ett barnvänligt samhälle. I *Barns utemiljö* (SOU 1970:1) konstaterades exempelvis att "... samhället har ansvar för att barnen utomhus kan leka under trygga och stimulerande former" (s 15). Som ett led i denna utveckling fick olika myndigheter nya uppgifter och ansvarsområden – Socialstyrelsen, Statens trafiksäkerhetsverk, Byggnadsstyrelsen, Skolöverstyrelsen, Konsumentverket, Bostadsstyrelsen och Statens Planverk. 1971 inrättades ett särskilt Lekmiljöråd under Socialstyrelsen. Rådet hade som uppgift att bedriva allmän information och upplysning om utformningen av lekplatser och andra förhållanden av betydelse för barns lek, bl.a. ur säkerhetssynpunkt. En konsekvens av *Barnolycksfallsutredningen* (SOU 1979: 28) blev att Lekmiljörådet 1980 ersattes med Barnmiljörådet, som kom att sortera under Socialdepartementet. Utredningen konstaterade:

I längden finner dock utredningen det ohållbart att bedriva ett effektivt förebyggande arbete på central nivå genom att huvudsakligen lita till frivilliga krafter. Samhället måste på ett aktivt sätt ta sitt ansvar för att därigenom garantera att barnsäkerhetsfrågorna kan bedrivas på effektivast möjliga sätt (s 9).

Barnmiljörådet fortsatte den verksamhet som initierats av Samarbetskommittén mot barnolycksfall och arbetade med frågor rörande barnsäkerhet, lek och barns utveckling. Särskilda åtgärdsprogram upprättades även på lokal nivå, där barnavårdsnämnderna hade huvudansvaret. På 1970-talet tillsattes t.ex. en konsulent i Stockholms stad, som skulle verka för ökad barnsäkerhet genom att följa utvecklingen på barnolycksfallsprofylaxens område, ge information och rådgivning, anordna kurser, koordinera samarbetet med allmänhet och myndigheter samt bevaka säkerhetsaspekterna inom barnavårdsnämndens egna institutioner (*Barns utemiljö*, s 150).

Kritiken mot bostadsbyggandet handlade om brister i den fysiska miljön men i hög grad även om den sociala miljön. Regeringen ställde vid olika tillfällen under 1970-talet medel till förfogande för att motverka "den utarmning av utemiljön" som påtalades i olika sammanhang. En mängd olika försökspro-

jekt genomfördes, där hyresgästerna medverkade i planeringen och till vilka särskilda medel anvisades för att skapa en barnvänlig bostadsmiljö (Almström 1980, Schlyter 1994, Bostadsstyrelsen 1985).¹⁶

Myndigheter och olika professionella grupper, bl. a. arkitekter och socialarbetare, såg en viktig uppgift i att stärka den sociala gemenskapen i bostadsområdena. Grannskapsarbete, som nådde sin höjdpunkt i mitten av 1970-talet, blev ett medel för att försöka åstadkomma detta (Franzén & Sandstedt 1993, Sundh & Turunen 1992, Denvall 1994, 1997).¹⁷ Idealen hämtades från det gamla bondesamhället, den medeltida staden respektive de gamla arbetarkvarteren (Franzén & Sandstedt a.a.). Kerstin Lindholm (1992) beskriver hur samhällsarbetet under 1970-talet ofta syftade till miljöförbättringar, bättre gemenskap och allmän förbättring av sociala förhållanden. Men trots att arbetet var gräsrotsorienterat var barn osynliga som aktörer eller delaktiga i arbetet. Deras verksamhetslust och deras idéer om förändringar var inte särskilt intressanta i sammanhanget.

Lagstiftning och anvisningar

Parallellt med de statliga utredningarna fanns en omfattande opinionsbildning genom organisationer som Unga Örnar, Hyresgästföreningen och IPA (International Association for the Child's Right to Play), olika ideella

¹⁶ Schlyter (1994:9) som studerat resultaten av de miljöförbättringsprojekt som genomfördes, beskriver i en översikt några av de olika bidragsformerna enligt följande:

1. Socialstyrelsens (SoS) bidrag till särskilda insatser för en barnvänlig boendemiljö, dvs till "anordnande och utrustning av lekplatser och liknande fritidsanordningar med syfte att göra befintliga bostads- och fritidsområden mera barnvänliga och stimulerande för barn- och ungdomsaktiviteter m.m." infördes 1974 och upphörde 1975 efter 1½ år. Riksdagen beviljade sammanlagt 45 Mkr. 2. Ytterligare anslag beviljades 1975 som under åren 1975-1978 handlades av Bostadsstyrelsen och den därtill utsedda boendemiljödelegationen. Anslagen avsåg bl.a. förbättringar av utemiljöer, trafiksäkerhetsåtgärder och konstnärlig utsmyckning. Under denna period fördelades 133 Mkr. Därefter utgick ytterligare bidrag förmedlade via länsstyrelserna. Sammanlagt utgick 730 Mkr t.o.m. budgetåret 1985/86. I Schlyters rapport återfinns även beskrivning av bakgrunden till de olika besluten.

¹⁷ Sammanfattning av erfarenheterna av grannskapsarbete 30 år senare visar på många misslyckanden och stora svårigheter att nå de uppsatta målen (Denvall 1997).

grupper som byalag, Arkiv Samtal i Stockholm samt olika yrkesgrupper bl. a socialarbetare och stadsträdgårdsmästare. Nic Nilsson (1970:18) beskriver det inflytande som forskningen om barns utemiljö fick på de anvisningar som utfärdades.

Vi har sedan 1960 haft en skrift från Bostadsstyrelsen – God Bostad – som har lämnat anvisningar om hur stort utrymme, som Bostadsstyrelsen anser nödvändiga för barnen i de nya bostadsområdena. Det kapitlet tillkom efter det att arkitekt Hans Wohlin i sin avhandling ”Barn i stad” hade påvisat barnens behov av utrymme och den landsomfattande kampanjen ”Mera plats för oss” rullat över landet med HSB, Hyresgästföreningen och Unga Örnar som arrangörer och med Wohlin som ideolog.

Ett resultat av detta omfattande engagemang blev nya lagar, anvisningar och riktlinjer för den fysiska planeringen av direkt betydelse för barns miljö. Som exempel kan nämnas Svensk Byggnorm (1975) och Riktlinjer för stadsplaneringen med hänsyn till trafiksäkerhet, SCAFT (Statens planverk 1968) som följdes upp av TRÅD – allmänna råd för planering av stadens trafiknät (Statens planverk 1982). En följd av dessa blev att ett stort antal bostadsområden på 1960 och -70-talen byggdes trafikseparerade. För utrymmen för barns lek fanns detaljanvisningar som reglerade lekplatsers och bollplaners läge och utformning (Statens Planverk 1979).¹⁸

Många sakkunniga av olika kategorier lade ner stor möda på att hävda barns krav i den fysiska planeringen. Härigenom tillförsäkrades barnen, åtminstone teoretiskt, egna fysiska utrymmen i den yttre miljön i nybyggda bostadsområden liksom trygghet och rörelsefrihet genom de planeringsföreskrifter som gick ut på att skilja på utrymmen för barn och bilar.

¹⁸ Se vidare: Rasmusson, B. (1993); Kristensson, E. (1994); Barnmiljörådet & Konsumentverket (1995) samt Boverket (1996). Utvecklingen av lagstiftningen kan även följas genom de olika statliga utredningar som refereras.

Lekparken och lekplatsen

De första lekplatserna

Jag tar nu ett steg tillbaka i utvecklingen och återvänder till 1930-talet och tiden runt sekelskiftet. Frågan om fysiska utrymmen för barns lek var tidigt en kontroversiell politisk fråga där olika synsätt på barn, barnuppfostran och stadsplanering ofta kommit i konflikt med varandra.

Jämsides med de krafter som verkade för straff och kontroll av barnen på gatan, fanns talesmän för barns intressen med andra idéer. Det kunde vara filantroper, borgarkvinnor, politiker eller skollärare. Dessa förespråkade specialdesignade utrymmen där de "ömtåliga" barnen likt plantor kunde utvecklas och frodas. Alva Myrdals text utgör en talande illustration:

Barn äro så olika vuxna; de ha så helt olika livsbehov. De skulle egentligen behöva en värld för sig själva, en omgivning som vore planerad för barn. Endast storbarnkammaren – och den mycket välbeställda familjens privatbarnkammare – kan inredas uteslutande med hänsyn till barnen. Det är genom själva denna sällsynta ändamålsenlighet, som en högklassig storbarnkammare tilltalar även vuxna med sina alldeles särskilda trevnadsvärden. Barn i lek på en för dem ordnad utelekplats – det är likaså ett plus i stadslandskapets skönhet. Och barnkammariinteriören är ett tacksamt formgivningsproblem för bostadsarkitekten (Myrdal 1935:107).

Alva Myrdal markerar här en särskilnad mellan barn och vuxna, och förespråkar lösningar som går i stick i stäv med hennes framställning om livet på landet som det ideala. I stället för en samhällsplanering som skapar förutsättningar för gemenskap mellan föräldrar och barn, talar hon för åtgärder som kan betecknas som en del i en begynnande marginalisering av barndomen.

Utvecklingen är likartad i USA, Sverige och Danmark, länder där lekplatsernas historia delvis dokumenterats. Offentliga lekplatser började inrättas i slutet av 1800-talet som alternativ till den farliga gatan. Det finns emellertid en tydlig skillnad mellan USA och de nordiska länderna beträffande synen på omfattningen av samhällsansvaret i relation till föräldrars och privata intressenters ansvar för utformningen av barns miljö och fritid (jfr Olson 1992). I Sverige var betoningen på samhällsansvaret stort medan förhållandet var det motsatta i USA.

I USA startade progressiva reformivrare en rörelse, the Playground Movement, med motivet att förbättra miljövillkoren och att socialisera de fattiga stadsbarnen till den dominerande borgerliga kulturen. Lekplatsen beskrevs som en medborgarskola och enligt Spano (1991) hade 55 städer i USA lekplatser år 1910.

I en utredning om Stockholms parklek (Stockholms stad 1963) återfinns en historik över utvecklingen av lekplatserna i Stockholm. Av denna framgår, att förslag om anordnande av allmänna lekplatser för barn och ungdom väcktes första gången i Stockholm år 1894 av dåvarande föreståndaren för kungliga gymnastiska centralinstitutet. I en skrivelse till överståthållaren framhölls att "... inget väsentligt ågjorts för att tillgodose möjligheten till den fria lekens allmänna utövande och det kanske svåraste hindret härför vore den stora bristen på allmänna och väl belägna lekplatser. Leken borde göras till allas gemensamma angelägenhet, icke blott till ett fåtal individers, som är jämförelsevis oberoende av det allmännas åtgörande i detta avseende" (s 13). Stadsfullmäktiges inställning till förslaget var emellertid ljum. Beslutsfattarna anförde att den allmänna opinionen för dylika åtgärder var för svag. Stadens dyrbara tomter kunde behövas till annat. Tre år senare togs emellertid ett nytt initiativ, denna gång av Stockholms läraresällskap, som föreslog att fyra lekplatser skulle anordnas i olika delar av inre staden.¹⁹ Det dröjde fem år innan denna framställning behandlades i stadsfullmäktige. När den väl kom upp på dagordningen år 1902 hade den stöd av ytterligare en ansökan från Sveriges centralförening för idrottens främjande, som föreslog att staden måtte anordna tre idrottsplatser och 12 allmänna lekplatser för barn. Denna gång tillmötesgick beslutsfattarna önskemålen och de första idrottsplatserna och lekplatserna anlades. Till att börja med bestod lekplatserna endast av sandhögar, "... men år 1913 anvisades medel för att anskaffa lek- och förströelsematerial till de mindre barnens lek i parkerna" (a.a.).

¹⁹ Hans-Erik Olson (1992) beskriver i sin avhandling *Statens och ungdomens fritid* den viktiga roll som folkskollärare och präster spelade i debatten om barns och ungdomars fritid. De var oroliga för hur de barn skulle uppfostras, som skolkade från skolan och i stället strök omkring på gator och i gränder. I avhandlingen återfinns en historisk översikt, som ger ytterligare exempel på åtgärder som syftade till att förebygga sociala problem bland barn och ungdom. Ett exempel är arbetsstugorna, som var föregångare till dagens fritidshem.

Även i Köpenhamn var det trögt i starten för de första lekplatserna. Den första köpenhamnska lekplatsen inrättades 1881 och låg på Kapelvej i Nørrebro, men idén fick genomslagskraft först efter att Köpenhamns lekplatsförening startade 1891. Initiativtagare var skolläraren Hans Dragehjem, som senare fick stöd av stadsplaneraren Max Siegumfeldt och trädgårdsarkitekten C.Th. Sørensen. Kommunen gav ekonomiskt stöd till lekplatserna men först efter en hetsig politikerdebatt. Diskussionen fördes mellan två läger med helt olika uppfattningar. Det fanns de som fruktade att lekplatserna skulle bli tillhåll "... hvor ungdomen havde frit spil til at tumle sig i Støv og Snavs...", vilket var detsamma som att "opdrage Gadedrenge"; emedan företrädare för det motsatta lägret förespråkade lekplatser utifrån lekens betydelse för barns fysiska och psykiska hälsa (de Coninck-Smith 1993:10).

Stockholms parklekar

Så småningom insåg stockholmspolitikerna lekplatsernas värden och 1936 väcktes förslag om att staden skulle "anställa tillräckligt antal parkanter och i övrigt vidta erforderliga åtgärder för att ge alla barn – även dem under skolåldern – största möjliga tillfälle att under säkert skydd tillgodogöra sig den hälsobringande vackra årstiden" (Stockholms stad 1963, s 10).

Under sommaren 1937 bedrevs den första organiserade lekverksamheten med lekledare på nio platser i inre staden. Härefter skedde en successiv utbyggnad och 1963 fanns 102 lekparker i Stockholm, varav flera hade anställda lekledare. Syftet med lekparkerna var att kompensera för de naturliga lekmöjligheterna i en friare miljö. Lekledarnas uppgift var att ge barnen trygghet och tillsyn, hjälpa dem att organisera olika lekar och stimulera till aktiv självverksamhet. Parklekens uppgift formulerades som tvåfaldig:

Dels skall den söka förhindra att barnen håller till på trafikfarliga och i övrigt för lek olämpliga platser, dels skall den lära barnen att använda fritiden på ett stimulerande sätt och att ägna sig åt konstruktiv lek tillsammans med andra barn (a.a. s 14).

Ambitionerna med verksamheten var stora. Barnens lekvanor i olika åldrar liksom besöksfrekvensen i parkerna studerades och dokumenterades noggrant. Ytor för lekplatser fanns med redan på generalplanestadiet vid plane-

ringen av nya stadsdelar, åtminstone i ytterstadsområden. Lekparker inrättades emellertid även i de äldre stadsdelarna inne i staden.

Det fanns en optimistisk syn på möjligheterna att anpassa lekmaterielen på lekplatserna "... till de många skiftande behov som man har kännedom om att barn kan ha och behöver ha fyllda" (a.a. s 19). Lekmaterialet skulle vara fysiskt utvecklande, uppmuntra konstruktiv lek, stimulera fantasilekar och skapande verksamhet. Det fanns likaså omtanke om pojkars och flickors olika lekvanor och intressen. I parkleksutredningen ägnas också stort utrymme åt detaljanvisningar för lekparkernas fysiska utformning. Det fanns ingen tveksamhet om hur man borde inrätta förutsättningarna för det rätta lärandet. Barnet var det tomma "kärlet" som skulle fyllas med kunskap och lärdomar. Det fanns också föreställningar om att barns behov skulle kunna fastställas på ett entydigt sätt en gång för alla.

Lekplatspersonalen bestod av lekledare (lekplatsföreståndare), assistenter och praktikanter. Rekryteringen av lekledare skedde bland förskollärare, men även bland scoutledare, ungdomsledare och hemmafruar med inriktning på barnarbete och någon pedagogisk utbildning. I parkleksutredningen diskuterades behovet av en yrkesinriktad utbildning för lekledare uppbyggd genom en kombination av kurser ur förskollärare- och gymnastiklärarutbildningen. En diskussion som så småningom ledde fram till utbildning av fritidsledare och fritidspedagoger. Lekledarens uppgifter var följande:

att övervaka ordningen på platsen, fördela lekmaterielen och tillse att lekarna icke innebära skaderisker

att inspirera barnen till roande sysselsättningar, antingen enskilt eller i grupper

att organisera och leda spring- och kastlekar, tävlingar, trafiklekar, rollekar, vinterlekar och dylikt

att tillse att barnen ostörda av andra få syssla med den lek som för ögonblicket är fängslande samt

att med leken samordna viss handledning i trafikfärdighet, naturkunskap och samhällsanda samt ett

friktionsfritt umgänge med lekkamrater (a.a. s 22).

I parkleksutredningen framgick att Stockholm varit en föregångare i fråga om parklekens utveckling i jämförelse både med grannländerna och andra svenska städer. Parkleken tillskrevs stor betydelse för barns utveckling och sågs som en värdefull förebyggande barn- och ungdomsverksamhet.

Lekplatsernas utformning och utrustning

Parkleksverksamheten i Stockholm och på andra platser kunde hämta stöd i utredningarna *Barns utemiljö* (1970) och *Barnens fysiska miljö* (1975). Båda underströk betydelsen av den fysiska miljöns utformning för barns utveckling och tillhandahöll detaljerade förslag till hur de ideala lekplatserna borde utformas. Lekredskapens funktion var viktig och expertisen ägnade stor omtanke om hur dessa borde se ut för att bäst fylla barns olika lekbehov.

Klätterställningar finns av många olika typer och material. En bra klätterställning skall ge möjlighet till stor variation i användningen. Barnen skall kunna klättra flera tillsammans, hänga och göra volter i den. Klätterställningen kan även bli utgångspunkt för enkla byggarrangemang, kläs in med papper, skivor och tyg, kombineras med klotsar och bräder m m. Leken blir friare om klätterställningar, klätterträd m fl varianter placeras i sand. Det är också angeläget från säkerhetssynpunkt att underlaget är mjukt för undvikande av fallskador. Avståndet mellan stegen i ställningen anpassas för de åldrar den vänder sig till, och höjden behöver normalt inte överstiga 2,5 m för att den ska fylla sin funktion (*Barns utemiljö*, s 131).

Anvisningar för anläggning av lekplatserna tog upp aspekter som avstånd till bostaden, tillsynsbehov, trafikavskildhet, ytstorlek, utformning och utrustning. Genomgående i de olika utredningarna var insikten och uppfattningen att det inte var möjligt och inte heller önskvärt att helt kontrollera eller att inhägna barnens lek. I *Barns utemiljö* ingick det därför i direktiven att beakta möjligheten av att utforma hela utemiljön på ett sådant sätt, att den kunde fungera som lekområde samtidigt som den tjänade andra ändamål. Barnen skulle således inte enbart hänvisas till de särskilda lekplatserna.

Som grund för rekommendationerna fanns olika utvecklingspsykologiska teorier, främst Jean Piagets kognitiva teori om barns lek. Piaget såg leken som ett uttryck för barnets tänkande, knuten till bestämda utvecklingsstadier. Han hävdade, att olika former av lek – övningslek, symbollek och regellek – uppstår som en direkt följd av den utvecklingsnivå barnet befinner sig på. Detta under förutsättning att miljön är sådan att denna utveckling kan gynnas

(Norén-Björn 1977). Det fanns bestämda föreställningar om att barnen kunde stimuleras till det rätta lek beteendet. Med pedagogiskt stöd från lektanterna skulle "...utrustningen ge möjlighet till varierad användning, inspirera till samlek och kunna brukas av barn med olika förmåga. Valet av redskap och utrustning måste alltid göras så att leklust och initiativ stimuleras. Redskapen får ej bli apparatur för tidsfördriv och underhållning"(Barns utemiljö, s 130). I den efterföljande utredningen *Barnens fysiska miljö* (1975) var tonfallet uppmjukat och utredarna hävdade att "...det ska inte vara ett tvång att bevisa att barnen utvecklas till bättre individer". De vände sig emot ett alltför starkt betonande av att betrakta barn som "...råmaterial som skall utsättas för produktutveckling" (s 47). I övrigt fanns emellertid stor överensstämmelse mellan de båda utredningarnas inriktning och åtgärdsförslag.

Lekplatsen och lekparken tillskrevs således så småningom många viktiga värden av forskare, pedagoger och politiker. Den var en viktig framtidsinvestering och förväntades fungera som:

- Medborgarskola för utveckling av demokratiskt förhållningssätt och demokratiska spelregler.
- Förebyggande åtgärd i barn- och ungdomsvården och som allmänt stöd åt familjen.
- Plats för fysisk träning i säkra, sunda omgivningar.
- Pedagogisk miljö för utveckling av färdigheter som omvärldsorientering, samarbete och lekande på det "rätta" sättet samt utveckling av positivt samspel mellan barn och vuxna.
- Kompensatorisk åtgärd varigenom barnen skulle kompenseras för stadsmiljöns brister i relation till den friare tillvaron på landet.

Utvecklingen visar också, att en god lekmiljö efter hand kom att betraktas som en viktig angelägenhet för alla barn i olika typer av stadsmiljö. Intresset kretsade inte, som i början av seklet, enbart kring de fattiga barnen på gatan.

”Det första nödvändiga är en parktant och en utelekplats”²⁰

En viktig fråga i utvecklingen av lekparkerna var tillgången till personal. I Stockholm hade man inledningsvis endast personal sommartid, men i *Barns Utemiljö* förordades helårsanställd personal med fritidspedagogisk utbildning. Verksamheten i parkleken skulle vara ett komplement till uteleken i grannskapets lek område. Personalen i parkleken förväntades fungera som trygghetsfaktor och som vuxna förebilder med viktiga pedagogiska och sociala uppgifter. En mycket viktig uppgift för personalen var att stimulera barnens lek:

Till en viss gräns kan barnen enbart genom sin fantasi och verksamhetslust ge liv och mening åt miljön. Lekar med löst material av skilda slag kräver emellertid också verktyg, redskap, instrument och arbetsplats. Vissa lekar fordrar tillsyn, handledning och stimulans av vuxna. Den skapande leken i alla dess former är huvudmotiv för att i bostadsområdet organisera lek- och fritidsverksamhet med pedagogiskt kvalificerad personal. Lekledaren, fritidspedagogen kan tillföra lekmiljön ett närmast obegränsat antal nya möjligheter (Barns utemiljö 1970, s 15).

Barns egen förmåga ansågs vara begränsad. Det kreativa och skapande i barns lek betonades men det skulle utvecklas under kontrollerande former. Det funktionella och nyttoinriktade framstod genomgående som det övergripande intresset.

Frihet och kontroll

Det synsätt som utvecklingen av parkleken och lekplatserna i Sverige representerade omfattades även av danska och amerikanska initiativtagare, men frågan om barnens frihet blev i Danmark och USA föremål för debatt redan vid 1900-talets början, en debatt som startade i Sverige först efter andra världskriget.

²⁰ Rubriken har hämtats från Myrdal (1935:22) där hon använder den citerade texten som bildtext.

Spano (1991:128) refererar ett tal av president Theodore Roosevelt, där han lovordade den nybildade Playground Association of America. Han hade emellertid också vissa invändningar mot övervakningen av lekplatserna:

It is a splendid thing to provide in congested districts of American cities spaces where children may play; but let them play freely. Do not interfere with their play, leave them alone. Do not meddle.²¹

Frågan fick också utrymme på ledarsidan i Washington Post (april 1906):

Who wants to be watched, and lectured, and restrained, and pulled and hauled about, and slapped and straightened, and washed behind the ears, and tagged and registered, and kept account of and generally browbeaten from the time he or she enters the alleged playgrounds until an escape shall have been achieved?

Efter olika försöksverksamheter omprövades emellertid uppfattningen om behovet av lekledare och president Roosevelt tog tillbaka sin hårda kritik och medgav att det kunde vara värdefullt med vuxna på lekplatserna (a.a.).

Initiativtagarna i Danmark företrädde s.k. reformpedagogiska strömningar i dansk pedagogik, som betonade lusten som drivkraft i lärandet – inläring skulle ske genom leken (de Cornick-Smith 1993). De förstod ganska snart att det behövdes något annat än den typ av lekplatser som först anlades. Många av de fina lekredskapen användes inte.

Skrammel - legepladser och bygglekplatser

Idéerna om att göra någonting radikalt annorlunda väcktes av trädgårdsarkitekten C.Th. Sørensen i boken *Parkpolitik i søgn og købstad* (1931) och resultatet blev den första "skrammel - legepladsen" som öppnade 1943 i Emdrup. Här skulle barnen få röra sig över stora ytor, där de kunde bygga kojor och skapa fritt av kasserade bräder och plankor, tegelsten och annat material. De skulle också ha tillgång till riktiga verktyg (Nilsson 1970, Bengtsson 1994).

²¹ Tidpunkten för talet finns inte angiven, men enligt Spano (a.a.) bildades the Playground Movement i slutet av 1800-talet. Jag låter detta och nästföljande citat förbli oöversatt från engelskan, eftersom texten är mera talande på detta språk.

Stadsträdgårdsmästare Arvid Bengtsson, som var en viktig förgrundsgestalt i Sverige under många år i frågor om barns lek, har på ett mycket personligt och målande sätt beskrivit sina intryck av sitt första besök i Emdrup (Bengtsson 1994).²² Under studietiden på Alnarp gjorde han tillsammans med sina lärare och studiekamrater studiebesök i Danmark. De hade hört talas om en helt ny och annorlunda lekplats för barn och det fanns en viss skepsis inför resan dit.

Den nya tiden – som var vår – krävde istället upprensning bland städernas mörka snuskhål. Vi trodde på luft och ljus och öppna fria ytor – i gräs – och ”Vackrare vardagsvara” var vår slogan. Inte undra på att vi stod frågande inför tanken på en skrammellekplats – en skräplekplats! (a.a. s 7)

Men svenskarna blev fascinerade och deras besök kom att följas av flera studiebesök till England, Schweiz, Italien och Österrike (Nilsson 1970). 1948 etablerades den första bygglekplatsen i Stockholm. En lärdom från Danmark var emellertid att verksamheten var långt ifrån problemfri. Skrammellekplatsen uppfattades av många som en ren provokation, och tonen i den pågående debatten, som sträckte sig långt utanför Emdrup, var både bitter och het, skriver Arvid Bengtsson.

Ja lekplatsen betecknades av några som rent samhällsfärlig. – Var skulle det sluta, om barn fritt fick leka ut sina lustar bland ohygieniskt gammalt skräp – och som svin få rota i jorden? – Fick barn lov att vara hur primitiva som helst? (a.a. s 10).

Efter kriget fanns ett särskilt nyhetens behag i att kunna resa fritt och öppenheten var stor inför att lära nytt av varandra. Arvid Bengtsson beskriver vidare den starka upplevelse som ytterligare en resa till England 1947 innebar. Han fick där kontakt med Lady Allen of Hurtwood, förkämpe för barns rätt till lek, som även kom att verka internationellt. Hon hade just besökt Emdrup och presenterat sina erfarenheter i *Picture Post*. Något av en folkrörelse startade i England och följderna blev anläggandet av ett flertal äventyrslekplatser (adventure playgrounds). På detta sätt kom ett internationellt nätverk av olika intressenter kring barns lek att utvecklas i Europa. De besökte varandra och möttes återkommande på konferenser.

²² Se även Bengtsson, A. (1981): *Lekmiljö-livsmiljö*

Spänning och trygghet

I Sverige handlade debatten mycket om möjligheterna att tillgodose behovet av både spänning och trygghet. Säkerhetstänkandet var betydligt starkare här än i både England och Danmark. Engelsmännen och danskarna kom till Sverige för att studera de trygga, säkra och välsköta parklekarna och svenskarna åkte till Danmark och England för att studera det vilda, utmanande och riskabla. Nic Nilsson (1970) hävdar i sin bok *Busarna i lekplatsdebatten* att svensk lekplatsdebatt till större delen sysselsatt sig med säkerhetsproblemen.

När Vår Bostad i nr 10 1967 gav utrymme för en artikel med rubriken "Spänning eller säkerhet?" var det första gången som behovet av mera spännande lekplatser uppmärksammades. Dittills hade det alltid varit populärt att kräva säkrare lekplatser.

Om man följer lekplatsdebatten såsom den avspeglas i svensk press får man snart ett intryck av att Vår Bostads inlägg var epokgörande. Att tala om behovet av mera spänning på lekplatser för barn i vissa åldrar etc. är numera helt vedertaget. Lekplatsexperterna är i dag eniga om behovet av mera spännande lekplatser (a.a. s 57).

Han refererar till en rad experter – stadsträdgårdsmästarna Arvid Bengtsson, Robert Montan och Stig Billing, överläkare Ingmar Lagergård, lekplatsinspektris Stina Wretlind-Larsson, psykolog Inga Sylvander och konstaterar: "Vi ser av de anförda citaten att såväl våra främsta lekplatskonstruktörer som läkare, psykiatriker och psykologer är överens när det gäller behovet av spännande lekplatser."

Även Arvid Bengtsson anger 1967 som ett märkesår i den svenska lekmiljödebatten. Det var då som spänning, äventyr och farlighet fick en ny positivare innebörd i leksammanhang, skriver han, och refererar till IPA:s tredje internationella kongress i London och Liverpool. Studier av de engelska äventyrslekplatserna gav ytterligare stoff till debatten. "Det var nya tankegångar för Sverige, där lekdebatten främst gällt säkerhet, rundade hörn och mjuk sand under gungorna" (a.a. s 92).

Big Britt Almström, f.d. byrådirektör på Lekmiljörådet och Barnmiljörådet, har i en intervju berättat om hur säkerhetstänkandet ibland kunde ta sig absurda uttryck. Hon fick brev från Gångtrafikanternas förening, som ville att träd skulle tas bort från alla slänter där barn kunde vilja åka kälke. "Året var 1972. Strax därefter fick vi brev från Astmatikerförbundet eller nåt sånt

där, som ville att alla björkar skulle huggas ner, åtminstone i tätortsområden.”²³

Ett annat problem var vuxnas önskemål om välklippta gräsmattor, ordning och reda i stadens parker. Arvid Bengtsson beskriver sin kamp för att ta bort förbudsskyltarna på gräsmattorna. ”När vi plockar in samtliga förbudsskyltar från parkernas gräsmattor, jublar visserligen det unga Helsingborg, men bland de äldre är det många som är förbittrade, och som ger uttryck för sin vrede!” (a.a. s 45).

Arvid Bengtsson var en av de stadsträdgårdsmästare i Sverige som stod för viktig kunskap om barn och landskapsplanering. De verkade ha lätt att leva sig in i barnens värld och kunde utifrån sina positioner i kommunerna omsätta idéer och visioner i konkreta fysiska planer. De hade känsla för allt levande och växande. Enligt Nic Nilsson såg stadsträdgårdsmästarna ”på växterna och barnen med ömma ögon.”²⁴

Pedagogisering av närmiljön

1963 års parkleksutredning ledde till en omfattande utbyggnad av lekplatser och lekparker i Stockholm. 1972 fanns 157 lekparker varav 81 var öppna hela året. Verksamheten hade fått en egen administration under ledning av en intendent. 1972 företogs en uppföljning av denna utredning med anledning av införandet av nya normer och regler samt planerad byggnation av nya bostadsområden. Ordförande i utredningen var Nic Nilsson, då ledamot i Park- och idrottsnämnden. Utredningen inriktades i första hand på innehåll och målsättning i parkleksverksamheten. Nya begrepp som lanserades i utredningen var ”jämlighet”, ”samverkan” och ”medinflytande”. Utredarna var inspirerade av ”community play centres” som de studerat i England – centra som tjänade som mötesplatser för alla kringboende i ett grannskap. De nya begreppen låg i tiden och återfanns även i skolans läroplan, Lgr 69 (Utbildningsdepartementet 1969) och i barnstugeutredningen (SOU 1972:26-

²³ Intervju med Big Britt Almström 1995-04-26

²⁴ Intervju med Nic Nilsson 1995-03-14

27). De låg också i linje med grannskapsarbetets och grannskapsplaneringens intentioner (Franzén & Sandstedt 1981). Centrala inslag i utredningens förslag handlade, mot bakgrund härav, om möjligheter till samverkan mellan parklek, skola och barnavårdsnämnd samt om utvecklingen av lekparken till en allaktivitetsplats i bostadsområdet. Förslagen innefattade därutöver bl.a förslag om djurhållning och odlingar i lekparkerna. Bygglek fanns vid denna tidpunkt på femton lekplatser i Stockholm.

Parkleksutredningen anslöt till de idéer och ambitioner som var förhärskande under 1970-talet. Det fanns föreställningar om möjligheten att utveckla hela bostadsområden eller grannskap till pedagogiska miljöer, där den fysiska och sociala miljön skulle planläggas på ett sådant sätt att maximalt goda uppväxtbetingelser skulle kunna erbjudas barnen. Pedagoger och andra professionella i skola, fritidshem, fritidsgårdar, föreningsverksamhet och lekparker skulle samverka mot gemensamma mål med barnstugeutredningens barnsyn som grund. I begreppet "barnmiljö" innefattades kommunens eller kommundelens samlade resurser för att erbjuda barnen en stimulerande skolgång och en rik fritidsverksamhet. Utredningen *Barns fritid* (SOU 1974:12) föreslog exempelvis att varje kommun skulle upprätta fritidsplaner på olika nivåer i kommunen samt tillsätta särskilda planeringsgrupper för samverkan över förvaltningsgränserna. Tilltron var stor till de professionellas kompetens och den rationella planeringens möjligheter.

Kritiken

Vad blev då resultatet av detta arbete som inte bara utvecklades i Stockholm utan även i övriga svenska städer? Vi får kännedom om detta genom statistiken som visar antalet lekplatser och genom den kritik som under 1970-talet i så många olika sammanhang riktades mot den fysiska miljön. Men hur var det ur barnens synpunkt? Att fråga barnen ansågs ännu inte som en rimlig möjlighet för att få sådan kunskap. Ett par större studier med observationer som främsta metod genomfördes under 1970-talet. Ambitionen var att undersöka lekplatsernas och utemiljöns värden ur barns synvinkel.

Björklid (1974) genomförde en kartläggning av barns aktiviteter i två moderna flerbostadsområden i Stockholm byggda på 1960-talet. Av resultaten framgick bl.a. att det huvudsakligen var de äldre förskolebarnen och

yngre pojkar i skolåldern som använde friytorna i bostadsområdena. Det framgick också att barnens aktiviteter var mer varierade på mark med natur, omväxling och mångfald än på de mera konstgjorda ytorna.

Ytterligare en studie *Lek, lekplatser, lekredskap*, gjordes under 1970-talet på uppdrag av Lekmiljörådet (Norén-Björn 1977). Studien byggde på observationer av barns lek på 27 lekplatser i olika delområden i Stockholm och är en gedigen kunskaps-sammanställning av både fysiska och sociala förhållanden på dessa platser. Författaren utgick från Piagets lek teori och teorier om lekens roll för barns sociala utveckling. Slutsatserna från undersökningen är starkt kritiska:

Tyvärr är det ofta så att lekredskapen sätts in som en slutlig fas i planeringen för att ge en illusion av att man räknat med och tänkt på barnen. När man ser hur lekredskapen missbrukas och sätts ut i långa enformiga rader totalt utan sammanhang med miljön i övrigt, kan man inte undgå att betrakta dem som monument över hur lite planerare och andra makthavare vet om hur barn fungerar (Norén-Björn 1977:15).

Ett av undersökningens huvudresultat var att lekredskapen användes mycket lite i förhållande till det stora antalet barn som strömmade igenom på lekplatserna. Vissa lekredskap användes inte alls medan gungor, sandlådor och rutchkanor var populära på de flesta ställen. Det fanns emellertid stor skillnad mellan aktiviteterna på de bemannade och obemannade lekplatserna. På lekplatserna med personal var aktiviteten och besöksfrekvensen högre, dock beroende på bl.a. de fysiska förutsättningarna, som inte heller alltid var de bästa även på dessa lekplatser. Någon liknande undersökning av samma storleksordning har härefter inte publicerats.

Resultaten ger anledning till reflektion över kunskapsanvändning inom samhällsplaneringen. Varför hade inte debatten, lagstiftningen, miljöförbättringarna och kunskapsutvecklingen om barns lek givit bättre resultat? Var problemet fel kunskap eller brist på kunskap? I en konferens om barnet i samhällsplaneringen, som anordnades av Allmänna Barnhuset 1984, konstaterades att forskningen om barn och bostadsfrågor var omfattande. Konferensen anförde även att befintlig kunskap togs dåligt tillvara och att det fanns behov av ett professionellt mellanled av informatörer för att göra forskarnas resultat begripliga och möjliga att omsätta i praktiken (Allmänna Barnhuset 1984). I rapporten konstateras att kunskap om problemen inte är tillräckligt för att ändra politik och planeringspraxis. Eva Kristensson (1994)

beskriver att en kritisk syn på lekplatsen var teoretiskt vedertagen bland projektörer på 1980-talet, men att den inte kom till uttryck i motsvarande utsträckning i praktiken. Hon visar att frågor om utformningen av barns miljö ofta handlat mera om kvantitet än kvalitet. Vidare refererar hon nedslående resultat från utvärdering av miljöförbättringsprojekt från 1970-talet. Kritik riktades mot dålig normuppfyllelse för lekplatser, deras storlek, avstånd från entréer, solbelysning och utformning m.m. Visserligen representerade normlitteraturen en stor samlad kunskap om utemiljön, men efterlevnaden var inte alltid den bästa (se även Schlyter 1994). Ingen kom dock på idén att fråga barnen själva.

1980-talet – brytpunkt med nya perspektiv

Nya problem, myndigheter, professioner och barninstitutioner

1980-talet markerar på många sätt en brytpunkt i utvecklingen. Avgörande förändringar inträffade som berörde flera hittills behandlade aspekter och som fick konsekvenser på övergripande nationell nivå och i forskningssammanhang men även i barnens vardag.

Lekmiljörådets verksamhet övergick, som tidigare nämnts, 1980 till Barnmiljörådet, som fortsatte att ansvara för frågor om barnsäkerhet, lek och barns utveckling genom olika former av kunskapsförmedling och opinionsbildning. En del av Barnmiljörådets verksamhet övertogs 1993 av en ny statlig myndighet – Barnombudsmannen.²⁵ Myndigheten bevakar barnolycksfall och samhällsplaneringsfrågor generellt, men frågor om barns lek finns inte med bland Barnombudsmannens prioriterade områden. Detaljregleringen i lagstiftningen har försvunnit och planeringen av nya bostadsområden liksom ombyggnader styrs nu av en ramlag, som ger utrymme för lokala tolkningar på ett nytt sätt (Plan- och bygglagen 1987:10). Lagstiftningen tillförsäkrar därmed inte längre barn egna fysiska utrymmen i grannskapet

²⁵ Tillsättningen av Barnombudsmannen föregicks av en statlig utredning, som redovisas i *Ombudsman för barn och ungdom. Betänkande av utredningen om barnombudsman*. SOU 1991:70.

lika tydligt som tidigare.²⁶ I den kommunala verksamheten sorterar lekplatser och lekmiljöfrågor oftast under kultur- och fritidssektorn, som under de senaste åren fått betydligt minskade ekonomiska anslag. Under åren 1990-1993 minskade exempelvis antalet parklekar i Stockholm från 86 till 74 (Socialstyrelsen 1994). I Sverige har frågor om barns lek och egen kultur i olika typer av bostadsområden inte rönt något större intresse bland forskare. De har heller ingen framträdande plats i den allmänna debatten eller i arkitekters och landskapsarkitekters intressesfär. En förklaring är troligtvis den starka fokuseringen på barnomsorgen. En allmän förväntan tycks vara att de flesta barn tillbringar huvuddelen av sin tid antingen på institutioner eller i organiserade aktiviteter bl.a. inom föreningslivet. Parkleken kan ses som en av föregångarna till öppna förskolor och fritidshem. I mitten av 1960-talet startade utbildningen av fritidspedagoger och utbyggnaden av fritidshem påbörjades. Fram till slutet av 1980-talet nästan femdubblades omfattningen av denna verksamhet (Socialstyrelsen 1988). I pedagogiskt program för fritidshem (a.a.) återfinns målformuleringar som är mycket snarlika de som formulerats i Stockholms parkleksutredning från 1972. Men det framgår tydligt att utredarna tagit intryck av de nya synsätt på barn som börjat göra sig gällande. Utredarna hade hämtat inspiration från det interaktionistiska och utvecklingsekologiska tänkande som utvecklades under 1980-talet (se vidare kap. 5). Barnet i centrum, barns kultur och delaktighet, barns vardagsvillkor, kompetens och identitetsutveckling är begrepp som återkommer i utredningen. Men intentionen att stärka en ny professionell grupp inom barnomsorgen i deras yrkesutövning framgår också tydligt. En av pedagogernas uppgifter formuleras enligt följande:

Fritidshemmen ska aktivt bidra till att barnen lär känna sin närmiljö och får kontakt med andra barn, vuxna och verksamheter där. Barnen skall efterhand få ett ökat ansvar för sin egen fritid och ges stöd i sin frigörelse från det nära beroendet av vuxna (a.a. s 23).

Det är intressant att notera den vikt utredarna fäster vid barns egen kultur och självverksamhet. Ur detta kan utläsas en ansats till omvärdering av den barnkultur som en gång utvecklades på gator och gårdar. Barns behov av frihet betonas, och utredarna ger uttryck för medvetenhet om att statliga och

²⁶ Se vidare Boverket (1996): *Barnsäkerhet i byggnader*.

kommunala insatser kan upplevas som krav och kontroll, både av barn och föräldrar. Eva-Lis Bjurmans studie *Barn och barn. Om barns olika vardag*, som publicerades 1981, torde vara en påverkansfaktor av betydelse för denna attitydförändring. Bjurmans studie var banbrytande på sin tid genom att den helt och hållet byggde på intervjuer med barn. Hon studerade barns lekar och fritidsaktiviteter dels i ett äldre villaområde dels i en cirka 15-årig förort med flerfamiljshus söder om Stockholm. Hon fann intressanta skillnader beträffande innehållet i och förutsättningar för barnens egen kultur. Arbetarbarnen i förorten hade en rik gemenskap sinsemellan. De lekte i stora grupper på gårdarna och bar upp och förde vidare folklöre och traditioner från tidigare generationer. Borgarbarnens fritid var i hög grad präglad av de många organiserade aktiviteterna. Deras tid var hårt in-tecknad och de hade mycket lite tid för fri lek och samvaro med andra barn. Bjurman bidrog till att slå hål på schablonföreställningar och förgivettaganden om innebörden i "barnens bästa". Hon gjorde barns vardagsvillkor, deras egna perspektiv och egen kultur synliga och intresseväckande. Hon gav en motbild till de negativa skildringarna i *Barnen och betongen* och hon visade på kraften i barnens eget skapande.

Dagens förorter är inte precis några levande brukssamhällen. De vuxna och deras arbetsplatser är långt borta. Att leken ändå överlever är ett under. Man grips av respekt och beundran för barnets förmåga att övervinna dessa omöjliga lekstråk. Utan vuxna, utan arbetsplatser, utan natur. Långa husrader, stickiga små buskar som man inte kan gömma sig i, ödsliga lekplatser med lekredskap som står där de står och som inte kan förvandlas eller göras om, sandlådor med hundbajs och kattkiss, motorvägar och asfalt (s 38) /.../ Barnen här kan leka. Med styrka och fantasi förmår de övervinna de omöjliga lekplatserna och hålla ihop mot de vuxna. Den egna kultur de lyckas utveckla är bevis nog (a.a. s 53).

Bjurmans studie refereras alltjämt ofta, men boken fick tyvärr ingen efterföljare i Sverige.

I det pedagogiska programmet (Socialstyrelsen 1988) fanns stor optimism inför den fortsatta utvecklingen av skolbarnsomsorgen och samverkan mellan olika kommunala förvaltningar kring barns uppväxtvillkor. Men denna optimism har ersatts av pessimism och oro (Barnombudsmannen 1997). Flera välfärdsinstitutioner utsätts för ekonomiska nedskärningar och 1990-talets statliga utredningar med inriktning på barn behandlar nu återkommande konsekvenserna av dessa förändringar (se bl.a. Socialdepartementet, SOU 1997: 61).

Barn och ungdomar i kretsen av de sakkunniga

I dag kan vi konstatera att den statliga reformpolitiken stagnerat och att antalet "barnarbetare" och barnexperter i offentlig tjänst minskat betydligt. Samtidigt har emellertid barnrättsrörelsen gjort landvinningar och det finns stor uppmärksamhet på barn i politiken, vetenskapen och den allmänna debatten.²⁷ Internationellt sett framstår Sverige alltjämt som en nation som i hög grad värnar om barns intressen (se Andersson, B-E. 1995). Beslutet om att utreda frågan om en statlig barnombudsman föregicks av ett stort antal riksdagsmotioner från olika partier (se SOU 1991:70). Detta tyder på att det finns politisk vilja att stärka barns position i samhället. Men de gamla mallarna och recepten duger inte längre. Ekonomiska omständigheter tillåter inte längre bevarande av olika etablerade välfärdsinstitutioners, professioners och barnexperters domäner. En ny form av expertis efterfrågas (åtminstone på nationell nivå) med uppgifter som framgår i beskrivningen av Barnombudsmannens (BO) verksamhet (SOU 1991:70). BO:s uppgifter är förutom att företräda barns och ungas röster – bevakning av lagstiftningsfrågor, opinionsbildning kring barn- och ungdomsfrågor, samordningsuppgifter i relation till andra myndigheter och frivilliga organisationer samt information om Barnkonventionen. I en tid då politiska reformer och ekonomisk expansion inte längre anvisar lösningar framstår opinionsbildning som ett viktigt vapen i kampen om resurserna (jfr Andersson, B-E. 1995). Parallellt med denna utveckling har synen på barn förändrats. Även barns sakkunskap efterfrågas och i stället för det sårbara, ömtåliga barnet framträder nu bilden av det kompetenta, resursstarka barnet som förväntas medverka i opinionsbildning, samhällsplanering och beslutsfattande (Kjørholt 1997). Barnen själva räknas in i kretsen av de sakkunniga. Barnombudsmannen lämnar i sin senaste årsrapport (1997:27) förslag till ändringar i Kommunallagen:

²⁷ Sveriges riksdag ratificerade 1990 FN:s Konvention om Barnets rättigheter och åtog sig därmed ansvaret att sprida kunskap om dess innehåll och principer. Genom ratificeringen har konventionen blivit folkrättsligt bindande, vilket innebär att Sverige gjort ett internationellt åtagande att följa konventionens innehåll, mening och anda. Den är inte direkt tillämplig som svensk lag, men svensk lagstiftning ska anpassas till konventionen och svenska lagregler ska tolkas i enlighet med konventionens bestämmelser (Utrikesdepartementet 1990).

- Nämnderna ska samråda med barn och ungdom under 18 år i frågor som angår dem.
- Barn och ungdom mellan 12 och 18 år ska ges rätt att få till stånd en opinionsundersökning i frågor som angår deras närmiljö eller kommundel/kommundelar där de är bosatta.
- Barn och ungdom mellan 12 och 18 år ska kunna väcka ärenden i nämnderna. Det kan göras antingen av en politisk ungdomsorganisation vars moderpart har säte i fullmäktige eller av en grupp om minst 10 barn och ungdomar mellan 12 och 18 år som skriftligen begär att ett ärende som särskilt angår dem väcks i nämnden.
- Partistödet ska villkoras så att en viss del av det används till att öka inflytandet för barn och unga i det politiska arbetet.

Sammantaget har dessa diskussioner och åtgärder lett till ett annat sätt att tala om barn offentligt. Men frågan är hur mycket av den nya synen på barndomen, som handlar om ideologiproduktion och retorik, och i vilken utsträckning faktiska förändringar i teori och praktik kan spåras.

Under 1980-talet startade olika verksamheter som syftade till att göra barn och ungdomar delaktiga i utformningen av den egna närmiljön i bostadsområdet och i skolan. Jag nämner här några exempel.

Med inspiration från Storbritannien utvecklades under 1980-talet metoder för barns medverkan i utformningen av sin närmiljö. Arkitekter och fritidspedagoger startade samarbete med lärare och elever i skolan för utveckling av stadsstudier – barns studier och dokumentation av sin närmiljö. På vissa orter, Stockholm, Borås, Göteborg och Lund skapades särskilda stadsstudiecentra (Ekblad 1985, Williams 1987, Jardert & Bolgar 1990). Dessa verksamheter har emellertid haft svårt att fortleva bl.a. av ekonomiska skäl. Ett större, långsiktigt pedagogiskt utvecklingsarbete med forskningsanknytning pågår sedan ett par år tillbaka genom Vägverket (Vägverket 1995, Qvarsell et al. 1996). Ett av målen för projektet "Forska och lära i närsamhället" är att ge eleverna kunskaper och insikter om hur samhället är uppbyggt och hur trafiksystemet fungerar. Bakgrunden till arbetet finns i den kritik som riktats mot den traditionella trafikundervisningen (s 42) och i

skolans läroplan.²⁸ Skolorna arbetar tematiskt kring samhälle, trafik och miljö och utvecklar arbetssätt där eleverna på olika sätt får undersöka, bearbeta, beskriva, ifrågasätta och dokumentera sitt närsamhälle. Dialog förs med samhällsplanerare och myndigheter och ambitionen är att barnen ska vara delaktiga och ha inflytande i planering, genomförande och utvärdering (a.a.).

Förändringsarbete med syfte att förändra och utveckla skolgårdsmiljöer pågår sedan några år på flera platser i landet bl.a. genom stiftelsen Skolans Uterum. Eleverna är i dessa sammanhang delaktiga i ett konkret miljöarbete. I bakgrunden finns FN-deklarationen Agenda 21 från miljökonferensen i Rio de Janeiro 1992. I kapitel 25 poängteras behovet av ökat samråd mellan ungdomsgrupper och regering samt andra beslutande instanser för att skapa en hållbar ekologisk utveckling.

I Barnombudsmannens senaste årsrapport (1997) omnämns ett flertal kommuner som aktivt arbetar med att engagera barn och ungdomar i kommunala angelägenheter med utgångspunkt från Barnkonventionen. Samtidigt konstateras att arbetet med att implementera Barnkonventionen på kommunal nivå emellertid är förenat med stora svårigheter. Skälet uppges vara att såväl kunskaper som resurser saknas i många kommuner.

Även internationellt är frågan om "children's participation" ett högaktuellt tema (Hart 1992, 1997; Norsk Senter for Barneforskning 1997) bl.a. med koppling till förändringsarbeten i stadsmiljöer i olika delar av världen. Härmed aktualiseras ur olika aspekter barns position som samhällsmedborgare. Anne Trine Kjørholt (1997) diskuterar innebörden i detta utifrån tolkningar av Barnkonventionen och utifrån en enkät till kommuner och fylker i Norge rörande omfattningen av och innehållet i försöksprojekt som syftar till att öka barns och ungdomars delaktighet i kommunal verksamhet. Hon konstaterar att innebörden i de artiklar (artikel 9 och 12) i Barnkonventionen som behandlar barns yttrandefrihet och rätt till delaktighet ibland är mångtydig. Likaså är definitionerna av "deltagande" och "medverkan"

²⁸ I detta sammanhang kan nämnas att de modeller som användes i trafikplaneringen under 1960 och 1970-talen inte längre används lika konsekvent. I många nybyggda bostadsområden leds trafiken in i bostadsområdet på ett mjukt sätt genom hastighetsbegränsningar och olika fysiska hinder enligt den s.k. Woonerfmodellen.

oprecisa och det råder oklarhet om innebörden vid tillämpningen i praktisk verksamhet i kommunerna. Försökskaraktären och bristen på utvärderingar innebär svårigheter att uppnå de uppsatta målen. Verksamheten riskerar att bli dagsländor utan bestående resultat. Kjørholt kopplar frågan om barnet som samhällsmedborgare till barndomsforskningen och innebörden i den postmoderna barndomen. Barns situation i dag karaktäriseras av den individueringsprocess som omfattar inte bara barn utan även alla andra individer i samhället. Den snabba samhällsutvecklingen innebär att allt kan ifrågasättas och bli föremål för individens egna val och beslut – traditioner, vanor, moral och etik. Barns autonomi är ett viktigt mål för uppfostran. Förmågan att välja och fatta beslut blir därmed av avgörande betydelse för identitetsutvecklingen. Rätt till deltagande och inflytande i olika sammanhang kan ses som en förutsättning för individen att lyckas med sitt identitetsprojekt (a.a., se även Frønes 1994)

Kommentarer

I detta kapitel har jag beskrivit vuxenvärldens och samhällets ambitiösa försök att skapa den goda, trygga stadsbarndomen. Många sakkunniga har fört en envis kamp för att nå ett allmänt erkännande av barns rätt till lek och egna fysiska utrymmen samt av deras behov av stöd och ledning av välutbildade professionella. Barn har emellertid under årtionden betraktats som objekt, de har mycket sällan tillfrågats om sina uppfattningar och upplevelser. Inte heller föräldrarna framstår som en särskilt viktig part i sammanhanget. Tilltron till experter och den rationella samhällsplaneringens möjligheter har varit stor. Men samhällsplanering med utgångspunkt i barns behov, liksom fostran och socialisation, inrymmer dilemman av olika slag.

Lekplatsen som fenomen är ett konkret uttryck för hur de sakkunniga medverkat till marginalisering av stadsbarndomen. Uteleken har, åtminstone delvis, kommit att marginaliseras till specialutrymmen på det sätt som Strandell (1994:11) beskriver. Hon konstaterar att den moderna leken är en differentierad sysselsättning, som utförs med speciella leksaker och försiggår i speciella lekutrymmen.

Den är en produkt av uteslutningen av barnen från det "riktiga" samhället, vilket ju Ariès har påvisat. Den moderna leken uppkom när barndomen avgränsades från

samhället. Samtidigt blev leken en exklusiv barnsysselsättning, som vuxna avskildes från. Den moderna lekens uppkomst är ett led i denna "uteslutning genom beskydd". Den bär alltså med sig den marginalisering och uteslutning av barnen och barndomen som är inbyggd i vår moderna barnsyn. Så fort vi använder begreppet "lek" binder vi oss samtidigt vid en mängd implicita antaganden, som innefattar bl. a. denna marginalisering.

Utvecklingen av lekplatser (eller lekparken, parkleken, bygglekplatsen) är en del i processen mot institutionalisering av stadsbarndomen, men jag anser inte att man i dagens läge kan tala om lekplatsen som en institution i den mening som angivits av Näsman (1994). Min genomgång har visat att de bemannade lekplatserna, så som de utformades och drevs från starten till ungefär mitten av 1980-talet, kan betecknas som barninstitutioner; de var en av föregångarna till daghem, öppna förskolor och fritidshem, där barn i allt större utsträckning kommit att tillbringa sin tid. I takt med denna utveckling har antalet bemannade lekplatser minskat och de har därmed också mist stor del av sin ursprungliga betydelse. Skillnaden mellan lekplatser och skola, daghem och organiserade fritidsaktiviteter är att barns närvaro på lekplatser i de flesta fall är oreglerad, frivillig och i väsentligt mindre grad präglad av vuxnas närvaro och pedagogiska ledning eller kontroll än i övriga institutioner. Den "läroplan för utemiljön" som förespråkades på 1970 och -80-talen kunde aldrig förverkligas, men de synsätt och den kunskap som låg till grund för denna ambition präglar emellertid alltjämt barns lekmiljöer. Lekplatser finns kvar i alla typer av stadsmiljöer och ser ungefär likadana ut överallt trots att stadsbyggnadsideal, arkitektur, lagar och riktlinjer förändrats över tiden. "De för barnen tänkta perspektiven" kommer i detta avseende till uttryck i den fysiska planeringen på ungefär likartat sätt nu som då.

Kunskapsutvecklingen och kampen för barns rättigheter har lett till att lekens betydelse för barns utveckling vunnit erkännande. Leken betraktas nu allmänt som livsviktig för barns utveckling. Den är bl.a. ett sätt för barnet att upptäcka världen och sig själv (SOU 1997:116). Barnkonventionen understryker barns rätt att vara barn och artikel 31 betonar barndomens egenvärde. Barnet skall ges utrymme för lek, vila och fritid samt fritt kunna delta i det kulturella och konstnärliga livet. Barnets inneboende kreativitet och nyfikenhet skall uppmuntras.

Den av regeringen tillsatta Barnkommittén konstaterar i sitt huvudbetänkande (SOU 1997:116) att reglerna i Plan- och bygglagen om utemiljön motsva-

rar de krav som Barnkonventionens bestämmelser om barnets rätt till lek (artikel 31) och barnets bästa (artikel 3) ställer. Särskilt med tanke på att lagen föreskriver att barnets intresse skall väga tyngre i en konflikt mellan barns behov av lekutrymme och vuxnas behov av parkeringsplatser.²⁹ Utredarna betonar utrymmes- och säkerhetsaspekterna, men behandlar inte i övrigt några kvalitetskrav. De framhåller emellertid att barns intressen har svårt att göra sig gällande i den övergripande samhälls- och trafikplaneringen. Trots ökad medvetenhet hos samhällsplanerare om barns behov och olycksfallsrisker kommer barnets bästa ofta i andra hand när nya bostadsområden och trafikleder planeras. Kommittén föreslår därför att Plan- och bygglagen bör ses över i syfte att stärka barns ställning i samhällsplaneringen.

Under de senaste årtiondena har barnen införlivats i kretsen av de sakkunniga, genom att de fått egna rättigheter och dessutom egna ombudsmän i flera länder. Men även häri inryms dilemman och dubbeltydighet. Förstärkning av barns rättigheter utifrån begrepp som "participation", "provision" och "protection" (de tre P:na) kan ses som framsteg, men på samma gång upprätthålls avståndet till "vuxendomen" vars "naturliga" överlägsenhet alltjämt består (Qvortrup 1994a). Qvortrup (a.a.) beskriver att argumenten för marginalisering av barndomen kan variera från fall till fall. Ganska ofta motiveras det emellertid med barns behov av beskydd ("protection") – vilket är ett ofta använt begrepp för att karaktärisera barndomen. Det finns ingen tvekan om att barns rätt till beskydd är en viktig princip, men enligt Qvortrup finns en inbyggd risk för överdrift. Principen kan användas som ett bekvämt verktyg för att skydda vuxenvärlden från barns intrång. Motiven för marginalisering kan således vara både "protective" och "paternalistic". Paternalism kan betecknas som välviljans makt. Det finns ingen anledning att betvivla att inte lärare, föräldrar med flera har goda motiv att skydda

²⁹ I Plan- och bygglagen (1987:10), PBL § 15:6 återfinns följande: "Om tomter tas i anspråk för bebyggelse som innehåller en eller flera bostäder eller lokaler för barnstuga, skola eller annan jämförlig verksamhet, skall det finnas tillräckligt stor friyta som är lämplig för lek och utevistelse på tomten eller på utrymmen i närheten av denna. Om det inte finns tillräckliga utrymmen för att anordna både parkering och friyta, skall i första hand friyta anordnas."

barnen. Men deras agerande bidrar ändå till att befästa barns ställning som minoritetsgrupp (a.a).

Varken samhällsutvecklingen eller synen på barn är entydig. Vi vet ännu inte särskilt mycket om konsekvenserna av att engagera barn som samhällsmedborgare eller om möjligheterna att implementera Barnkonventionen på ett sådant sätt, att den får bestående effekter utifrån konkreta beslut i regering, riksdag och på lokal nivå.

Hur skulle barn själva vilja beskriva stadsbarndomen? Denna fråga är ännu i stor utsträckning obesvarad, vilket leder vidare till ämnet för nästa kapitel, nämligen frågor om problem och möjligheter i forskning med barn som informanter.

4. Att forska om och med barn

Förändrade synsätt på barn och barndom har medfört en omvärdering av synen på barn som informanter. Men vari består det nya synsättet och varför har barn i så liten utsträckning tillfrågats om sina uppfattningar och upplevelser? Det finns anledning att försöka ringa in kunskapsläget och att identifiera eventuella skillnader som kan finnas mellan forskning med barn respektive vuxna som informanter. Det hänger samman med synen på möjligheterna att nå kunskap om barns perspektiv på den egna tillvaron, vilket får konsekvenser för mitt val av tillvägagångssätt.

Barnperspektiv

I min empiriska undersökning utgår jag från barns perspektiv på det sätt som Per Olav Tiller (1991) formulerat. Jag intresserar mig för hur världen ser ut ur barns synvinkel – vad de ser, hör, upplever och känner. Ett annat liknande uttryckssätt återfinns hos Ingrid Pramling (1989), som talar om att "blicka ut i världen genom barnens ögon". Dessa utgångspunkter kan te sig enkla och självklara, men begreppet barnperspektiv har kommit att användas flitigt i många sammanhang under senare tid med många olika innebörder, som inte alltid klart definieras. En oprecis hantering av ett nytt och viktigt begrepp bör kritiseras, men kanske kan det också finnas något fruktbart i detta. Marianne Gullestad (1991) hävdar att begreppet är mångtydigt och föränderligt, och att det inte nödvändigtvis behöver ges en klar och entydig definition. Det hör tvärtom till den typ av begrepp som fungerar bäst, när det på ett associationsskapande sätt kan inspirera tanken till att vandra i vissa riktningar. Det finns inte ett barnperspektiv utan många. Eftersom begreppet barndom varierar historiskt, kulturellt och socialt kommer begreppet barnperspektiv att göra detsamma. Man får heller inte glömma att ålder, kön, social klass och en rad andra förhållanden inverkar på barns upplevelser av livet och världen runt omkring sig (Andersson, G. 1995). Detta innebär att forskningen bör göra begreppet till föremål för kontinuerlig problematisering och diskussion

(Rasmusson 1994b, Andersson & Hollander 1996). Kjörholt (1991:69) ger uttryck för en sådan ståndpunkt på liknande sätt:

Men, heller enn ett barneperspektiv ser jeg for meg **mange barneperspektiv**, om-trent som fasettene i en diamant. Det vi ser er avhengig av hvem som ser, og av hvordan diamanten holdes opp mot lyset. Barneperspektivet er en voksen konstruksjon der infallsvinkel, forskningsmetode og egne kulturelle og personlige forutsetninger vil påvirke lysforholdene og vaere utslagsgivende for hvilket barneperspektiv en finner.

Barn som informanter

Att studera och vända sig till barn som informanter är ingen ny företeelse, även om studier av barndomen som en separat period i människans liv har en förhållandevis kort historia. Richarz (1980), som studerat barnobservationernas historia, konstaterar att det mesta vi vet om barn, familjeliv och civilisationshistoria har sitt ursprung i någon form av observationer. Hon har funnit att baby-biografier d.v.s. dag för dag rapporter om barnets utveckling var den första formen av barnobservationer. Jean Pestalozzi (1740 - 1827) var en av de första som gjorde noteringar om sitt eget barns uppväxt och utveckling. Han gjorde också personliga noteringar om moderns roll och andra viktiga påverkansfaktorer. Fysikern Wn.T. Preyer (1841 - 1897) var en annan pionjär som under en fyraårsperiod noggrant dokumenterade det egna barnets sociala, mentala och fysiska utveckling. Charles Darwin (1809 - 1882) observerade de egna barnen på liknande sätt. Den mest välkände är emellertid Jean Piaget, som noggrant observerade sina egna tre barns beteende och utveckling, vilket bildade basen för hans fortsatta forskning. Sigmund Freud observerade aldrig barn direkt, men genom sina beskrivningar och tolkningar av data om barndomen som han fick från sina patienter, väckte han intresse för fortsatta studier av barns utveckling.

Observationer är en alltfjämt vanligt förekommande forskningsmetod, men uppmärksamheten riktas nu i ökad utsträckning mot på vilket sätt barn kan tala för sig själva och på vilket sätt vuxna kan utveckla sin förmåga att förstå och tolka barns utsagor.

Principen om att lyssna på barn återfinns förutom i Barnkonventionen också i olika centrala dokument på nationell nivå: i ändring i socialtjänstlagen (Prop. 1996/97:124), Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

(Utbildningsdepartementet 1994), och i Agenda 21 från miljökonferensen i Rio de Janeiro 1992 (Miljö- och naturresursdepartementet 1993).

Alltjämt har förhållandevis få studier med syftet att söka kunskap om barns perspektiv på den egna tillvaron genomförts (se t.ex. Corsaro 1981, Prout & James 1990, Garbarino & Stott 1992, Butler & Williamson 1994). Är det bristande intresset i forsknings-sammanhang en fråga om status? Kan det finnas en förklaring till det bristande intresset i forskarsamhällets skepsis till kunskap som genereras i forskning med barn som informanter? Frances C. Waksler (1991:62) antyder detta när han hävdar, att man som forskare riskerar att bli betraktad som en galning om man tar barns aktiviteter, erfarenheter och föreställningar på allvar. Det nya synsättet på barn är utmanande för vuxenvärlden och aktualiserar konflikter mellan barns och vuxnas olika sätt att se på världen. Prout & James (1990) pekar på de hinder för förändringar som finns inom vetenskapssamhället. De hävdar att det finns en mängd hinder att övervinna innan barndomssociologin kan sägas ha en fast teoretisk grund. Det finns djupt rotad skepsis inom sociologin mot att ändra sin begreppsapparat och att omdefiniera barndomen. Bristen på intresse för barn inom sociologin har sitt ursprung i samma faktorer som bidrog till att utesluta kvinno- och genderforskning, det vill säga en mansdominerad sociologi som inte värderar omhändertagande av barn och än mindre barns egna verksamheter och aktiviteter (a.a). Qvortrup (1994a:2) ger uttryck för samma fenomen på liknande sätt:

...det verkar som om forskare som på allvar försöker ge röst åt barnen eller som tar deras aktiviteter på allvar, själva löper risken att äventyra fullgott vetenskapligt uppförande (min översättning).

Problem i kommunikationen mellan barn och forskare

Ytterligare en aspekt rör de olika hinder, som flera forskare identifierat – hos vuxna, hos barn och i kommunikationen dem emellan. Det råder emellertid olika uppfattningar om huruvida dessa kan betraktas som specifika för forskning med barn eller om de är av mera allmäntgiltig karaktär.

Ett grundläggande och kanske ett av de svåraste hindren tycks ligga i den paradox som formulerats av Chris Jenks (1992:9), nämligen att barn både är

mycket nära och lätta för vuxna att identifiera sig med och samtidigt främmande, avlägsna och svåra att lära känna.

En översikt över den mängd perspektiv som intas och som intagits för att försöka förklara barndom avslöjar, på en nivå, en ständig paradox, ehuru uttryckt på många olika sätt. Enkelt uttryckt, barnet är välbekant för oss och ändå främmande, han befolkar vår värld och tycks svara mot en annan, han är i grunden en av oss och förefaller ändå visa upp ett annat sätt och vara: barnets verkliga avsikter och våra mål i förhållande till honom, är ämnat att lösa denna paradox genom att transformera honom till en vuxen, som vi själva (min översättning).

Gary A. Fine och Kent Sandstrom (1988:7) ger uttryck för samma fenomen på ett liknande sätt:

...att upptäcka vad barn verkligen vet kan vara lika svårt som att lära sig vad vår kattunge verkligen tänker... vi tror att vi fattar vilka beteenden som just inträffade, men kan vi vara säkra på att vi inte misstolkar deras handlingar? (min översättning)

De anför vidare, att barn har egen hemlig värld, som de inte utan vidare ger vuxna tillträde till. De har förmåga att anpassa sina utsagor efter vad de tror att vuxna vill höra och kan tillrättalägga sina svar på ett sådant sätt att de undviker att avslöja de hemligheter som inryms i barns egen kultur. Även Ian Butler och Howard Williamson (1994:36) konstaterar, med referens till Varma (1992), att vi behöver en särskild nyckel för att få tillträde till barns sociala värld, som ofta kan vara hemlighetsfull.

Det faktum att vi själva varit barn är både ett hinder för förståelse och själva grundbulten för vår förmåga till inlevelse i barns värld. Eftersom vi själva varit barn, tror vi att vi förstår, men i själva verket hindras vi av vårt vuxencenterade tänkande. Men samtidigt, säger Tiller (1988), kan det inte framhävas tillräckligt att intervjuarens förhållande till sin egen barndom är det helt avgörande i intervjuer med barn, att minnena är levande och närvarande eller åtminstone nåbara. Barndomen påverkar oss starkt, men frågan är i vilken skepnad minnena framträder. Clarence Craaford (1993) har intresserat sig för detta i sin genomgång av några skönlitterära författares barndomsskildringar. Det besynnerliga är att barndomen ständigt lever i oss, och att vi fortsätter att vara barn inom oss själva också när vi som vuxna blir ordförande och chefer, skriver Craaford. Barndomen gör sig hela tiden påmind i livets olika skiften:

Barndomen kommer hela tiden tillbaka, men paradoxen är att vi samtidigt lämnat den bakom oss och aldrig kan nå den. Vi kan famla efter den, dra oss till minnes, fantisera och i bästa fall därmed lära känna något om oss själva (a.a. s 13).

Genom denna omvandlingsprocess finns en risk att vi som vuxna idylliserar barndomen. Det ligger en fara i att överföra den egna längtan efter en förlorad barndom till romantiska föreställningar om hur barn är oberoende av sociala och kulturella sammanhang (Kjørholt 1991).

En följd av främlingskapet mellan barn och vuxna är att vuxna har en tendens att betrakta sådant som de inte förstår hos barnen som oväsentligt (Corsaro 1981). Kanske gäller detta i synnerhet studier av barns vardagsliv, där det ställs särskilda krav på forskaren att skärpa blicken för att inte tolka det som är väsentligt för barn som trivialiteter (jfr Haavind 1987). Barrie Thorne (1993) jämför etnografiska studier bland barn i vår egen kultur med antropologernas studier av folk i främmande kulturer. Principen är densamma: vuxna studerar barn "uppifrån" för att försöka förstå med utgångspunkt i de olikheter och den ojämlikhet, som finns mellan parterna. Det är emellertid svårt att tänka sig själv som novis när man studerar dem som tillhör den egna kulturen, säger hon. Att försöka lära något från barn utmanar i djupet vår föreställning om att vi tror oss veta hur barn är. Vi måste lära oss konsten att tolka det välbekanta och nära som främmande och annorlunda. Thorne antyder därmed ett annat generellt problem, nämligen auktoritetsproblemet. Vuxna har en naturlig auktoritet i förhållande till barn, något som kan vara svårt att bryta både i intervjuer och deltagande observationer. I observationer är därtill den vuxnes fysiska storlek ett ofrånkomligt faktum som gör det svårt att naturligt smälta in i barns vardagsmiljöer.

Att överbrygga hinder

Forskare som skrivit om kvalitativa metoder i barnforskning, tillhandahåller olika konkreta råd rörande möjligheter att skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt i mötet mellan barn och forskare. Det handlar t.ex. om hur man som intervjuare kan uppmuntra barn att tala och hjälpa dem att formulera sig. Lekmaterial (Christensen 1989) och bilder (Qvarsell 1989) kan exempelvis användas som hjälpmedel. Agnes Andenæss (1989) beskriver hur hon förberett sig inför intervjuer med förskolebarn genom att intervjua föräldrar om sådana företeelser i vardagen som hon sedan kunde

använda som gemensam referensram i möten med barnen. Robin Moore (1990) använde promenader i barnens naturliga miljö när han sökte kunskap om barns sätt att uppfatta och använda sin närmiljö. Men metoderna måste självfallet anpassas efter syftet med och ämnet för forskningen i varje enskilt fall. Garbarino och Stott (1992) framhåller att det inte finns ett fåtal enkla tumregler för kommunikation med barn. De understryker vikten av öppenhet och flexibilitet i mötet med varje enskilt barn i varje given situation. De förespråkar vidare i likhet med flera andra forskare användning av flera olika datainsamlingstekniker. Ju fler kunskapskällor en vuxen har om ett barn desto större möjligheter har hon att tolka barnets utsagor rätt. En annan utgångspunkt måste även vara, hävdar de, att relatera metoder och dess tillämpning till barns utvecklingsnivå och kognitiva förmåga. Samtidigt framhåller de att barn är i ständig utveckling och varnar för att betrakta barns kapacitet som bestämda karaktäristika i alla situationer. Barns förmåga och beteende måste alltid bedömas i relation till den fysiska, sociala och kulturella kontext som de befinner sig i. Ann Oakley (1994) varnar för att låta barns biologiska ålder vara styrande för den tilltro forskare fäster till barns förmåga att delta i forskningen. Det är självklart skillnader mellan ett litet barn och en tonåring, men fokusering på åldersskillnader kan styra våra förväntningar på ett sätt som begränsar vår förmåga att se även små barns kapacitet. Hon argumenterar mot att det skulle finnas väsentliga skillnader mellan forskning med barn respektive vuxna som informanter. De krav som kan ställas på god forskning d.v.s att beakta etiska aspekter, att uppmärksamma maktrelationer och att hantera kontroversiella ämnen med varsamhet är allmängiltiga problem.

Vilka konsekvenser har dessa erfarenheter och överväganden fått för metodutvecklingen i frågor rörande barns vardag och relationen barn – miljö? Det är en allmän uppfattning att kunskaper om det komplicerade förhållandet mellan barn och miljö inte kan sökas utifrån en enstaka teori eller med en enda metod. Det är exempelvis inte ovanligt att använda såväl visuella som verbala tekniker. I detta sammanhang vill jag nämna några verk, som behandlar stadsbarndomen, och som betraktas som klassiker inom detta forskningsområde. Kevin Lynch (1977) utvecklade i sin studie *Growing up in Cities* metoder, bl.a. användningen av mentala kartor – ”mental maps” – för att undersöka och jämföra barns perspektiv på stadsmiljö i olika delar av världen. Roger Hart (1979) bidrog genom *Children's Experience of Place*

och Robin Moore (1990) genom *Childhood's domain* till metodutveckling med barn som informanter och även till utvecklingen av miljöpsykologisk och utvecklingssekologisk teori. Till klassikerna räknas även Ilona och Peter Opiess omfattande etnografiska studier, från 1950-talet fram till mitten av 80-talet, av barns lekar och folklore i Storbritannien. Deras mest kända verk är *Children's Games in Street and Play-Ground*, som kom ut 1969.

I följande avsnitt gör jag en genomgång av erfarenheter från tidigare forskning av de datainsamlingstekniker som jag använder i min empiriska studie. Avsnittet har disponerats så att jag först behandlar frågor rörande verbala tekniker och data – uppsatser, enskilda intervjuer och gruppintervjuer – och därefter visuella tekniker och data – teckningar och foton. Båda slagen av tekniker aktualiserar frågor om barns språkliga förmåga, en diskussion som jag finner angelägen mot bakgrund av att oförmåga i dessa avseenden ofta används som argument för att hävda bristen på tillförlitlighet i barns utsagor. Detta hänger i sin tur samman med vilket slag av kunskap som genereras genom olika metoder.

Verbala tekniker och data

Uppsatser

Maria Nordström och Gunilla Halldén tillhör de barnforskare som redovisat erfarenheter av att använda uppsatser som datainsamlingsteknik i forskning med barn i åldern 7-12 år. De fokuserar på möjligheter och svårigheter med denna teknik på lite olika sätt.

Nordström (1990) använde sig av uppsatser i en studie av barns boendeförställningar ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Barn i 9-12-årsåldern fick skriva uppsatser utifrån rubriken "Så skulle jag vilja bo". Nordström beskriver skillnaderna mellan barns talspråk och skriftspråk och hävdar att det ställer större krav på barnet att uttrycka sig i skrift än i tal:

En väsentlig skillnad mellan de båda slagen av språkliga uttryck är att i det talade språket är sammanhanget inte begränsat till själva språket utan utgör en del av situationen, i vilken det används. I skriftspråket saknas detta omgivande sammanhang

och språket måste vara tydligt för att kunna förstås. Denna tydlighet uppnår man genom den semantiska konstruktionen av meningar (a.a. s 47).

Hon påpekar vidare, att barnet skapar ett annat och mera komplicerat verbalt sammanhang i skriftspråket än i talspråket. Det betyder att sättet att använda ord med största sannolikhet är olika i de båda slagen av språk. Men samtidigt framhåller hon, att den språkliga mognaden spelar in och begränsar – eller ökar möjligheterna till uttryck. Ett ord har sällan en klar och entydig mening. En del av uppsatsskrivarna i den angivna åldersgruppen verkade inte behärska förmågan att skriva hela meningar. De skrev korta meningar och korta uppsatser, förmågan att skriva uppsats i traditionell mening saknades. Först hos barn i tonåren anser man att skriftspråket är ordentligt utvecklat (a.a. s 68, 119).

Analys av uppsatserna utifrån kön visade på skillnader mellan pojkar och flickor beträffande både innehåll och antalet använda ord. Flickorna skrev många fler ord, som kunde kodus i fler kategorier än pojkarnas uppsatser. De skrev också mer om bostaden och boendet än pojkarna.

Halldén (1991:87, 1994) har använt uppsatser och teckningar som data i studier av lågstadiet barns syn på sin framtida familj. Temat inspirerade uppsatsförfattarna på olika sätt. Vissa barn inspirerades till intensivt skapande med drag av rollspel medan andra med stor möda lyckades få ihop en knapphändig och ibland svårtolkad text. Även Halldén fann könsskillnader med avseende på uppsatserna längd. Flickorna skrev längre uppsatser än pojkarna.

Halldén gör utifrån dessa erfarenheter jämförelser mellan barns lek och barns skrivande och diskuterar innebörden i den process som själva skrivandet innebär. Hon har analyserat barnens berättelser utifrån frågor som: Hur berättar barnen om sitt familjeliv? Vilka scenerier och vilken rolluppsättning presenteras? Vad väljer barnen att ta fasta på? Genom barnens berättelser finns möjlighet att se hur de skapar begrepp och formulerar sig kring centrala teman. "Om vi ser barns skrivande i relation till leken kan skrivandet, om det sker i fria former, vara ett sätt att uttrycka leken i språk. /.../ Att skriva kan för barnet bli ett sätt att förstå livet på samma sätt som leken är det. Skrivandet kan, om det sker i fria former, vara ett sätt att uttrycka leken i språk. Det

kan innebära att barnen i sitt skrivande formulerar för sig innebörden i begrepp och utvecklar sina föreställningar på ett nytt sätt.”

Enskilda intervjuer

I rapport från en konferens om barnintervjun som forskningsmetod (Lindh-Munther 1989) konstateras att barnintervjun har ett utbrett användningsområde, men att den ägnats lite utrymme i forskningsmetodisk litteratur. Konferensen konstaterade vidare att det teoretiska intresset för barnintervjun som forskningsmetod varit svagt.

Birgitta Qvarsell (1989) betecknar intervjusituationen som ett möte mellan två konstruktörer. Barnen konstruerar sina uppfattningar av sina miljövillkor och intervjuaren/forskaren tolkar och konstruerar innebörder utifrån barnens utsagor. Hon pekar på de risker som föreligger utifrån det auktoritetsförhållande som råder mellan barn och intervjuare. Intervjuarens perspektiv kan exempelvis komma att dominera över barnets, en risk som är särskilt stor i kontakt med tystlåtna barn. Intervjuarens konstruktion kan komma att gälla också tystnaden i samtalet. Hon fäster vidare uppmärksamheten på risken för ”teoritotalisering”, vilket innebär att empiriska data ”körs över” av en totaliserande helhetstolkning, som används för att ge en så hel och sammanhängande bild som möjligt av intervjuutsagor, som kan vara osammanhängande och peka i olika riktningar.

I kvalitativa studier är datas kvalitet i hög grad beroende av forskarens förmåga, kompetens och noggrannhet (Patton 1990:14). Datas kvalitet är direkt beroende av kvaliteten i kommunikationen mellan barnet och den vuxne. Ställer forskaren frågor på ett sådant sätt att det är möjligt för barnet att svara? Finns ömsesidighet i relationen mellan forskare och informant? Garbarino och Stott (1992:170 ff) hävdar att det är möjligt att få innehållsrika utsagor om erfarenheter och omvärldsuppfattning genom intervjuer även med små barn, men att det kräver medvetenhet om de många möjliga felkällor som finns. Det kan gälla sättet att strukturera intervjun – för vaga frågor, för många frågor på en gång, för svåra ord etc., egenskaper hos informanten – tillagsinställning, minnesluckor, förstår inte frågorna etc. och hos intervjuaren – varierande verbal förmåga, känsloläge och preferenser.

Birgitta Bergsten (1992: 74-75) pekar på att parternas förväntningar på varandra kan fungera negativt. Risken finns att godkännandet av innebörder i intervjusituationen blir mindre en fråga om ömsesidig förståelse och mera en fråga om bekräftelser och fördomar. På samma gång som vuxna förväntar sig att barn kan säga saker utan mening kan barnet förvänta sig att den vuxne säger saker som inte går att förstå. Med den förväntan kan barnet godkänna en tolkning utan att verkligen godkännande föreligger. Men kanske, säger Bergsten vidare, har barnintervjuerna en fördel jämfört med vuxenintervjuer genom att svårigheterna är så uppenbara. Kanske är det så att samma typ av svårigheter finns i vuxenintervjuer med den skillnaden att de då är mera dolda.

Agneta Lindh-Munther (1989) fäster uppmärksamhet på förhållandet att barn inte kan tillfrågas vid tolkningen av forskningsmaterial. De kan förklara sig och förtydliga sig under själva intervjun, men när den avslutats och omvandlats till text måste forskaren ta det fulla ansvaret för tolkningen. Hon diskuterar också tillförlitligheten i data utifrån att barn är stadda i ständig utveckling. De kan fluktuera mellan olika perspektiv, föreställningar och tankeformer. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt underlättar emellertid hanteringen av motsägelser, inkonsekvenser och "ologiska" föreställningar.

Gruppintervjuer

Beskrivningar av gruppintervjuer förekommer sparsamt i metodböckerna. David L. Morgan (1988) gör emellertid en fyllig genomgång av problem och möjligheter med s.k. "Focus Groups" inom samhällsvetenskapen – texter som även kan ge uppslag för användningen av dessa metoder i forskning med barn. Betecknande för gruppintervjuer är den explicita användningen av interaktionen i gruppen för att producera data och insikter som annars skulle varit mindre tillgängliga. Gruppintervjuer är särskilt användbara när man vill söka kunskap om gruppmedlemmarnas erfarenheter och perspektiv. Jenny Kitzinger (1995:299) visar att gruppintervjuer kan ge kunskaper som det inte är möjligt att få genom någon annan metod. Hon hävdar att vardagliga kommunikationsformer kan säga oss mycket, om inte mer, om vad människor vet och erfar. Fokusgrupper kan härvid komma åt aspekter som är svåra att komma åt med andra metoder. De kan avtäckas för förståelsen viktiga

dimensioner, som ofta förblir oåtkomliga med konventionella datainsamlingstekniker.

Qvarsell (1989) har i olika sammanhang beskrivit sina erfarenheter av gruppintervjuer med barn i 7-13-årsåldern. Hon talar om perspektivutnyttjande samtal, där barns olika perspektiv kan bidra till att göra bilden riktigare, mera valid, utifrån den spridning av kunskaper som kan förekomma när det gäller miljöer och kulturer. Grupsituationen kan medföra att forskaren får fylligare data och att barnens gemensamma verklighet får en giltigare belysning. Dynamiken i gruppen bidrar, enligt Qvarsells erfarenheter, till att uppfattningarna kommer fram på ett annat sätt.

Visuella tekniker och data

Teckningar

Barns bilder är intressanta på många sätt. Genom dem kan vi få information om barns kunskaper, tankar och känslor. Men vilket vetenskapligt värde har barns bilder? Enligt B. Jansson Wennergren (1988) kan forskningen kring barns bildskapande indelas i tre grenar: 1. Den kognitiva teorin – barnteckningar speglar barnets mentala utveckling. 2. Den perceptuella teorin – barn ritar objekt som de ser dem. 3. Personlighetsteorin – teckningen är uttryck för barnets känslor.

Enligt Anna Näslund (1994:14) utgår både perceptuell och kognitiv teori från att teckningsförmågan utvecklas från stadium till stadium och att varje stadium har sina speciella kännetecken som är lika för alla människor.

I uppslagsbok i bildanalys (Cornell 1992) refereras Lowenfelds arbete *Creative and mental growth* (1947). Lowenfeld, som företräder kognitiv teori ser tecknandet som en del i barnets allmänna utveckling. Han delar in förloppet i sex stadier: 1. Klotterstadiet (1-3 år). 2. Det förschematiska stadiet (4-6 år). 3. Schemastadiet (7-9 år). 4. Begynnande realism (9-11 år). 5. Det pseudonaturalistiska stadiet (11-13 år). 6. Puberteten (14-17 år).

Barns förmåga att teckna ifrågasätts emellertid i en nationell utvärdering i grundskolan (NU) verkställd genom Skolverket 1992. Undersökningen

refereras i Folkesson (1995:33). Utvärderarna fann att eleverna gjorde betydande framsteg i svenska mellan årskurs två och fem, men att de praktiskt taget inte utvecklades alls i bild. Resultatet var nedslående och det visade sig mycket svårt att avgöra om barnens illustrationer var gjorda av en elev i årskurs 2 eller 5. Slutsatsen blev att hela bildämnets pedagogik och metodik behövde utvecklas. Barnets förmåga att teckna torde därför ha betydelse för forskarens möjligheter att tolka bilden på ett fullödigt sätt. Trots dessa invändningar argumenterar Ann-Marie Folkesson (a.a.) för behovet av metodutveckling avseende användning av barns bilder i vetenskapliga sammanhang. Hon har analyserat skolmiljöer utifrån barns bilder och konstaterar att det funnits få studier att jämföra med. Det finns all anledning, hävdar hon, att använda barns bilder som datakällor inte bara ur det hittills dominerande utvecklingspsykologiska perspektivet utan även ur ett innehållsligt perspektiv jämfört med verbala datakällor. Gunnar Berefelt (1977:16-17) ger stöd åt denna uppfattning. Han hävdar, att man överbetonat det expressiva draget i barns bildskapande aktivitet, som ensidigt förklarats som ett sätt att uttrycka känslor.

Det är i minst lika hög grad fråga om ett sätt att reproducera sina upplevelser i en strävan att komma till klarhet över sig själv och sin värld. Bilden är med andra ord även ett medel vid sidan av språket att formulera sina erfarenheter, den är kunskapsformulering. Vi tänker inte enbart i ord; våra föreställningar är också "bildliga" liksom våra drömmar.

Man kan inte nog upprepa detta: Bildskapandet har inte uteslutande emotiva, utan i lika hög grad kognitiva motiv. Att göra bilder är för barn lika mycket ett sätt att upptäcka världen och befästa erfarenheter som att ge utlopp för sitt känsloliv.

Flera forskare (Ahlner-Malmström 1991, G Z Nordström 1984, Borgersen & Ellingsen 1994) betraktar barns bilder som spåkhandlingar och därmed som kommunikation eller som ett visuellt språk. Elisabet Ahlner -Malmström ser språkets olika dimensioner (kroppsspråk – talspråk – skriftspråk – bildspråk) som integrerade och nära sammanhängande delar. Terje Borgersen och Hein Ellingsen kallar bilden ett bildspråkligt uttryck, och hävdar att det finns både likheter och skillnader mellan bild och verbaltext och mellan bildläsare och textläsare: "Bilden berättar något för oss; vi kan betrakta ett bilduttryck och hitta ett budskap eller en mening" (s 11). Samtidigt är det bildspråkliga och det verbalspråkliga uttrycket olika som teckensystem. Texten består av bokstäver, ord och meningar – bilden av streck, figurer, former och

(eventuellt) färger. En skillnad är att det verbala språket är linjärt, vilket innebär att man läser ett ord i taget. I motsats till detta är bilden mångdimensionell, vilket gör att vi läser den som en helhet. Vi kan då själva välja ordningsföljd för vad som fokuseras. Vi kan inte ta in allt, utan fokuserar alltid på något (Folkesson 1995).

Foton

Det har varit svårt att finna referenser till litteratur som behandlar fotografering som vetenskaplig metod i barnforskning. Ett undantag är Shirl Buss' (1995) studier av stadsmiljön i Los Angeles. 115 barn tog sammanlagt 1740 foton av sina hem, närmiljöer och skolor. Fotona arrangerades i journaler som kompletterades och utvecklades genom barnens teckningar och skriftliga kommentarer till foton. Forskaren använde därefter intervjuer ('focus dyads' eller 'paired interviews') där barnen gav muntliga tolkningar av bilderna och samtalande kring stadsmiljön. Hon redovisar ett rikhaltigt empiriskt material och beskriver erfarenheterna av sina metoder som mycket positiva.

För att förstå foton som vetenskapliga data kan det vara intressant att granska några definitioner av fotografi. Enligt uppslagsbok i bildanalys (Cornell 1988:148) kommer ordet fotografi av grekiskans "fos" – ljus och "grafein" – skriva. Begreppet myntades 1839.

Den fotografiska bilden kan vara en spegel av fotografen och/eller ett fönster mot omvärlden. Många bilder är både - och. Men en del speglar främst fotografens personliga bilduppfattning och etiska ställningstagande, medan andra bilder är mera opersonligt utformade, men har sitt värde i ett fängslande innehåll.

John Berger (1982:67) skriver följande:

Till skillnad från alla andra visuella bilder är fotografi inte en återgivning, en imitation eller en tolkning av sitt föremål, utan ett faktiskt spår av det. Ingen aldrig så realistisk målning eller teckning tillhör sitt motiv på samma sätt som ett fotografi gör det.

Annette Rosengren (1991:24) refererar till semiologen Roland Barthes (1977) och konstaterar:

Vad som i det slutliga fotograferingsögonblicket återges på filmen kan inte vara något annat än det som finns framför kameranlinsen, om än i mer eller mindre förvrängd form genom val av bildutsnitt, vinkel, skärpedjup m.m. Bilden har en förmåga att "citera verkligheten". I detta ligger en styrka som en text har svårt att konkurrera med.

Att etnologer eller antropologer använder kamera i fältarbete är inte ovanligt och publikationerna innehåller ofta fotografier. Avsikten har då i allmänhet varit att registrera och introducera miljöer och företeelser (Rosengren a.a.). Bogdan och Biklen (1992) beskriver hur metoden kommit till användning speciellt i pedagogisk, men även i samhällsvetenskaplig forskning mera generellt. De har undersökt på vilket sätt kameran kommit till användning i den tidiga sociala forskningen och anger John Thomson som en av de första som använde dokumentärfotografering för att skildra Londons fattiga i slutet på 1800-talet. Men, hävdar de, även om fotografering länge förekommit som forskningsmetod är det först på senare tid som dess möjligheter uppmärksammas på allvar. Fotonas vetenskapliga värde har emellertid ifrågasatts och författarna redovisar två ytterlighetsståndpunkter. Å ena sidan betraktas foton som en förvrängning av det de påstås illustrera. Företrädare för den motsatta ståndpunkten hävdar att utvecklingen av fotografering som metod är ett genombrott i forskningen. Genom bilderna blir det möjligt att förstå och studera aspekter av livet som inte är åtkomliga på något annat sätt. De delar in foton som kan komma till användning i kvalitativ pedagogisk forskning i två kategorier: de som andra har tagit och de som forskaren producerat på egen hand. Varken Bogdan och Biklen eller andra författare (se t.ex. Rosengren a.a. för översikt) som skrivit om fotografering som forskningsmetod har emellertid beskrivit möjligheten att låta informanterna fotografera.

Metodöverbäganden

I den nya barnforskningen inryms synen på barn som sakkunniga informanter om sin egen verklighet, vilket aktualiserar teoretiska aspekter på olika kvalitativa metoders användbarhet och tillförlitlighet i forskning om och med barn. I litteraturen kan spåras både optimism och försiktighet i relation till

den problembild som en genomgång av hindren i kommunikationen mellan forskare och barn frammanar. Olika både verbala och visuella tekniker innehåller såväl möjligheter som svårigheter och begränsningar. Vi kan konstatera att det är mycket vi inte vet om barns erfarenheter och syn på barndomens villkor, vi rör oss inom ett i stora delar utforskat område. Vi vet ännu inte heller tillräckligt om hur vi ska nå denna kunskap.

Flera forskare framhåller de specifika svårigheter som är förknippade med forskning med barn som informanter. Detta stämmer till eftertanke och är värt att ta på största allvar. Men jag befarar, att överbetoning av dessa svårigheter liksom skillnaderna mellan barns och vuxnas sätt att se på världen, kan leda till mytbildning och markering av en särskillnad, som inte gagnar varken barn eller barnforskning. Det är viktigt att också se de gemensamma nämnarna med all annan forskning, som syftar till att söka kunskap om människors sociala verklighet.

Forskningsprocessen handlar i hög grad om att försöka ta sig in i barnens värld, att lära sig se och upptäcka vad som faktiskt finns där – att utveckla metoder för seendet (jfr Arnstberg 1992, Eliasson 1987). Det förefaller härmed givet att tillämpa olika empirinära, kvalitativa metoder, som enligt Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (1994) karaktäriseras av att de fokuserar på mångtydig öppen empiri samt utgår från studieobjektets perspektiv. Men inom denna ram är valmöjligheterna många. Under 1900-talet har olika kvalitativa metodologier av empirinära slag utvecklats med i många avseenden likartad begreppsapparat (jfr Patton 1990:88). Gemensamt för några av dessa riktningar – grundad teori, fenomenologi och etnografi – är framförallt betoningen på fältarbetets och empirins betydelse samt aktörsynsättet d.v.s ambitionen att ta de utforskades perspektiv. Målet för forskningen är förståelse och beskrivning snarare än hypotesprövning och bevisföring.

Inom de olika riktningarna finns emellertid skillnader avseende kraven på tillämpning av bestämda metodregler. Inom grundad teori är kraven stränga härvidlag, medan det inom etnografien återfinns en mera pragmatisk, öppen och liberal inställning till användningen av olika metoder. De olika metodologierna kan också tillämpas med olika grader av reflektion och kritisk hållning, med skilda ambitioner att verka för politiska eller andra förändringar, samt varierande grader av hänsynstagande till politiska och sociala

sammanhang beroende på olika forskares vetenskapsteoretiska förankring. Ett exempel på detta är olika skolbildningars sätt att behandla aktörsperspektivet.

Att ta de utforskades perspektiv

Liv Johanne Syltevik (1993) visar att ett aktörsperspektiv kan kombineras med olika ontologiska och metodologiska positioner. Det handlar framförallt om epistemologiska frågor – hur kunskap kan nås, vem som har kunskap, förhållandet mellan forskare och informanter och mellan teori och empiri. Kunskap ur de utforskades perspektiv kan värderas på olika sätt. Forskaren kan inta olika positioner längs ett kontinuum, där hon utifrån den ena ytterligheten helt avvisar aktörsperspektivet som vetenskaplig kunskap medan hon utifrån den andra ytterligheten betraktar återgivande av den utforskades perspektiv med deras eget språkbruk som forskningens slutgiltiga mål. Båda ytterligheterna är förenade med svårigheter. Att vara alltför trogen aktörsperspektivet kan innebära att kunskapen begränsas till common-sense uppfattningar av verkligheten medan motsatsen innebär att forskaren ger sig själv det fulla tolkningsföreträdet.

Syltevik utgår i sin diskussion från fenomenologen Alfred Schutz' "adekvathetspostulat"³⁰ och kunskapssociologen Dorothy Smiths "ståndpunkt för kvinnor"³¹ och visar att ställningstagande för aktörerna innebär ett dilemma där man måste göra avvägningar genom hela forskningsprocessen. Hon konstaterar, att både Schutz' och Smiths' ståndpunkter är problematiska. Smiths' styrka ligger i att hon placerar in forskarens förståelse av aktörernas perspektiv i ett större sammanhang och styrkan hos Schutz ligger i hans vägledning i hur man kan närma sig aktörerna och i hans sätt att lägga vikt vid närheten till aktörsförståelsen. Men deras styrka blir samtidigt deras svaghet. Schutz riskerar att fastna i aktörsperspektivet och Smith å sin sida i en auktoritativ tredjeversion under förespeglning att hon gör något annat. Det mest realistiska enligt Syltevik är att arbeta med aktörsperspektivet som en målsättning. Intersubjektiviteten mellan forskare och informant kan aldrig bli fullständig. Det handlar om att utifrån olika omständigheter försöka avgöra på vilket sätt de utforskades perspektiv kan bli representerat så bra som möjligt.

Dessa problemställningar aktualiserar etiska frågor om forskarens ansvar i förhållande till sina informanter. Har forskaren ett ansvar att fungera som

³⁰ Syltevik citerar Schutz (1962:44). Adekvathetspostulatet lyder i sin helhet: "Each term in a scientific model of human action must be constructed in such a way that a human act performed within the life-world by an individual actor in the way indicated by the typical constructs would be understandable for the actor himself as well as for his fellowmen in terms of common-sense interpretation of everyday life. Compliance with this postulate warrants the consistency of the constructs of the social scientist with the constructs of common-sense experience of the social reality."

³¹ Smith argumenterar för kvinnors frigörelse och utgår från en materialistisk ståndpunkt. Hon bryter med Schutz' idealbild av forskarrollen som oengagerad, neutral och hävdar att det är ofrånkomligt med ömsesidig påverkan mellan forskare och informant. Syltevik citerar Smith (1987:110) enligt följande: "In the research context this means that so far as their everyday worlds are concerned, we rely entirely on what women tell us, what people tell us about what they do and what happens. But we cannot rely upon them for an understanding of the relations that shape and determine the everyday. Here is our business as social scientists for the investigation of the relations and exploration of the ways they are present in the everyday are and must be a specialized enterprise, a work, the work of a social scientist."

talesman och språkrör för en grupp som själva vanligtvis har svårt att komma till tals? Tiller (1991) hävdar att forskaren har ett sådant ansvar – att medverka till att barn myndigförklaras. Alfred Telhaug (1991) definierar utgångspunkterna för dagens barnforskning utifrån tre begrepp ”emancipation”, ”frigörelse”(norska: frisetting) och ”individualisering”. Genom att enbart vända mig till barn som informanter har jag tagit ställning för att betrakta dem som sakkunniga informanter om sin egen verklighet. De får härigenom tala för sig själva som självständiga individer. Jag har funnit stöd hos Qvortrup (1994 a, s 20-21) när han diskuterar innebörden i ett sådant ställningstagande med referens till det begrepp som myntats av Thorne (1987), nämligen ”conceptual autonomy”:

Det betyder helt enkelt att målgruppen eller kategorin fokuseras direkt; det innebär att det är de – som enhet eller kategori – som står i centrum, och inte någon annan som de har relationer till eller som de är eller påstås vara beroende av (min översättning).

Mitt ställningstagande innebär inte att jag betraktar föräldrarna som oviktiga för sina barn, eller att de inte skulle kunna lämna för forskningen betydelsefull information. Men jag tycker samtidigt det är viktigt att barns utsagor ska kunna värderas med samma dignitet som vuxnas. Agneta Lindh-Munther (1989) framhåller att det är viktigt att låta barn komma till tals om man är intresserad av att veta något om barn – exempelvis hur de uppfattar och upplever sig själva, människorna och världen runt omkring dem.

Metodval och förhållandet mellan teori och empiri

Perspektivmedvetenhet och öppenhet är begrepp som varit vägledande i mina möten med barnen. När jag inledde min studie hade jag ingen färdig teoretisk referensram utan utgick från ett antal s.k. ”sensitizing concepts” (Patton, 1990:391-393) eller ”spårhundsbegrepp” (Starrin 1991: 20), som närmast fungerade som riktningsgivare och sökarljus i arbetet. Spårhundsbegrepp är till för att rikta forskarens uppmärksamhet mot vissa aspekter men de är inte så tydligt definierade att de förhindrar öppenhet inför det oväntade. Jag var inspirerad av den pedagogiska etnografin genom ett par av dess företrädare, Birgitta Qvarsell (1988, 1994) och Ann Skantze (1989). Från deras forskning lånade jag begrepp som blev mina spårhundsbegrepp – utvecklingsuppgift, menings- eller miljöerbjudande (”affordance”) och

kompetens/ kompetenssträvan. Även barnkultur, mellanbarndom och barnperspektiv fanns med bland mina ursprungliga centrala begrepp (Rasmusson 1994b). Se vidare kapitel 5.

Under arbetets gång har jag alternerat mellan teori och empiri, varvid båda successivt omtolkats i skenet av varandra på det sätt som ofta brukar karaktärisera kvalitativ analys (Repstad 1988). Mitt arbets- och tänkesätt liknar den vetenskapliga logik som benämns abduktion och som sammanfattande beskrivits av Qvarsell (1994:8-9) enligt följande:

I abduktivt vetenskapligt resonering och handlande får teorier en annan funktion än i hypotetisk deduktion och empiriska generaliseringar via induktion. I abduktionen utgår man från föreställningar om det undersökta objektet och använder teoretiska begrepp för att "zooma in" relevanta delar och aspekter av det undersökta fältet. Man prövar inte hypoteser snarare kan det hända att man finner sådant som gör att man kan snickra ihop försöksvisa svar i form av hypoteser, men det rör sig hela tiden om en stor rörlighet mellan teoretiska begrepp som sökhjälp och empiriska fynd som ofta har karaktär av oväntade händelser.³²

Studien har bedrivits som en fallstudie utifrån en etnografisk ansats med användande uteslutande av kvalitativa metoder. Etnografin har sina rötter i antropologin och förknippas ofta med kulturstudier i enlighet med Fettermans (1989:11) definition d.v.s., som "konsten och vetenskapen om att beskriva en grupp eller kultur". Enligt Gösta W. Berglund (1985:6) har antropologerna emellertid inte någon entydig definition för etnografi. I en genomgång av etnografisk forskning i pedagogisk metodlitteratur fann han följande karaktäristika som återkom i olika beskrivningar (vilka står i överensstämmelse med mitt synsätt och val av metoder):

- Etnografisk forskning är naturalistisk, dvs sker i naturliga situationer.

³² Qvarsell (1994:8) beskriver begreppets ursprung på följande sätt: "1800-talsfilosofen, pragmatikern C S Peirce (se t ex Peirce 1990), med rötter i Kants erfarenhetsfilosofi, gav upphov till en vetenskaplig logik som han kallade "abduktion", också benämnd "retroduktion" och vidareutvecklade därmed Kants erfarenhetsbegrepp. Abduktionen liksom Peirces semiotik (lära om teckentolkning och teckenproduktion) har – som idéer och redskap – fått betydelse för speciellt social och pedagogisk fältforskning, forskning i mänskliga livsvärldar.

- Etnografisk forskning innebär en fenomenologisk ansats. Det är det s k emiska perspektivet som står i förgrunden och som innebär att forskaren försöker förstå ett fenomen i termer av de studerade personernas intentioner, tankar, känslor etc.
- Etnografisk forskning betonar kontext och har en holistisk ansats.
- Etnografisk forskning är multimodal, dvs använder en varierande uppsättning av datainsamlingstekniker.

Martyn Hammersley och Paul Atkinson (1995) ser termen etnografi främst med referens till en speciell metod eller uppsättning metoder. I sin mest karaktäristiska form omfattar den deltagande observationer i människors dagliga liv. Metoden bygger på närkontakt med det studerade samhället eller gruppen över en längre tidsperiod. De hävdar att alla forskare som studerar människors sociala liv är deltagande observatörer i någon mening. Etnografins gränser är därmed av nödvändighet oklara, och det finns inte anledning att ange några bestämda gränser mellan etnografien och andra kvalitativa metoder. Deltagande observationer kan ofta kombineras med intervjuer och ibland även med andra tekniker såsom dokumentstudier, dagböcker och fotografering.

Definitionerna av etnografi och fallstudiemetodik överlappar varandra. Båda betonar kontextens betydelse, understryker djup snarare än bredd samt förespråkar användning av en bred metodarsenal (jfr Patton 1990:187, 244). En fallstudie kan omfatta en enstaka individ, en grupp individer, en institution eller ett speciellt problem. En kvalitativ fallstudie definieras som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse (Merriam 1994:29).

Val av undersökningsområde

Platsen för undersökningen, Norra Fäladen i Lund, är en förort som byggdes på 1960-70-talet och som kompletterats på 1990-talet. Bostadsområdet Norra Fäladen och barn i 7-12-årsåldern var den definition av "fallet" som jag utgick från inledningsvis. Detta preciserades efter hand och kom att omfatta en grupp barn, som alla gick i samma klass och som kände varandra sedan åtminstone ett par år tillbaka. Valet av område styrdes av det faktum att det representerar en typ av bostadsområden som många barn i Sverige växer upp i dag. Det gjordes också utifrån det värde som kunde finnas i att en under-

sökning av liknande slag tidigare genomförts i området med ungdomar som målgrupp, en studie som varit en viktig inspirationskälla för mig. Mats Lieberg (1992) studerade hur ungdomar i tonåren betraktar och använder sitt bostadsområde och sin stad. Studien genomfördes dels på Norra Fäladen och dels i Lunds innerstad. En av Liebergs slutsatser är att ungdomar använder den offentliga miljön på olika sätt för att skapa mening och sammanhang i tillvaron. Sett ur deras perspektiv, skriver han, är den offentliga miljön inte bara ett ställe man vistas på, utan också en plats där man kvalificerar sig för vuxenlivet.

Norra Fäladen har ca 11000 invånare varav ca 10 % är i åldern 6 -15 år. Området innehåller flera olika typer av bebyggelse och upplåtelseformer – flerfamiljshus med hyresrätt respektive bostadsrätt, radhus och villor samlade i olika delområden med varierande fysiska och sociala förutsättningar.³³ Ett av delområdena består av studentbostäder för cirka 2000 studenter. Områdets historia och planeringsförutsättningar har ingående beskrivits av Lieberg (a.a.), men jag finner ändå anledning att uppehålla mig något vid några av Norra Fäladens karaktäristika.³⁴ Det gäller förhållanden där jag funnit viktiga anknytningspunkter till de tidigare beskrivna ”för barnen tänkta perspektiven” (jfr kapitel 3).

Norra Fäladen började byggas ut år 1967, men redan fem år tidigare hade arkitekterna Fred Forbat och senare Stefan Romare börjat skissera utbyggnadsprinciperna i en disposititionsplan.³⁵ Lieberg (a.a. s 36) uppger att deras plan över stadsdelen på sin tid ansågs full med djärva idéer och nytänkande. De hade bara några år tidigare deltagit med en liknande plan vid utställningen om ”morgondagens stad” vid ”Interbau” i Berlin och planen över Norra

³³ Stadsdelen Norra Fäladen har 9000 invånare. Siffran 11000 gäller det område som omfattas av kommunaldelsnämnd Norr, vilket inkluderar stadsdelen Möllevången med ca 2000 invånare. De siffror som anges f.ö. i detta avsnitt avser hela kommundelen. Siffrorna avser de förhållanden som var aktuella 1997-12-31 (Lunds kommuns statistikavd).

³⁴ Se även *Lund Norrut. Norra Fäladen och trakten norr om staden*. Årsskrift 71 (1989) från Gamla Lund, förening för bevarande av stadens minnen.

³⁵ ”Fäläd (i synnerhet i Skåne) = utmark, betesmark, som är en bys eller en stads gemensamma egendom; betesallmänning, byallmänning” (Svenska akademins ordbok).

Fäladen kom att präglas av samma idéer och visioner som denna, dock anpassade till de svenska planeringsnormerna.

Yngve Lundqvist är en av de arkitekter, som var med i planeringen från begynnelsen och som också deltagit i planering av förnyelseprojekt och utbyggnader under senare år. Han är själv bosatt på Norra Fäladen. I en intervju har han beskrivit de ambitioner som fanns på planeringsstadiet för den yttre miljön. Robert Montan var vid denna tidpunkt stadsträdgårdsmästare och ingick i det nätverk av engagerade stadsträdgårdsmästare som jag tidigare beskrivit (kap 3, s 54). Lundqvist beskriver Montan som skicklig och med höga krav på grönyrtornas utformning. Resultatet blev stora friitor, många lekplatser, tennisbanor och bollplaner samt två bygglekplatser med djurhållning. Dessa finns kvar men förändringar har skett framförallt på gårdarna i flerfamiljshusområdena genom de miljöförbättringar som genomförts bl. a. med stöd av statliga bidrag. Lundqvists uppfattning är att flera av lekplatserna är stereotypa, men att bygglekplatserna är en tillgång liksom några lekplatser som utformats i samspel med vegetation och topografi. Förutom Montan fanns enligt Lundqvist flera andra tjänstemän som var en tillgång i planeringsprocessen. Han framhåller särskilt skoldirektören, K G Ljunghill, vars visioner och idéer fick betydelse för en ambitiös skolplanering. Planerarnas ambitioner var att barnen skulle ha nära till skola och daghem och kunna röra sig fritt i en trafikskyddad miljö. Inom kommundelen finns fem låg- och mellanstadieskolor och en högstadieskola samt bibliotek och stadsdelsbad. I centrum finns det som vanligtvis karakteriserar ett förortstorg – ICA och Konsum, pizzeria, frisör, konditori, bank, post, kommundelskontor och kyrka. Detta visar att fanns flera sakkunniga i planeringen för Norra Fäladen med hög medvetenhet om barns behov, utifrån den kunskap som fanns på 1960 och -70-talen, och att de också hade förmåga och tillräcklig makt att få gehör för sina förslag.

Norra Fäladen fick inledningsvis liksom många andra förortsområden en problemstämpel. I dag rapporteras till och från i massmedia om skadegörelse, ökande ungdomskriminalitet och bränder, men ryktet är inte alls lika entydigt negativt som när området var nybyggt. Jag instämmer med Lieberg (1992) som framhåller att det inte är fråga om ett extremt område med extrema problem. Befolkningen skiljer sig emellertid från befolkningen i kommunen som helhet, framförallt vad gäller antalet invånare med utländsk

härkomst. Ett 70-tal nationaliteter finns representerade och invånare med utländsk härkomst utgör 14, 3 % av befolkningen. Motsvarande siffra för kommunen som helhet är 6,5 %.

Även om 30 år inte är en särskilt lång tid, anser jag att man i dag kan tala om att området har sin egen historia. I mitt inledande fältarbete gick jag igenom flera årgångar av stadsdelstidningen "Knorren", som utkommit med 3 - 4 nummer per år under de 10 år som området haft kommunalnämnd. Det var en intressant informationskälla, ett stycke nutidshistoria som gav fakta och beskrivningar av olika händelser i stadsdelen. Kommunalnämnden har aktivt arbetat för att skapa social gemenskap och i Knorren återfinns reportage från de årliga midsommarfesterna, kulturdagarna, miljödagarna och "hela Fäladen sjunger".

Jag provade också att söka kunskap om barns perspektiv retrospektivt. Genom öppna förskolan fick jag kontakt med tre kvinnor i 25-30-årsåldern, som alla vuxit upp på området och som nu bodde kvar eller som återvänt. De hade alla positiva om än dunkla minnen från sin uppväxt och de ville gärna att deras egna barn skulle växa upp här. Norra Fäladen är och förblir dessa kvinnors hembygd. För dem är förorten inte bara ett ställe som man bor på tillfälligtvis i väntan på något bättre eller för att man saknar valmöjligheter.

Personliga erfarenheter

Bland mina bakgrundskunskaper om området finns egna erfarenheter från min tid som socialsekreterare i Lunds kommun på 1970-talet (1972-1977). Under denna tid arbetade jag under några år på Norra Fäladen och hade i detta sammanhang kontakt med många barnfamiljer med sociala problem. Senare ingick det i mitt arbete som barnombud (1986-1994) i Lund att vara samordnare i ett projekt för brottsförebyggande åtgärder. Jag följde också arbetet med en social områdesbeskrivning och utredningsarbetet i samband med införandet av kommunalnämnd för Norra Fäladen.

Vad betydde mina förhandskunskaper från tiden som socialarbetare och barnombud för mitt sätt att närma mig mitt forskningsområde? Har det inneburit svårigheter för mig att leva upp till min princip om öppenhet inför barnens perspektiv? Kan det i övrigt ha påverkat mitt forskningsarbete på något avgörande sätt? Hammersley och Atkinson (1995) diskuterar möjlig-

heter och svårigheter i forskningsprocessen utifrån forskarens förkunskaper om en kultur. De beskriver att både den totalt främmande och den mycket initierade forskaren har svårigheter att nå kunskap och förståelse. Jag finner därför skäl att tydliggöra min egen syn på dessa aspekter.

I min roll som barnombud var jag tjänsteman med uppdrag att främja barns intressen i den kommunala planeringen. Jag försökte visserligen mestadels se till att barn och ungdomar var delaktiga i de projekt och aktiviteter som jag initierade, men detta skedde indirekt genom fritidsledare, lärare och poliser m.fl. Jag var en av de sakkunniga som arbetade utifrån "de för barnen tänkta perspektiven" och representerade samma sakkunskap som återfinns i 1970-talets barnmiljöutredningar. I mitt arbete refererade jag huvudsakligen till forskningsresultat från 1970 och -80-talen. Jag var i många sammanhang experten som förväntades kunna uttala sig om vad som var barnens bästa. När jag inledde mitt forskningsarbete innefattade min förförståelse emellertid inte någon djupare kunskap om barns egna perspektiv. Min erfarenhet av att samtala med barn var också begränsad. Bland mina erfarenheter fanns emellertid medverkan i utvecklingen av stadsstudiemetodik på en låg- och mellanstadieskola, som ingick i ett av de projekt, som jag initierade som barnombud, nämligen *Barn i innerstad*. Barnen i Lunds innerstad studerade och dokumenterade sin närmiljö (historiskt och i nutid) genom ett flertal olika metoder under ledning av en fritidsledare (Jardert & Bolgar 1990, Nord & Rasmusson 1990, Persson 1990). Barnens arbete resulterade i utställningar och kompendier, som användes i skolans undervisning och som visades för politiker, allmänheten och föräldrar. Denna verksamhet, liksom en studie av barns fritid, som genomfördes inom projektet, gav mig kunskap om barns kompetens att beskriva sina miljövillkor. Det var med positiva förväntningar jag närmade mig barnen i min undersökningsgrupp och jag anser inte, att jag haft svårt att möta barnen med den öppenhet som jag eftersträvat.

Jag har drivits av nyfikenhet och velat komma bortom det förgivettagna och sådant som jag redan kände till eller hört talas om. Jag har blivit tvungen att ifrågasätta tidigare värderingar, synsätt och kunskaper. Jag känner igen mig själv i Steinar Kvaales (1997:11-12) sätt att tala om forskaren som "resenären":

Resan leder kanske inte bara till ny kunskap; resenären kan själv förändras. Resan kan sporra till en reflexionsprocess som skänker intervjuaren en ny självförståelse och blottlägger värden och vanor som tidigare tagits för givna i resenärens hemland.

Mina tidigare erfarenheter har självfallet påverkat mitt sätt formulera problemen och söka kunskap. Jag har tvingats reflektera på ett nytt sätt över innebörden i att vara en av de sakkunniga med uppdrag att företräda barns intressen. Reflektioner som kastat nytt ljus över de svårigheter jag mötte och de komplicerade sammanhang jag befann mig i som barnombud. Kanske har detta inneburit att jag varit mer uppmärksam på min forskarroll än under andra omständigheter.

Med tanke på min egen bakgrund har jag varit något av en främling bland barnen på Norra Fäladen. Jag har vuxit upp på ett skånskt familj jordbruk och min uppväxt var präglad av trygghet och närhet till djur, natur och människors praktiska jordnära verksamhet. Där fanns alla möjligheter att utveckla fri lek och kreativitet på platser som inte i något avseende var tillrättalagda speciellt för barn. Men det var långt till kompisar och i min umgängeskrets fanns bara pojkar. Till höjdpunkterna i tillvaron hörde att komma till lekplatsen i tätorten och leka med flickkusinen. Måhända grundar sig mitt specialintresse för lekplatser i dessa upplevelser.

Trots att mötena med barnen väckt ibland starka minnen, vill jag ändå inte tillmäta den egna barndomen den avgörande betydelse som vissa forskare vill göra gällande. I mitt fall är det framförallt mina tidigare yrkeserfarenheter som manat till eftertanke och reflektion.

5. En tvärvetenskaplig ansats

I tolkningen av mitt empiriska material har jag använt begrepp inte bara från barndomssociologin (kap.1), utan även från miljöpsykologi, utvecklingspsykologi och socialisationsteori. I detta kapitel redogör jag för mitt synsätt på relationen barn – miljö och förklarar mina ”spårhundsbegrepp” – mellanbarndom, utvecklingsuppgifter, kompetens och kompetenssträvan, identitet och socialisation inklusive könsocialisation.

Kritiken mot utvecklingspsykologin ledde till förändringar i riktning mot ett interaktionistiskt och ekologiskt synsätt på barns utveckling. Pia Björklid (1982) beskriver den utveckling av ekologisk psykologi och miljöpsykologi som började i USA och England i slutet av 1960-talet och som bildar bakgrund till den utvecklingsekologiska teoribildning som kommit till bred användning i forskning om barns utveckling och uppväxtvillkor (se t.ex. Bronfenbrenner 1993, Garbarino & Stott 1992, Moore 1990). Även miljöpsykologin har under de senaste årtiondena definierats som ett eget, om än mångfacetterat, teoretiskt fält (Skantze 1989, Björklid 1996, M. Nordström 1996). Såväl utvecklingsekologin som miljöpsykologin fokuserar samspelet mellan barn och miljö samt olika miljöfaktorerers betydelse för barns utveckling. Den nya barnforskningen, d.v.s teorier och synsätt som formulerats utifrån kritik mot den traditionella psykologin och sociologin, kan härmed sägas omfatta inte bara barndomssociologin, utan även ekologiska och interaktionistiska teorier som behandlar barns utveckling i samspel med olika miljöfaktorer (se även Wozniak & Fischer et al. 1993). De olika teorierna omfattar i många avseenden ett likartat synsätt och min grundsyn stämmer väl överens med utvecklingsekologisk teori. Enligt denna teori utvecklas barn inte enbart i sin närmiljö (mikrosystemet) utan även i samspel med de miljöer (meso-, exo- och makrosystemen) som omger dem. Jag har emellertid valt bort denna teori av två skäl. För det första: mitt material ger bara förutsättningar för att ta hänsyn till en liten del av de begrepp och aspekter som innefattas i denna omfattande teori. För det andra: jag har funnit att miljöpsykologin på ett tydligare sätt fokuserar den fysiska miljöns betydelse i samspelet mellan människa och miljö.

Miljöpsykologiska aspekter

Björklid (1991) konstaterar att miljöpsykologin omfattar ett vitt tvärvetenskapligt område, vilket gör det svårt att definiera begreppet. Miljöpsykologin har företrädare från olika discipliner: arkitektur, psykologi, pedagogik, sociologi, geografi, antropologi och biologi (a.a). Maria Nordström (1996) uppger att den tidiga miljöpsykologiska forskningen tillämpade en naturvetenskaplig modell, med dess traditionellt strikta uppdelning av stimulus/den fysiska omvärlden å den ena sidan och responsen/individens reaktioner på omvärlden å den andra. Hon förespråkar i stället en kvalitativt inriktad miljöpsykologi, som fokuserar individens upplevelser och meningsskapande d.v.s. hur hon tolkar, beskriver, föreställer sig och förstår omgivningen. Därmed blir även sociala miljöaspekter intressanta och viktiga. Björklid (1996:3) som under många år arbetat med miljöpsykologiska frågeställningar i studier rörande relationen barn – miljö, har med hänvisning bl.a. till Altman och Rogoff (1987) och Veitch och Arkkelin (1995), gjort följande sammanfattning av ett miljöpsykologiskt synsätt, till vilket jag ansluter mig.

Miljöpsykologin representerar ett interaktionistiskt synsätt. Samspelet betraktas som ett dynamiskt utbyte mellan människa och miljö; människor påverkar och påverkas av sin miljö. Individerna utvecklas genom att söka erfarenhet och kunskap om sin miljö – såväl den sociala som den fysiska. Hon utforskar och prövar den. Miljön är objekt för hennes förändringsarbete vilket syftar till att anpassa den efter hennes behov och förutsättningar. Förändringsarbetet utvecklar människans olika egenskaper. Samtidigt påverkar miljön människan i en direkt mening genom att den anger förutsättningar och bestämmer gränser. Denna påverkan samvarierar med individens egenskaper. Samma miljö får olika effekter på olika individer, liksom olika miljöer kan ge samma effekt på olika individer. Miljön upplevs inte på samma sätt av alla individer utan var och en "konstruerar" sin egen omvärld.

Perceptionsteoretikern J J Gibson (1979) har bidragit med teoretiska aspekter, som ger förklaringar till det komplicerade samspelet mellan fysiska, sociala och individuella faktorer i barns kommunikation med närmiljön. Han har myntat begreppet 'affordance' (= menings- eller miljöerbjudande), som använts och vidareutvecklats bl.a. i pedagogisk forskning (Qvarsell 1988) och arkitekturforskning. Enligt Edward Reed (1993) gjorde Gibson ett viktigt försök att överskrida den vanliga dikotomin mellan fysisk och social miljö. Reed beskriver, med utgångspunkt i Gibsons teori, hur meningsfulla aspekter av omvärlden framträder genom en process av upptäckande av information, som finns i omgivningen. Urvalsprocessen består av två typer

av aktiviteter – att upptäcka möjligheter och att aktivt använda dem. Vilket erbjudande någon ser avgörs inte bara av tillgängliga erbjudanden, utan också av personens intentioner. Med intentioner avses organisationsmönster för handling. Reed (s 71) talar om olika arenor för handling ('fields of action') som barn befinner sig inom och sammanfattar dessa på följande sätt:

Fields of promoted action (FPA): Föremål, platser, händelser och deras erbjudanden, som individen uppmuntras att märka och förstå.

Fields of free action (FFA): Föremål, platser, händelser och deras erbjudanden, som en individ upptäcker på egen hand.

Zone of proximal (potential) development (ZDP): Skillnaden mellan FPA och FDP, vilket är en beteckning som visar att socialt stöd kan underlätta för individen att utnyttja de erbjudanden som finns i miljön.

Det miljöbegrepp jag använder innefattar såväl fysiska som sociala eller sociokulturella aspekter. Jag betraktar fysiskt – rumsliga och sociala aspekter som nära förbundna med varandra och instämmer med Björklid (1991), som framhåller att den fysiska och sociala miljön är transaktionell, d.v.s i ett ständigt växelspel och svår att särskilja. Fysisk miljö innefattar aspekter i den byggda miljön, som består av bebyggelse, trafiksystem, park- och grönområden, lekplatser m.m. Sociala aspekter handlar konkret i barnens vardag om deras möten och umgänge med grannar, erfarenheter av och iakttagelser av människor, kända och okända, som vistas i grannskapets yttre miljö. I social miljö innefattas dessutom barnens eget sociala liv, deras kamratrelationer och möjligheter att finna egna sociala utrymmen. Även aspekter som rör barnens tillgång till vuxna under den tid som ligger utanför skola och fritidshem har beaktats.

Utveckling och socialisation i mellanbarndomen

Barn i 9-10-årsåldern befinner sig i ett intensivt skede av sin utveckling. De har lämnat den tidiga barndomen bakom sig och är på väg mot ungdomstiden. I utvecklingspsykologisk litteratur talas om åldersgruppen 7-12 år utifrån begrepp som latensåldern (Bjerrum-Nielsen & Rudberg (1991), "de sociala åren" (Goldinger 1988), "de glömda åren" (Rödström 1990), "de viktiga frågornas period" (Hartman 1986), "skolåringarna" eller "mellanbarndomen" (Qvarsell 1988). Jag föredrar begreppet

”mellanbarndomen”. Även om 7 - 12-åringar inte är någon enhetlig grupp och även om de individuella skillnaderna kan vara stora, är det ändå möjligt att ange några kännetecken för barns utveckling i denna ålder.

Förmågan till logiskt tänkande utvecklas och ger dem en säkrare förmåga att bedöma var gränserna går mellan fantasi och verklighet. De börjar därmed kunna handla mer medvetet och får en ökad förmåga att kombinera tankar och handlingar samt bättre förutsättningar för att förstå konsekvenserna av det egna handlandet. De utvecklar förmågan att uppfatta, förstå och förhålla sig till olika frågor om moral, normer och regler. De beskrivs som aktiva och handlingsbenägna och ägnar sig gärna åt färdighetsbetonande aktiviteter som sport, musik och scouting m.m. Utomhusaktiviteter, sociala aktiviteter och spontana aktiviteter som kan försiggå utan vuxnas överinseende och inblandning uppskattas särskilt. Umgänget med jämnåriga har stor betydelse i mellanbarndomen. Tillsammans med andra barn kan de frigöra sig från vuxenberoende och pröva sig själva i nya okända sammanhang (Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991, Rödstram 1990). I lekens form konstruerar de regler och experimenterar med roller som de går in i och ut ur. Repertoaren har fått sin grund i samvaron med föräldrarna och andra vuxna, men utvidgas tillsammans med andra barn och får därmed nya innebörder. Leken är den viktigaste formen för kommunikation i barns kultur, som enligt Ivar Selmer-Olsen (1990: 9,17) kan definieras enligt följande:

Barns kultur eller barns egen kultur er den kulturprosessen og de kulturprodukterne barn har sammen uten voksnes innblanding .

Gullestad (1990) betonar att de barnkulturella yttringsformerna är invävda i barns dagliga liv och varnar för att definiera innehållet i barns kultur enbart utifrån produkten t.ex. de rim, ramsor och lekar som barn traderar sinsemellan. ”Barns kulturelle aktiviteter er noe langt mer enn det som på en enkel måte kan samles in og puttes i ett arkiv”(s 10). Barn utnyttjar sig av möjligheter som erbjuds i det vardagliga till att göra något tillsammans. Att söka kunskap om barns kultur handlar om att studera processer och att analysera vad som i olika sammanhang är en förutsättning för att barn ska kunna vara kulturellt aktiva.

Gemensamt för många barn i Sverige är att de fram till 9 - 10 års åldern tillbringat stor del av sin tid i olika institutionella tillsynsformer såsom daghem och fritidshem. Denna form av omsorg och tillsyn upphör vanligen i

denna ålder och vuxna förväntar sig i allmänhet att barnen nu ska klara av att ta eget ansvar och utveckla självständighet. De förväntas börja kunna planera sin tid, komma ihåg när de ska komma hem från kompisar, när det är dags att gå till olika fritidsaktiviteter osv. Detta innebär att barn då ställs inför många nya krav och uppgifter att lösa, något som den amerikanske psykologen Robert J. Havighurst (1972) benämner "pushes" och "thrust". Han beskriver hur barnen ställs inför nya utvecklingsuppgifter och hur de stöts eller knuffas ut i en tillvaro med nya krav. Därmed anger han en viktig utgångspunkt för förståelsen av barns utveckling i mellanbarndomen.

Utvecklingsuppgifter i mellanbarndomen

Första utgåvan av Havighursts bok *Developmental Tasks and Education* utkom 1948. Begreppet utvecklingsuppgift har sin grund bl.a. i Erik Homburger Eriksons teori om mänsklig utveckling. I likhet med Erikson menade Havighurst att människan utvecklas under hela livscykeln och således inte bara under barn- och ungdomstiden. Människan möter olika typer av krav i olika livsfaser – uppgifter som människan söker och måste lösa för sin samexistens med människor i vår kultur. Begreppet har i Sverige använts och utvecklats i pedagogisk forskning om relationen mellan barn och fysisk miljö i skolan (Skantze et al. 1986, Skantze 1989) samt om barns kultur och relation till massmedia (Qvarsell 1988). Denna forskning representerar en konstruktivistisk grundsyn på barns utveckling med utgångspunkt i Piagets teorier om mänsklig kunskapsbildning. Enligt detta synsätt konstruerar barnet kunskap, bygger upp sin världsbild genom bearbetning av erfarenheter. Individens skapar på ett aktivt sätt mening och struktur i sin värld i enlighet med kognitiv mognad och ökande förmåga att tänka logiskt (Andersson & Linge 1997).

Qvarsell (1988:81) anger att utvecklingsuppgifternas karaktär hänger samman med barnens biologiska och psykologiska mognad, med deras individuella läggning och fallenhet, men de är samtidigt i hög grad samhälleligt, socialt och kulturellt relaterade.

I spänningsfältet mellan det individuella, mognadsmässiga och naturförankrade å ena sidan och å andra sidan miljön, samhället och kulturen i stort, befinner sig barnens utvecklingsuppgifter, som innebär tankemässiga, sociala och känslomässiga utmaningar i deras tillvaro.

Skantze (1989) har särskilt intresserat sig för vad barn själva ser som sina utvecklingsuppgifter och hur de söker bearbeta och lösa dem. Hennes slutsats är, att de *skapar mening av den fysiska miljön* utifrån olika teman, och med hjälp av detta meningsskapande löser de utvecklingsuppgifter. Enligt Qvarsell (a.a.) finns utvecklingsuppgifterna i *meningssammanhang* som barnen själva avgränsar. Barnen förmodas lösa sina utvecklingsuppgifter olika, beroende av de meningssammanhang de relaterar till och kulturellt är en del av. Ur Qvarsells och Skantzes forskning kan urskiljas följande viktiga utvecklingsuppgifter för barn i mellanbarndomen. Det handlar om uppgifter som måste tacklas och bearbetas för att barnet ska kunna gå vidare i sin utveckling.

- Att undersöka och upptäcka omvärlden och sig själv
- Att bemästra världen, tackla utmaningar och överskrida gränser
- Att frigöra sig från vuxenberoende
- Att utveckla kamratrelationer
- Att begripa och hantera massmedia – TV, video, datorer etc.
- Allmän språklig begreppsbyggnad och inväxande i vuxenkulturens begreppsapparat och språk.

Skantze (1989:34) påpekar att det inte finns en skarp avgränsning mellan de olika utvecklingsuppgifterna, de är heller inte heltäckande för hela utvecklingen eller för alla möjliga uppgifter. Hon betonar, att det gäller en process från totalt beroende till oberoende, från ett oförstående inför skeenden och omständigheter till en alltmer ökad förståelse vad gäller skeenden, en själv och ens handlingar i omvärlden. Detta synsätt innebär att se på utveckling i processer, vilket innebär att det kritiserade stadietänkandet och en statisk syn på barns behov kan överbyggnas.

Kompetens och kompetenssträvan

Utveckling av kompetens har stor betydelse i mellanbarndomen. Gunvor Andersson och Lotta Linge (1997) framhåller att den senaste tidens forskning visar stora förändringar i synen på begreppet kompetens och dess olika aspekter. Kompetens är inte en statisk egenskap utan en dynamisk förmåga, som är beroende av interaktionen mellan individ, situation och miljö. Mitt

kunskapsintresse rör närmast barns kognitiva kompetens, som enligt Qvarsell (1988) handlar om mänsklig kunskapsbildning, om utvecklandet av de mänskliga möjligheterna att förstå omvärlden, att begripa den och överskrida dess gränser (a.a s 97). Qvarsell hävdar, i likhet med Skantze (1989), att drivkraften för utveckling och inläring är strävan efter kompetens. Man bygger den kompetens som ska användas för att lösa utvecklingsuppgifterna. Omvärldens fenomen, händelser och objekt är utmaningar i denna kompetenssträvan. Detta förhållande gäller barns både kollektiva och enskilda lärande och kunskapsuppbyggnad.

Identitet

Erik Homburger Erikson (1977) har utvecklat en psykodynamiskt baserad teori om människans identitetsbildning i relation till olika omgivningsfaktorer. Han beskriver åtta stadier av betydelse för jagutvecklingen, där varje stadium innebär en kris som kännetecknas av konflikter genom vilka olika samverkande krafter kan leda till framsteg eller tillbakagång. I latensfasen består konflikten i "arbetsflit kontra underlägsenhetskänsla" (a.a. s 249). Att utveckla kunskaper och färdigheter är därför av stor betydelse för självkänslan och utvecklande av oberoende i denna utvecklingsfas.

Miljöpsykologerna Harold M. Proshansky och Abbe K. Fabian (1987) fokuserar den fysiska miljöns betydelse för identitetsutvecklingen med utgångspunkt bl.a. i Eriksons teori. De använder begreppet platsidentitet ("place identity") och beskriver hur denna formas utifrån individens samlade intryck av sin fysiska omgivning. Det rör sig om minnen, värderingar, idéer, preferenser och mening som kan relateras till viktiga platser i det dagliga livet i både här och nu och i det förflutna. Denna varseblivning påverkar individens sätt att se, känna och tänka i relation till sin vardagsmiljö. Individens identitet kan definieras inte bara genom relationen till andra människor utan även genom hennes relationer till viktiga platser och miljöer i hemmet och i grannskapet.

Socialisation

Den syn på barns utveckling som jag här presenterat, står i överensstämmelse med nyare sätt att definiera innebörden i begreppet socialisation. Det

grundas på synsätt som fokuserar den dialektiska processen mellan individ och samhälle (Winger 1994: 23-24). Socialisering är, i enlighet härmed, den process varigenom individen utvecklar förmåga och handlingsberedskap i förhållande till de krav, utmaningar och möjligheter som hon möter i sin miljö. Individen förs på detta sätt in i värdegemenskap, tillägnar sig kompetens och blir en del av samhället. Processen innebär att individen identifierar, tolkar och tillägnar sig samhällets normer och handlingsmönster, men också att individen genom delaktighet i sociala sammanhang bidrar till att omdefiniera och förändra givna ramar (Aasen & Haugaløcken 1994).

Könssocialisation

Jag har hämtat uppslag från såväl psykodynamisk som konstruktivistisk teoribildning, vad gäller olika aspekter på skillnader och likheter mellan pojkar och flickor. Det råder enighet om att barn i mellanbarndomen helst söker sig till likar d.v.s. vänner i samma ålder och av samma kön som de själva. I samvaro med kamraterna får de möjlighet att komma underfund med den egna identiteten, både den personliga och den sociala. Självbilden stärks och de får den egna kompetensen bekräftad.

Harriet Bjerrum-Nielsen och Monica Rudberg (1991) utgår från psykodynamisk teori, som koncentreras kring formandet av kön genom individens tidiga erfarenheter under barndomen. Frigörelsen från föräldrarna och de processer som därmed följer är en betydelsefull faktor för utveckling av könsidentiteten. Forskning som fokuserar pojkars och flickors vänskapsrelationer med dessa utgångspunkter förmedlar en "normalbild" som visar på olika skillnader mellan pojkar och flickor. Flickor är mera relationsorienterade – de är mera angelägna om att knyta nära vänskapsband, medan pojkar är mera inriktade mot kollektivet och gemensamma aktiviteter. Flickor umgås ofta två och två, medan pojkar umgås i större grupper. Pojkgrupper organiserar sig hierarkiskt och maktsystemet är tydligare och mera stabilt än i flickgrupper. För flickor är relationen en förutsättning för gemensam aktivitet, medan motsatsen gäller för pojkarna; för dem är gemensam aktivitet ett sätt att upprätta en relation på. Ett begreppspar som används för att beskriva flickors och pojkars fritidsmönster är "att vara" och "att verka". "Att vara" innebär att vara relationsinriktad eller kamratorienterad, "att verka" innebär att mindre vikt läggs vid de sociala relationerna, men desto mer vid handling och aktivitet (Dahlgren 1979).

Enligt Barrie Thorne (1993) är emellertid den psykodynamiska förklaringsmodellen otillräcklig när vi vill analysera barns kultur och sociala skeenden i barngrupper. Den är också otillräcklig för att förklara avvikelser och motsägelsefulla företeelser som inte stämmer överens med den generella bilden. Hur kan man t.ex. förklara att pojkar och flickor faktiskt ibland väljer att umgås med varandra? Det sociala könet konstrueras socialt på olika sätt i olika kontexter och olika individer väljer skilda strategier i varierande situationer och under olika omständigheter. "Den moderna barndomens landskap har tre viktiga arenor – familjen, grannskapet och skolan. Var och en av dessa världar omfattar olika människor, organisationsmönster för tid och rum samt relationer mellan könen" (a.a. s 28). Så i stället för att fråga efter skillnader mellan pojkar och flickor bör vi därför formulera frågor som: "Vilka pojkar eller flickor, var, när och under vilka omständigheter?"

Kommentarer

Den nya barnforskningen ställer krav på särskilda teoretiska och metodologiska överväganden och ett kritiskt förhållningssätt till etablerade teorier och begrepp. Dencik (1995:90) talar om risken att "begå verbal våldtäkt på världen", något som kan inträffa om man försöker pressa ned de gamla begreppen över ny empiri. Ian Butler (1996) ser "institutionalisering" av invariant tänkande i relation till barn som ett stort hinder för utvecklingen av nya "sanningar" om barndomen. Konsekvensen av dessa påpekanden blir emellertid inte, enligt min uppfattning, avståndstagande från all etablerad kunskap. Därtill är vägvisningen alltjämt för osäker. Det aktualiserar emellertid dilemman, som jag försökt lösa genom att välja teoretiska begrepp som står i överensstämmelse med den nya barnforskningens barnsyn, och som motsvarar mina principer om öppenhet och perspektivmedvetenhet i möten med barnen och i tolkningen av deras utsagor.

6. Tillvägagångssätt

Det inledande fältarbetet

Mitt fältarbete har omfattat sammanlagt knappt två år (1995-96). Under denna tid besökte jag ofta och vistades återkommande i bostadsområdet. Jag inledde arbetet med att cykla eller gå omkring i området för att samla intryck av människor och miljö, vid två tillfällen i sällskap med arkitekter. Till sammans diskuterade vi våra intryck av arkitekturen och av kvaliteter och brister i miljön med hänsyn till barn i olika åldrar. Jag samtalade med några nyckelpersoner anställda av områdets kommundelsnämnd samt med en arkitekt som deltagit i områdets ursprungliga planering.

Etnografiska metodbeskrivningar innehåller ofta ingående diskussioner av det s.k. "grindvaktsproblemet" (se t.ex. Corsaro 1981, Hammersley & Atkinson 1995, Patton 1990, Repstad 1988). Forskaren är i denna typ av studier helt beroende av att bli accepterad och insläppt i den miljö och bland de människor hon vill studera. Det handlar om att få formellt godkännande från ledningspersoner, men framför allt om att finna vägar för att skapa förtroende mellan forskaren och hennes informanter. I kontakter med barn är forskaren dessutom beroende av föräldrarnas tillstånd. Att få acceptans i fältarbetets inledningsskede är av avgörande betydelse, men problemet kan kvarstå under hela forskningsprocessen. Det gäller att kunna upprätthålla förtroende och goda relationer med informanterna under arbetets gång.

Jag valde att söka kontakter med barn genom skolan. Jag kontaktade skolans rektor, som jag sammanträffade med personligen efter att hon fått läsa min forskningsplan. Mötet underlättades av att vi tidigare träffats i mitt arbete som barnombud i kommunen. Rektorn visste vem jag var och kände till mitt intresseområde. Mitt önskemål var att få kontakt med en klass, vars lärare var positiv till samarbete och vars sammansättning kunde ge mig möjligheter att nå barn från varierade bostadsformer och socioekonomiska förhållanden samt av olika kön och nationaliteter. Jag följde den urvalsstrategi som

Sharan Merriam (1994:61-62) benämner målinriktat urval. Den baseras på önskan om att upptäcka, förstå och få insikt. Forskaren eftersträvar maximal variation och att få lära sig så mycket som möjligt. Sammansättningen av den klass i årskurs tre, som jag fick kontakt med genom rektorn, motsvarade mina önskemål. Jag fick direkt ett positivt bemötande av läraren och vi gick tillsammans igenom uppläggnings av de olika inledande momenten i min materialinsamling. Mina tidigare erfarenheter av att arbeta i skolan var till nytta. Jag kände till vikten av att ta kontakt i god tid och att visa hänsyn till lärarens egen planering och intresseinriktning. Samarbetet började vid vårterminsstarten 1995 och innan jag mötte klassen första gången informerade jag skriftligen samtliga föräldrar om min undersökning. Ingen förälder hörde av sig med frågor eller synpunkter varken till mig eller läraren.

Kontakter med barnen och deras lärare

Min ambition var att söka kunskap både utifrån barnens kollektiva och individuella uttrycksätt. Jag ville vidare få möjlighet att ta del deras utsagor i form av såväl texter och bilder som muntliga utsagor. I detta skede hade jag planer på att utöka studien till att omfatta ytterligare en klass, men det fanns så mycket kunskap att hämta i den första barngruppen, att jag valde att fördjupa kontakterna med dessa barn framför att utöka undersökningsgruppen (jfr Patton 1990:185).

De första kontakterna med barn, lärare och föräldrar blev inledningen till ett samarbete som sträckte sig över ett och ett halvt år. Under denna tid besökte jag ofta klassen – för att ge barnen uppgifter av olika slag, för att bestämma tider för intervjuer, planera tillsammans med läraren, delta i föräldramöten eller terminsavslutning. Redan vid första tillfället i klassen accepterades jag som "medlem" i skolan och klassen. Samtidigt förstod jag att mitt arbete måste bygga på ett ömsesidigt samarbete med läraren. De uppgifter barnen fick av mig stämde väl överens med aktuella moment i undervisningen och blev därmed meningsfulla även ur lärarens synvinkel. Eftersom jag själv stod för instruktionerna till barnen blev det aldrig några oklarheter om våra olika roller. Läraren visade genomgående för barnen att det var viktigt att de medverkade på bästa sätt i min forskning. Samma attityd visade hon i relation till föräldrarna.

Undersökningsgrupp

När jag inledde kontakterna med klassen i årskurs tre bestod den av 21 barn, 8 pojkar och 13 flickor. Inför årskurs fyra ökades klassen med 7 barn, fyra pojkar och tre flickor och eftersom jag fortsatte kontakterna med den ursprungliga gruppen var det naturligt att utöka min undersökningsgrupp med de nytillkomna barnen. På detta sätt fick jag bättre underlag framförallt vad gällde möjlighet till jämförelser mellan pojkar och flickor. Samtliga 28 barn deltog i alla moment i datainsamlingen. Undantaget är en flicka, som flyttade från Lund sommaren 1995 och som deltog i allt utom gruppintervju. Nedanstående översikt illustrerar den variation av erfarenheter och olika villkor som fanns representerade i barngruppen.

Ålder

I januari 1995 när jag startade undersökningen var samtliga barn, utom tre, nio år gamla. En flicka var åtta år och en pojke och en flicka var tio år.

Nationalitet

Av de 28 barnen hade 11 svenska föräldrar och 17 föräldrar med utländsk härkomst. Bland barnen med utländsk härkomst hade ett sitt ursprung i ett annat nordiskt land och ett i Japan. Övriga hade sitt ursprung i olika länder i Europa, Afrika, Asien och Nordamerika. Fem barn var flyktingbarn (första generationens invandrare) och övriga var andra generationens invandrare. Bland de senare fanns två barn som hade en svensk förälder och en med utländsk härkomst.

Bostadsform och boendetid i området

17 av barnen bodde flerfamiljshus (16 i hyresrätt, ett i bostadsrätt), fyra bodde i friliggande villa och sju i radhus eller gruppbebyggelse.

14 av barnen hade bott i området under hela sin uppväxt, av dessa hade fem flyttat inom området. Övriga barn hade erfarenhet av att bo på andra platser i Sverige (fyra), i Lund (ett) eller i andra länder (nio).

Familjeförhållanden

21 barn bodde tillsammans med båda sina biologiska föräldrar. Fem bodde tillsammans med ensamstående mamma och ett barn bodde halva veckan hos mamma och halva veckan hos pappa. Ett barn bodde tillsammans med mamma och styvpappa. Alla barn utom ett hade hemmavarande syskon.

Datainsamling

Jag började med att samla in data i form av uppsatser med illustrationer, dagböcker, teckningar över favoritplatser och foton. Min avsikt var att inhämta ett referensmaterial, som jag kunde använda som utgångspunkt för de individuella intervjuer som jag planerade att genomföra därefter. Dessa moment gav följande material:

28 stycken *uppsatser* varav de flesta illustrerats med teckningar.

21 barn skrev *dagbok* vid två tillfällen och 7 barn skrev dagbok vid ett tillfälle.

26 barn lämnade in sina *teckningar över favoritplatser*, två blev inte färdiga och ville inte lämna ifrån sig dem.

Samtliga barn deltog i *fotografering* av sitt bostadsområde och/eller sina fritidsaktiviteter. Sammanlagt finns cirka 140 bilder.

Härefter genomförde jag *enskilda intervjuer* och slutligen *gruppintervjuer* med samtliga barn.

Uppsatser

Barnens första uppgift var att skriva en uppsats enligt följande instruktion:

Rita och berätta om området där du bor. Skriv gärna i brevform för att berätta t.ex. för en släkting som ska komma på besök för första gången till Norra Fäläden. Rubrik: Mitt bostadsområde.

Jag stod själv för instruktionen och jag fanns med i klassrummet under tiden de skrev. Avsikten var att ta reda på vilka aspekter i miljön barnen lade märke till, och som var viktiga och meningsfulla ur deras perspektiv. De fick möjlighet att ställa frågor både till mig och läraren. Detta utnyttjades flitigt av många barn. "Skolkoden" gällde, d.v.s de flesta var angelägna om att förstå uppgiften, att prestera så bra och "rätt" som möjligt (jfr Qvarsell 1987). De ställde frågor om hur långt de skulle skriva, om de fick använda färgkriter, hur man stavade svåra ord osv. Jag försökte inte förhindra detta, utan såg lärarens medverkan främst som något positivt och inte som en felkälla eller negativ bias. Tack vare hennes stöd och kännedom om barnen kunde jag få bästa möjliga information. Vid detta första tillfälle gav jag också barnen information om min forskning och förberedde dem på vilka kontakter vi skulle komma att ha under arbetets gång.

Dagbok

Vid mitt andra besök i klassen fick barnen i uppgift att skriva dagbok:

Vad gjorde du i går – efter skolan och tills du gick till sängs? Vad gjorde du? Var var du? Vem var du tillsammans med?

Tillvägagångssättet var detsamma som när de skrev uppsats. De skrev i klassrummet med både mig och läraren närvarande. Dagböcker samlades in vid tre tillfällen, två i januari och ett i april för att jag skulle kunna få med årstidsvariationen beträffande förekomsten av utomhus- respektive inomhusaktiviteter. Därigenom kunde jag få en preliminär uppfattning om varje barns vardag och intresseinriktning, uppgifter som jag kunde använda som utgångspunkt i de enskilda intervjuerna.

Teckningar

Nästa uppgift som barnen fick var att *rita sina favoritplatser* på Norra Fäladen. Barnen fick var sitt ritpapper i F8-format och de använde blyertspenna och färgkriter. De fick följande uppgift:

Gör en teckning över dina favoritplatser på Norra Fäladen – där du tycker om att vara, platser där du trivs **och tycker** om att vara på fritiden – på **eftermiddagarna**, kvällarna, helgerna och på **sommaren**. Det kan vara både **inomhus** och **utomhus**. Jag är

intresserad av att lära av er, vad ni tycker är viktigt och vad ni barn uppskattar i miljön här på Norra Fälåden.

Jag arbetade på skoltid med barnen i små grupper (tre till fyra barn) i ett till klassrummet angränsande grupprum. Omständigheterna var lite olika beroende på stämning och tidpunkt på dagen, men barnen fick veta att de hade god tid på sig och att de kunde få mer tid senare om de inte hann med att göra teckningen klar med en gång. Jag ville arbeta med barnen i grupp för att få tillfälle att notera de enskilda barnens reaktion inför uppgiften men också för att få möjlighet att lära känna dem. De iakttagelser jag kunde göra medan barnen ritade, gav värdefull information inför analysen av teckningarnas innehåll och inför de enskilda intervjuerna. Tillfället gav möjlighet till småprat kring allt möjligt, som berörde deras vardag. Några barn tog sig an uppgiften med stor entusiasm och fyllde fram och baksida på papperet, allt medan de pratade och "bubblade" om allt de brukade göra på sin fritid. Andra ritade ett eller två motiv under tystnad och med stor koncentration. Ytterligare andra tyckte uppgiften var jättesvår, tuggade på pennan och suddade ut olika försök att få de motiv de slutligen kom på så fina som möjligt. De flesta var måna om att det skulle bli fint och välliknande. Två barn blev inte färdiga med sina teckningar och ville inte lämna ifrån sig dem halvfärdiga trots flera påstötningar från min sida. Man kan konstatera att "skolkoden" gällde även i detta sammanhang, men det är också så att barn i denna ålder ofta ställer krav på sig själva att vara duktiga och prestera välliknande motiv när de tecknar (jfr Näslund 1994).

Enskilda intervjuer

Alla barn intervjuades vid ett tillfälle men i ett par fall behövdes ytterligare ett intervjutillfälle. Jag avtalade tider med barnen i skolan och kontaktade därefter föräldrarna för att få bekräftelse och acceptans för att genomföra en del av intervjun i hemmet. Jag blev övervägande positivt bemött. I ett par fall försvårades kommunikationen p.g.a att föräldrarna inte kunde tala svenska, men detta löste sig i det ena fallet genom kontakt med ett äldre syskon och i det andra fallet genom sammanträffande med föräldrarna på ett föräldramöte. I samtliga fall utom ett fick jag acceptans för att intervjua barnet i hemmet. Ofta var någon förälder eller något syskon hemma vid dessa tillfällen, men det inträffade också att jag gjorde hembesök utan att någon annan familjemedlem fanns hemma. Intervjuerna varade mellan 45 minuter och två

timmar. De genomfördes som tematiserade samtalsintervjuer och utgick från följande teman och nyckelord:

Boendecrfarenheter

Barnets uppfattning - omdömen om bostadsområdet avseende: Fysisk miljö utifrån följande nyckelord: fult/vackert, roligt/tråkigt, bra/dåligt, farligt, utmanande, spännande, rörelsefrihet, hinder/möjligheter för lek.

Social miljö utifrån följande nyckelord: samvaro mellan barn och vuxna, samvaro mellan barn, utrymme för barn/ungdomar i olika åldrar, trygghet/rädsla.

Mötesplatser och andra **viktiga platser** såsom biblioteket, torget, bygglekplatserna, Pelles kiosk, lekplatser, buskage, gångvägar, parker etc. utifrån följande nyckelord: viktiga vuxna, samvaro – gemenskap, lek och andra aktiviteter.

Intervjuerna tog sin utgångspunkt i någonting som barnet angivit som viktigt och helst positivt i sin uppsats, dagbok och/eller teckning. Vi började vanligtvis intervjun på någon av dessa platser, där barnet fick vara min guide. Jag blev guidad på biblioteket, ett fritidshem, bygglekplatserna, ridhuset, lekplatserna, i parkerna och buskagen, längs skolvägen och på gårdarna. Tillsammans med en flicka besökte jag också Pelles kiosk och talade med innehavaren, som av flera barn nämndes som en viktig vuxen i området. Utomhus fick jag intressanta kommentarer om små detaljer i den fysiska miljön – husväggen där man satt in tegelstenar i en avvikande färg, ställena där man kan plocka blommor, hasselnötter och smultron, var det bor snälla grannar och sura gubbar, platser som man helst bör undvika osv. Jag fick vidare demonstrationer av hur man kan använda lekredskapen, var de bästa cykelvägarna finns och var man kan ha pic-nic på sommaren. Under promenaderna kom vi ibland också i samspråk med andra barn och vuxna. Vi försökte täcka det område som barnet brukade eller fick lov att röra sig inom på egen hand eller tillsammans med kompisar. Intervjun avslutades hemma i bostaden. Jag blev mycket väl mottagen överallt. I de flesta hem blev jag bjuden på något – kaffe, thé, godis och kakor. En pojke hade förberett mitt besök genom att möblera sitt rum för en intervju. Han hade satt fram en stol till mig och tänkt ut hur vi bäst skulle sitta. På ett bord bredvid hade han dukat fram saft, kakor och godis avsedda för oss.

Varje intervju avslutades med en sammanfattning av vad barnen sagt om platser – aktiviteter – sociala kontakter. En uppförstorad karta i färg över Norra Fäladen användes som hjälpmedel. På denna lade vi ut en over-head

film och barnet fick leta upp var han/hon bor och börja med att markera detta. Därefter markerade vi viktiga platser och "lekplatser/lekställen" samt kompisars boplatser med kryss, skolvägen, cykelvägar med streckade linjer och gångvägar med heldragna linjer. På detta sätt fick jag en bild över varje barns hemområde, rörelsemönster och kamratkontakter. Det blev också ett sätt att kontrollera att jag uppfattat det barnet sagt på ett riktigt sätt.

Genom rundvandringarna, samtalen i hemmen och genom att rita kartor konstruerade vi tillsammans en bild av barnets vardagstillvaro – viktiga platser, viktiga människor, hobbies, intressen, aktiviteter, lekar och rörelsemönster. Min ambition var att låta barnen vara vägvisare i sin värld. Utgångspunkten var den konkreta fysiska verkligheten och barnets aktiviteter och härifrån kunde vi spinna vidare på andra samtalsämnen som gällde kamratkontakter och den sociala miljön mera allmänt i bostadsområdet. Foton och föremål i hemmet gav upphov till samtal om barnens tidigare boplatser i de fall de flyttat till området från andra länder eller andra delar av Sverige.

Ingen intervju var den andra lik. Barnintervjuer ställer stora krav på flexibilitet. Promenaderna utomhus eller på biblioteket och liknande platser blev olika beroende av platsens karaktär, barnets intresseinriktning och av hur mycket han eller hon faktiskt hade att visa och berätta. Ibland var det också fråga om vad de hade lust med just för tillfället. Mina frågor kunde ibland leda in på teman som gjorde ytterligare frågor onödiga under en lång stund. Att följa dessa barns ofta snabbt växlande associationsbanor krävde stor uppmärksamhet och förmåga att lyssna på ett sådant sätt, att jag kunde återknyta till det barnet sagt senare under intervjun. Inte sällan fick jag långa berättelser om sådant som jag just i intervjuögonblicket fann svårt att koppla direkt till den kunskap jag sökte. Det kunde handla t.ex. om en hund som dött eller om storebrors resa till Australien. Det visade sig emellertid i min analys av materialet, att även denna typ av information kunde ha betydelse för mina tolkningsmöjligheter. Några barn svarade korthugget och utan utvikinngar. De allra flesta barnen visade emellertid stor vilja att svara på mina frågor och de var mycket angelägna om att jag skulle förstå dem rätt. I inledningen av intervjun frågade jag ofta om de hört av kompisarna vad vi skulle prata om och hur det skulle gå till. Jag föreställde mig att de skulle vara nyfikna och fråga varandra om vad som hände när de blev intervjuade.

Men inte någon gång fick jag uppgifter som tydde på detta. Jag märkte ingen påfallande skillnad vad gäller svårighetsgrad i kontakten med pojkar och flickor, även om min föreställning var att jag skulle ha lättare att tala med flickor.

Fotografering

Jag ville även fånga barnens perspektiv ”genom kameranlinsen”, och under den tidsperiod som jag höll på med de enskilda intervjuerna fick barnen i uppgift att fotografera olika aspekter av miljön. Uppgiften genomfördes på skoltid i samarbete med läraren. Klassen delades in i fem grupper (pojkar och flickor blandat) utifrån sitt eget hemområde och varje grupp fick var sin kamera samt följande vägledning både i muntlig och skriftlig form:

I kameran som ni fått finns en färgfilm för 24 pappersbilder.

Er uppgift är att fotografera olika motiv utomhus som kan ge en beskrivning av vad ni barn tycker om Norra Fälåden. Bilderna kommer att användas för att göra en liten utställning och en bilderbok.

Fotografera utomhus och tänk på att fördela de 24 bilderna på olika motiv. Leta både efter det som är bra och dåligt i området. Fotografera t ex:

Hus

Platser för lek eller platser där man kan träffa kompisar

Natur – växtlighet

Människor – finns det några människor ute? Vad gör de? Vad händer?

Trafik – bilar, cyklar, parkeringar, cykelvägar m.m.

Något som är vackert – något som är fult

Något som är eller verkar farligt för barn

Något som är spännande

Barnen lyckades väl att samarbeta kring uppgiften och att fördela bilderna på de olika motiven. De tyckte uppgiften var jätterolig. De uttryckte förtjusning över att få lov att lämna skolområdet på skoltid och över att få vistas utomhus en av de första vårdagarna med solsken, värme och klar luft. Vinterjackorna åkte av och i fotona är värdstämningen påfallande. Fototekniskt blev

resultatet över förväntan med tanke på hur fort det gick, när de valde sina motiv och när de for fram från det ena stället till det andra. De genomförde uppgiften helt på egen hand med mig och två lärare på behörigt avstånd. En grupp tog sig friheten att göra en liten avstickare till torget och fritidsgården och hem till ett av barnen i gruppen. "Skolkoden" föreföll inte verka på samma tydliga sätt inför en friare uppgift som genomfördes utanför klassrummet.

Senare under våren gjorde barnen texter till bilderna och arrangerade en utställning, som de visade och presenterade för föräldrarna. Till utställningsmaterialet hörde även teckningarna över barnens favoritplatser. Fotona och barnens presentation av utställningen blev ett uttryck för hur barnen i grupp uppmärksammade och dokumenterade olika företeelser i miljön. Att det fick denna uppläggning är ett resultat av det goda samarbetet med läraren. Hon föreslog att arbetet med fotona skulle bli ett mer omfattande inslag i undervisningen. Vi såg också tillfället som en möjlighet att ge föräldrarna information kring vad som pågick i klassen.

Mellanlandning

Vid vårterminens slut 1995 gjorde jag preliminära tolkningar samtidigt som jag skrev ut intervjuerna och gjorde en grov bearbetning av materialet. Mitt mest bestående intryck så här långt var variationen, mångfalden och de till synes stora individuella skillnaderna mellan barnen. Det visade sig också att jag fått oväntat mycket intresseväckande information om sociala aspekter, om sådant som rörde spänning, rädsla och otrygghet och möten med människor i grannskapet. Jag hade fått mycket kunskap om de enskilda individerna, men jag var också intresserad av det barnen hade gemensamt, vilket jag så långt inte lyckats fånga särskilt väl. Jag beslutade därför att komplettera mina data med gruppintervjuer, och att införliva de nytillkomna sju barnen i min undersökningsgrupp.

Kompletterande datainsamling

Under läsåret därefter genomförde jag gruppintervjuer med den ursprungliga barngruppen, samt upprepade samtliga moment tillsammans med de nytillkomna barnen. Tillvägagångssättet överensstämmer på alla punkter med beskrivningen ovan, med undantag av fotograferingen. I följande avsnitt

beskriver jag uppläggning och genomförande av gruppintervjuerna samt den kompletterande fotograferingsuppgiften.

Gruppintervjuer

Jag genomförde sammanlagt tio gruppintervjuer, fem flickgrupper och fem pojkggrupper med två till fyra barn i varje grupp. Intervjuerna varade från cirka 20 till cirka 90 minuter. De behandlade huvudsakligen teman som rörde spänning, trygghet, rädsla, otrygghet, barnens strategier om de råkade ut för något skrämmande och obehagligt. Men vi talade även deras uppfattningar av skillnader, såväl fysiskt som socialt, mellan olika delområden i stadsdelen samt deras aktiviteter när de umgås med kompisar. Gruppintervjuerna genomfördes direkt efter skolans slut i ett intill klassrummet liggande grupprum. Även om vi befann oss i skolan, var situationen en annan, än när vi befann oss i klassrummet under lektionstid. Läraren var inte närvarande, och i detta skede av forskningsprocessen hade jag träffat barnen åtskilliga gånger. Jag hade därmed hunnit lära känna dem ganska väl. "Skolkoden" var inte verksam på samma sätt som när de exempelvis gjorde teckningar av sina favoritplatser. Jag bjöd på fika, något som barnen var väldigt förtjusta i. De barn som väntade på sin tur frågade ofta ivrigt: "Får vi också kanelbullar?", "när ska du prata med oss?", "vem får jag va' med?"

Intervjusituationen skiljer sig i en gruppintervju från en enskild intervju på flera sätt. I den enskilda intervjun sker interaktionen mellan barnet och den vuxne. I gruppintervjun blir intervjuaren i bästa fall perifer och interaktionen mellan barnen blir "självgående". Barnen glömmer att det finns en vuxen där och ägnar sig i stället åt att samtala med varandra. En av utgångspunkterna för samtalen var barnens egna foton. I de flesta grupperna blev barnen absorberade av bilderna och mycket entusiastiska. Det var lustfyllt och de skrattade mycket när de kände igen sina egna bilder och när de läste de andra barnens texter till bilderna. När de var uppslukade av bilderna var de också helt upptagna av interaktionen sinsemellan. I dessa situationer fungerade det bäst att jag höll mig i bakgrunden. I ett par av grupperna var emellertid inte bilderna lika intressanta. Ett tillvägagångssätt som fungerade bra, var att låta barnen sätta poäng på lekplatserna som fanns med på foton. Det engagerade och gav också en del nya upplysningar.

Intervjuerna blev olika både vad gäller innehåll, samtalston och längd. I de flesta kom meningsfulla samtal till stånd och flera olika teman behandlades som gav mig väsentlig ny kunskap. Gruppdeltagarna inspirerade varandra och hjälpte varandra att komma ihåg platser, namn och händelser så som det framgår i kapitel 12. Men jag upplevde också motsatsen. En flickgrupp och en pojkgupp slutade i enbart fniss, skratt och oreda. Bandspelaren som nästan ingen brytt sig om i de enskilda intervjuerna blev plötsligt mycket intressant. De ville att jag skulle spela upp bandet, tog tag i mikrofonen och började sjunga och dramatisera sina berättelser. Även om jag inte fick stoff genom regelrätta samtal, lärde jag mig något om barnens sätt att umgås med varandra. Kommunikationen mellan barnen kan analyseras på olika sätt. En möjlighet är att betrakta den som lek, som barnkulturella yttringsformer där överdrifterna, humorn, skratten och fnisset är viktiga inslag i umgänget barnen emellan. Genom blixtsnabba associationer och signaler sinsemellan vet de precis vad som menas. Ett samförstånd utvecklas som effektivt utestänger en utomstående. Barnens beteende kan därmed betraktas som en form av censur och ett sätt att utestänga mig från deras värld. Det förekom även andra exempel på censur. Vid ett par tillfällen markerade någon, att de inte ville fortsätta att prata om en speciell händelse eller ett speciellt problem, som intervjun just då kretsade kring. Ibland rörde detta teman som ett enskilt barn gärna berättat om i den enskilda intervjun. Men jag fick också ta del av helt o censurerade berättelser, där barnen inte tycktes göra något för att vara till lags eller dölja även ofördelaktiga förhållanden. De berättade om hyss, bus och äventyr.

Det fungerade uppenbarligen bäst i de intervjuer där jag lyckades hitta och fokusera barnens gemensamma intressen, uppfattningar och erfarenheter. En annan intressant iakttagelse var att samma individer kunde bete sig på olika sätt i de skilda typerna av intervjuer liksom i och utanför klassrumssituationen. En pojke som hade mycket svårt att sitta stilla och vara tyst i skolan, var den i gruppintervjun som ville hålla ordning på gruppen och som var den mest allvarlige. En annan pojke som var stillsam och ganska tystlåten när jag träffade honom ensam, spelade plötsligt upp ett brett register då han högljutt berättade om alla möjliga för situationen ovidkommande detaljer. Två flickor som var ganska tystlåtna i de enskilda intervjuerna tog stort utrymme i sina respektive grupper. En flicka som var mycket pratsam i den enskilda intervjun var tillbakadragen och tyst i gruppintervjun.

Qvarsell (1989) talar utifrån sina erfarenheter av gruppintervjuer om relationen mellan "on stage" och "back stage" i barnens värld. Det kan mycket väl vara så, skriver hon, att barnen på "den barnkulturella scenen" visar andra uppfattningar än de gör enskilt. Det är en skillnad i slag av uppfattningar, men det behöver inte vara en skillnad som kan betecknas som "sant" eller "falskt".

Antalet deltagare varierade i grupperna och det var lättast att genomföra intervjun med två barn, men samtidigt missade jag då den interaktion mellan barnen som uppstod i grupperna med tre eller fyra deltagare. En svårighet för intervjuaren är att hålla tråden och att intervensera i intervjun på rätt ställe. Det gällde att låta dynamiken verka och samtidigt ha en viss styrning. Barnen associerade ibland mycket snabbt och nästan omärkligt kring varierande teman på olika nivåer och bytte lätt ämnen. Plötsligt började någon prata om sin katt och då var det mycket lätt att tappa tråden i hela samtalet.

Ytterligare en aspekt rör sättet att ställa frågor, som tycks ha större betydelse i en grupp än i en enskild intervju. I de enskilda intervjuerna rörde stor del av intervjun konkreta ting som vi direkt kunde iaktta och prata kring. I gruppintervjuerna försökte jag fånga mer abstrakta företeelser som barnens upplevelser av trygghet och rädsla. Jag försökte emellertid utgå från konkreta situationer som "igångsättare" – situationer som de kunde ha upplevt eller som de kunde ha lätt att känna igen och sätta sig in i, exempelvis: "Vad gör du om du tappat nyckeln och ingen är hemma?" "Vad gör du om ungdomar kommer och kör bort dig från lekplatsen?" För att få en bild av hur barnen kunde uppfatta förekomsten av problem som jag hört talas om genom vuxna ställde jag frågan ungefär så här: "Vad är rädsla? När är ni rädda?"

Fotografering

Jag ville engagera även de nytillkomna barnen i en fotograferingsuppgift liknande den som min ursprungliga undersökningsgrupp deltog i. Jag valde denna gång att ge hela klassen ytterligare en uppgift att dokumentera sin miljö, som handlade om 10-åringars fritid på Norra Fäladen. Barnen fick en muntlig presentation och därutöver var sitt brev med exempelvis följande innehåll:

Fotografering av 10-åringars fritid på Norra Fälåden

Bilderna som några av er tog i våras och allt som ni har visat och berättat för mig, när vi träffats, har givit mycket värdefull information. När jag berättat om mitt arbete i olika sammanhang, har ni fått mycket beröm för era foton. Jag vill därför be er att ta ytterligare några bilder, som visar vad 10-åringar kan göra på sin fritid på Norra Fälåden.

Eftersom jag vet att ni tycker om att spela fotboll, vill jag be er att ta sammanlagt 6 bilder som visar följande:

Hur ser det ut och vad händer när 10-åriga pojkar spelar fotboll på Norra Fälåden?

Ni kan välja att fotografera när ni spelar på någon gård eller fotbollsplan i området eller när ni tränar på idrottsplatsen. Lycka till!

Barnen delades in i grupper med två till tre deltagare. Jag gav varje grupp personligt formulerade uppgifter, utifrån vad jag visste om vilka fritidsintressen de brukade ägna sig åt. De fick uppgiften som hemläxa att utföras på fritiden. Låren hade hand om utlåningen av skolans kameror. Samtliga grupper utom två genomförde sin uppgift. Det var i slutet av terminen och tiden blev knapp, men resultatet blev ändå ett 40-tal bilder som illustrerar miljån på ridhuset, biblioteket, bygglekplatsen, handbolls- och fotbollstråningen, utemiljån i ett delområde samt "utsikt från kajan".

Fåltarbetets avslutning

Jag avslutade kontakterna med barnen, deras föråldrar och låren i slutet av vårterminen 1996. Jag medverkade i ett föråldramöte, där jag berättade om mina kontakter med barnen och visade några exempel på utsagor och illustrationer. Allra sist var jag med på klassens sista roliga timme för terminen.

Etiska överväganden

Jag har erfarit många vinster med att arbeta med en grupp barn under hela tiden. Jag har fått möjlighet att låra känna barnen genom flera olika typer av kontakter under ganska lång tid. Att kunna nå barnen i skolan var en förutsättning för att använda uppsatser och teckningar som datainsamlingsteknik. Det var också en fördel när jag ville nå barnen för att avtala tider för intervjuer eller av andra skåler ville ha kontakt med dem på ett enkelt sätt. Det

innebar också att jag fick tillfälle att nå föräldrarna i grupp. De respekterade utan misstänksamhet att jag enbart vände mig till barnen och inte också till dem. Kanske beror det på att jag medverkade i ett föräldramöte och informerade alla om syftet med mitt arbete. De fick också vid ett par tillfällen feedback dels genom barnens fotoutställning och dels genom att jag avslutade kontakten med klassen även med information till föräldrarna. Att använda barnens bilder i dessa sammanhang var positivt. Även föräldrar som inte behärskade svenska språket så bra kunde förstå, och jag kunde förmedla barnens perspektiv utan att avslöja några av de hemligheter som jag fått från barnen. Men det finns även nackdelar med att jag haft kontakt endast med en klass.

Barnen fick veta, och även föräldrarna underrättades om att barnens deltagande var frivilligt. Men kände de att de hade någon reell möjlighet att säga nej till att intervjuas; i synnerhet när alla andra barn i klassen deltog? Jag funderade ibland över om det fanns någon som helst skulle vilja slippa delta. Kanske var den tystnad och fåordighet som jag mötte hos vissa barn en form av motstånd, ett uttryck för att de helst inte ville bli intervjuade. Mitt bestående intryck är emellertid att barnen var stolta över att vara utvalda och att de uppskattade att vara medforskare.

Jag har valt att framställa mitt undersökningsområde med sitt rätta namn. Genom fotona finns stora möjligheter till igenkännande av miljön, även om det finns många liknande bostadsområden runt om i landet. Att utesluta fotona ur redovisningen skulle innebära undanhållande av relevanta data. Jag har dock uteslutit bilder där barnen kan identifieras.

I mina kontakter med barnen undvek jag att fråga dem om deras önskemål om förändringar i miljön. Jag ville inte i något avseende ge dem föreställningar om att jag skulle kunna bidra till sådana förändringar. I efterhand kan det emellertid finnas värdefull information att återföra till områdets kommunalnämnd. Information som kan tänkas få effekter i miljöförändringar med utgångspunkt från barnens kunskaper och åsikter. Denna möjliga kommunikation skulle te sig konstlad, om det inte var explicit vilket område undersökningen gäller.

Begränsningen till en skolklass möjliggör emellertid igenkännande av klassen, och därmed enskilda individer på ett annat sätt, än om jag valt mina informanter mera slumpvis. Å andra sidan försvåras identifikationen av att det finns fem låg- och mellanstadieskolor i kommundelen. Namnen på enskilda individer har självfallet fingerats, liksom i vissa fall deras hemland/hemort och andra specifika förhållanden som lätt kan leda till igenkännande. Barnens adresser har angivits som H-gatan (= gata i hyreshusområde), B-gatan (= gata i område med bostadsrätter), R-gatan (= gata i radhusområde) och V-gatan (gata i villaområde). Trots detta kan det finnas möjlighet att barnen känner igen varandra i de berättelser som återges. Ur barnens perspektiv är emellertid detta hänsynstagande inte självklart något positivt. När jag berättade för barnen att deras namn skulle komma att fingeras i min bok, kom de genast med önskemål om sina nya namn. En flicka bad mig stryka under hennes namn med dubbla streck så att hon säkert skulle kunna se att hennes utsagor kommit med. Några skrev på sina teckningar: "denna måste vara med i boken".

Bearbetning och analys

Inledningsvis sorterade jag allt material, skrev ut de bandinspelade intervjuerna och skrev av uppsatser och dagböcker. På grundval av innehållet i uppsatser, teckningar, kartor och foton samt innehållet i intervjuguiderna för de båda olika slagen av intervjuer utarbetade jag några grova sorteringskategorier. Dessa fick tre huvudrubriker: *bakgrundsfaktorer*, *uppfattningar* samt *platser – aktiviteter – sociala kontakter*.

Materialet bearbetades därefter stegvis enligt följande:

1. Jag började med att göra s.k. "fallanalyser" (Patton 1990: 376), varvid jag sorterade och förde in varje enskild individs utsagor (uppsatser, teckningar, dagböcker, intervjuer, kartor) under respektive rubrik i sorteringskategorierna enligt ovan. Därefter gjorde jag sammanfattningar som gav en översiktlig bild av varje barn för sig.
2. I nästa steg gjorde jag s.k. "korsfallsanalyser" (a.a. s 376), varvid jag sorterade in samtliga svar från alla individer under respektive rubrik.

3. Uppsatser, dagböcker, enskilda intervjuer, gruppintervjuer, foton, teckningar och de individuella kartorna bearbetades därefter var för sig. Allt material utom foton sorterades utifrån kön – pojkars och flickors utsagor var för sig.

Uppsatser

Materialet klassificerades och kodades utifrån kategorier med följande huvudrubriker:

Fysiska aspekter – allmänt, utemiljö Inomhusmiljö Institutioner – fritidsanläggningar – föreningar – gemensamhetslokaler. Affärer, bank, m.m. Sociala aspekter och övrigt.

Därefter kodade jag utsagor rörande uppfattningar som "beskrivande" eller "värderande" (med markering av positiva, negativa och ambivalenta utsagor). I ett sista steg analyserade jag uppsatserna utifrån frågeställningen "hur skriver barnen?" med avseende på innehåll, form, längd, ordval och språkbruk. Jag räknade ord, tittade på meningsbyggnaden och markerade alla adjektiv med överstrykningspenna – olika färger för fysiska respektive sociala aspekter samt för pojkar och flickor.

Teckningar till uppsatser, teckningar över favoritplatser och foton

Jag sorterade teckningarna till uppsatserna och teckningarna över favoritplatser utifrån motiv som finns på bilderna, och analyserade dem därefter konnotativt. Jag listade alla detaljer som fanns på bilderna. Därefter samlade jag dem i olika kategorier såsom: träd, lekredskap, hus och människor. Jag listade vad bilderna föreställde i sin helhet i olika kategorier: gården, lekplatsen, badet, fotbollsplanen osv. Tillvägagångssättet var detsamma med foton och bifogade texter. Eftersom barnen framställde foton i könsblandade grupper var det emellertid varken möjligt eller meningsfullt att sortera dessa utifrån kön. Bearbetning av texterna till foton gav upphov till ett antal egna kategorier:

Egna/klasskamraters hus; egna/klasskamraters rum; lägenhet eller entré; "andras" hus; lekplatser; något spännande; skadegörelse/nedskräpning; djur; trafik; människor; växtlighet; gårdar och övrigt.

Dagböcker

Innehållet i dagböckerna fördes samman med utsagor från de enskilda intervjuerna under rubrikerna: *Platser – aktiviteter – sociala kontakter*.

Enskilda intervjuer

Jag läste igenom intervjuerna flera gånger och kodade därefter materialet utifrån följande rubriker:

Boenderfarenheter; Fysisk miljö; Sociokulturell miljö avseende förhållandet mellan barn och vuxna, mellan barn och mellan barn och ungdomar.

Ordagranna citat fördes in under de olika rubrikerna. För att få överblick över utsagor rörande platser – aktiviteter – sociala kontakter, sorterade jag alla utsagor om platser under följande rubriker:

Inomhus hemma eller hos kompisar.

Utomhus - gårdar, lekplatser/lekställen, gömställen, utsiktsplatser.

Kommunala verksamheter som bibliotek, bad och bygglek

Föreningsverksamhet.

Utsagorna jämfördes med varje barns individuella karta som visualiserade ovanstående data.

Gruppintervjuer

Jag läste igenom de utskrivna intervjuerna och tematiserade därefter innehållet. De flesta teman var i överensstämmelse med de som identifierats i bearbetningen av de enskilda intervjuerna och tillvägagångssättet i analysen detsamma. Men även nya både huvud- och underteman växte fram avseende den sociokulturella miljön. Denna nya bearbetning gav följande rubriker:

Förhållandet mellan barn och vuxna i grannskapet: Trygghet. Gemenskap. Räddsla/otrygghet.

Förhållandet mellan svenskar och invandrare.

Regler, social kontroll på gårdarna.

Förhållandet mellan barn i grannskapet: Mötet mellan barn från olika kulturer. Lekar och samvaro. Trygghet. Mobbning. Ensamhet.

Mellan barndom och ungdom: Förhållandet mellan barn och ungdomar i grannskapet. Uppfattningar av ungdomar. Spänning i tillvaron, risktagande, riskhantering. Att klara sig själv. Föräldrars gränser, restriktioner för barnens rörelsefrihet. Barnens strategier i möten med faror och hot.

Jämförelser mellan olika delområden

Efter att ha fört in citat från gruppintervjuerna under dessa teman, förde jag samman utsagor från de båda slagen av intervjuer under samma rubriker. Det betyder att jag har samlat utsagor från enskilda intervjuer och gruppintervjuer både var för sig och tillsammans i en helhet.

Analys av kommunikationen i grupperna

Eftersom gruppintervjuer är en relativt oprövad datainsamlingsteknik i barnforskning, fann jag anledning att granska utfallet på ett lite annorlunda sätt än med de övriga metoderna. För varje intervju gjorde jag en uppräkningslista av de teman som behandlades i intervjun. Dessa markerades dessa med + eller - för att få en överblick över likheter och skillnader mellan intervjuerna, avseende hur många teman som behandlats och huruvida det fungerat bra eller dåligt i intervjusituationen.

Markering med ett + betyder : Alla gruppdeltagare kommit till tals, en eller flera aspekter av temat har belysts, det var dynamik/dialog i gruppen.

Markering med ett - betyder: Att det förekommit censur i gruppen, ingen aspekt har belysts på ett sådant sätt att det givit någon väsentlig information, dynamiken präglats av "icke-dialog", att jag misslyckats som intervjuare att fånga gruppens uppmärksamhet.

Dynamiken/dialogen i kommunikationen inom grupperna analyserades med hjälp av följande begrepp:

Censur, berättelser, anekdoter, skämt, överdrifter, raljerande, dynamik, dialog, "icke-dialog", konsensus, konflikt eller delade uppfattningar, delade åsikter, gruppdeltagarna hindrande för varandra.

Barnens språkbruk och ordval

För att få syn på barnens speciella uttrycksätt, bearbetade jag intervjuer och gruppintervjuer på samma sätt som uppsatserna. Jag markerade alla adjektiv med överstrykningspenna – olika färger för fysiska respektive sociokulturella aspekter samt för pojkar och flickor. På detta sätt fick jag fram en lista över de uttryck som barnen använde mest för att beskriva olika företeelser. Några exempel på vanligt förekommande begreppspar är: fult – fint; roligt – tråkigt; snälla – dumma. Konkreta exempel på barnens ordval och uttrycksätt framgår vidare i redovisningen av mitt empiriska material.

Presentationsform

Jag prövade olika möjligheter för att finna en lämplig presentationsform. Att disponera framställningen utifrån de rubriker som utkristallerats i bearbetningen var otillräckligt. Alternativet att utgå från resultatdelen från de olika slagen av metoder övergav jag. Det handlade om att svara på den fråga som Kvale (1997:168) ställt:

Hur kan jag rekonstruera den ursprungliga historia som berättades av intervjupersonen till en historia som jag vill berätta för min publik?

Att utgå från mina teoretiska begrepp – ”spårhundsbegrepp” – och att pröva olika teoretiska infallsvinklar var till hjälp; likaså att läsa igenom materialet på nytt, titta på bilderna, jämföra detaljer i motiven och granska barnens olika uttrycksätt. Jag försökte inta ett reflekterande förhållningssätt och prövade alternativa tolkningsmöjligheter (jfr Ehn & Klein 1994). De noteringar jag gjort av motiv som återkom både i text, bild och intervjuutsagor gav nya infallsvinklar. När jag sökte svar på frågan: ”Vilket slag av kunskap har jag fått genom olika metoder?” fann jag en struktur, som gav uppslag till olika sätt att presentera materialet. Jag fick ett redskap för att hålla isär olika slag av data. Det underlättade också mina möjligheter att se kombinationsmöjligheter och gemensamma nämnare. När jag försökte ringa in de olika slag av kunskaper som olika metoder genererat, fann jag följande struktur:

Uppsatser, teckningar, dagböcker, foton

Viktiga aspekter i den fysiska miljön och i någon mån den sociokulturella miljön

Barnens definitioner av sitt bostadsområde

Viktiga platser och element på dessa platser – utomhus och inomhus – på fritiden.

Innehållet i en vanlig dag – kontakter med kamrater och vuxna, lekar, fritidsaktiviteter.

Indikationer på platsers betydelse för barnens känsla av tillhörighet i bostadsområdet.

Individuella intervjuer inklusive kartor och promenader

Varje barns livssfär – kamratkontakter, vuxenkontakter, viktiga platser, aktionsradie, tidsanvändning och fritidsaktiviteter.

Varje barns upplevelse av tillhörighet till sin boplatz.

Innehållet i barnens kultur.

Gruppintervjuer

Fördjupade kunskaper om:

Delade erfarenheter av möten med kända och okända människor i grannskapet.

Barnens kunskaper om och erfarenheter i den sociokulturella miljön.

Innehållet i barnens kultur.

Gemensamt och särskiljande för pojkar och flickor.

Resultatet blev de teman som framgår av rubrikerna i följande kapitel (7-12).

7. "Mitt bostadsområde" i ord och bild

Barnen har tolkat uppsatsens rubrik, *mitt bostadsområde*, på likartat sätt. De skriver oftast i korta meningar och deras sätt att skriva är mestadels utpekande och konkret beskrivande. Den kortaste uppsatsen består av 20 ord och den längsta av 231 ord. Pojkarnas uppsatser innehåller i genomsnitt 95 ord och flickornas 80 ord. Jag har således inte funnit några könsskillnader liknande dem, som Nordström (1990) och Halldén (1991) fann i uppsatser skrivna av barn i samma åldersgrupp, d.v.s. att flickor skriver längre uppsatser.

De flesta tar det egna huset eller den egna bostadsadressen som utgångspunkt för sin beskrivning, som därutöver behandlar större eller mindre delar av bostadsområdet. Jag har som illustrationer valt några exempel på uppsatser skrivna av pojkar respektive flickor, av barn i villa/radhus och i flerfamiljshus samt av barn med olika värdeorientering.

Där jag bor är det mycket villor. Det är mycket buskar och träd. Bakom våran grannes hus är det åker och där kan man gå och kladda ner sig. På andra hållet finns en äng och en lekplats. Om man går lite längre bort finns det en pulkabalke. Jag tycker det är bra för det är lite bilar och mycke lekplatser. Vad jag tycker är dåligt är att det är för långt till skolan.

När jag går till skolan

Först går jag över en gata, sen går jag uppför en backe och går rakt fram till höger. Och sen går jag rakt fram och svänger till vänster och fortsätter rakt fram och svänger ner till en korsning. Vid korsningen väljer jag den vägen till höger, sen går jag rakt fram tills vägen svänger, och sen går jag rakt fram tills där är en skylt där det står Borgarparkens bygglek. Nästa ingång efter skylten går jag in och är framme. (Kajsa)

(Bild 1)

Jag bor på H-gatan. Jag tycker att det är rätt så kul där jag bor. Man har många kompisar fast långt till skolan. Vi har också många lekplatser. För det mesta är jag på fritids. Vi brukar gå till affären lite då och då. Vi har många parkeringar. Jag bor i radhus. Vi har balkong på framsidan av huset. Där jag bor finns en hasselnötsbuske. Vi brukar plocka när de blivit mogna. Lite längre bort finns en lokal där man brukar ha fester. Om man går lite längre finns en fotbollsplan. Om man går lite längre bort kommer man till S:t Hansgården där är en massa djur. Om man går till höger kom-

mer man till den roligaste lekplatsen av de andra. Min moster bor några meter bort. Vi brukar gå dit på helgerna och köpa pizza på pizzerian. Vi brukar hyra film på Fä-ladskryddan. Man kan också köpa ishockeybilder. Vi har två katter och en kanin. Jag brukar gå till biblioteket och låna böcker. Vi har supernintendo hemma. Vi har två nintendospel. Jag brukar leka med Per på fritiden. Vi brukar leka hemma hos oss. Min mamma brukar gå till Minuten. (Lasse)

(Bild 2 och 3)

På mitt område finns det en lekplats, där finns gungor och en rutschbana. Här finns också en sandlåda. Jag bor på H-gatan. Lägenheten är bra men dom är gamla. På vår gård finns en liten gräsmatta. På vår gård finns det plommonträd. Vi bor på radhus. Jag vill inte flytta från lägenheten för den är bra. Men om det finns en bättre lägenhet vill jag flytta. (Rosa)

Jag bor på H-gatan i en lägenhet. Jag tycker att det är tråkigt. Utanför är det en gård med lekplats. På lekplatsen finns en sandlåda, tre gungor och en rutschkana. Framför huset är det en gräsmatta. Det är tråkigt på lekplatsen. Jag leker nästan alltid inne hos min kompis. Mitt hus har tre våningar och är av gult tegel. (Samir)

Jag bor på B-gatan. Husen där är grå. Jag bor på tredje våningen på vänstra sidan. Det finns flera lekplatser, träd och gräsmattor där. På vissa hus finns duvor och drakar. På en balkong har de målat en katt som jagar en fjäril. Där finns flera kastan-jeträd. Jag brukar plocka kastanjer på hösten. Jag tycker om huset vi bor i. Innan bodde vi på H-gatan, men där var inte bra så vi flyttade. På min fritid brukar jag spela data, läsa böcker, leka med min kusin och sy kläder åt mina dockor. Jag brukar gå till biblioteket och låna böcker. Ibland ritar jag också. (Vera)

Det är de fysiska aspekterna i miljön som framträder tydligast i uppsatserna och i teckningarna till uppsatserna. Barnen skriver om gårdarna, lekplatserna, skolvägen, husen de bor i och växtligheten, men också om servicen i området – bad, bibliotek, föreningsverksamhet, affärer m.m. De anknyter ofta sina beskrivningar till de möjligheter till aktiviteter som finns på olika platser. I deras teckningar illustreras i flera fall den egna gården, det egna huset eller en lekplats i närheten i likhet med bild 2 och 3. Endast ett par teckningar visar grannskapet i vidare bemärkelse (se bild 4 och 5). I Kajsas och Lasses uppsatser återfinns exempel på barnens sätt att skriva i hela sekvenser, som ibland gör det möjligt att följa hur de ser miljön, hur de rör sig och hur de tar tillvara olika möjligheter som erbjuds. Det kan tolkas som barnets sätt ordna sin omvärld, att finna struktur och orientera sig.

De sociala aspekter som behandlas, rör brist på eller tillgång till kompisar i närheten av där de bor. Av de citerade uppsatserna framgår också att "vi"-formen återkommer på flera ställen. Barnen inbegriper således inte bara sig själva i sina beskrivningar av bostadsområdet utan även familj och kompisar.

För övrigt skriver eller tecknar de inte mycket som beskriver människor eller socialt liv. Detta kan hänga samman med deras sätt att tolka uppgiften, men det kan också bero på deras nära relation till den fysiska miljön och den betydelse de tillskriver fysiska aspekter.

Värdeorientering

Utsagorna i uppsatserna har kategoriserats som beskrivande och värdeorienterande. Texterna är i huvudsak beskrivande, men i de flesta uppsatserna finns exempel på hur barnen värderar olika inslag i miljön. Alla olika uppfattningar finns representerade i likhet med vad som framgår av exemplen ovan: helt positiv (Vera), övervägande positiv (Lasse), helt negativ (Samir), både positiv och negativ (Kajsa, Rosa). Olika värderingar återfinns hos barn i de skilda bostadsformerna. Det är inte ensidigt varken positivt eller negativt att bo i villa, radhus eller flerfamiljshus. Det finns heller inga avgörande skillnader mellan pojkar och flickors värderingar eller sätt att beskriva miljön. Den värdeorientering barnen gav uttryck för i uppsatserna innefattar följande aspekter:

Känslomässiga: "Det är tråkigt" eller "det är kul att bo här".

Estetiska: "Husen är fula" eller "det är mycket vackert".

Fysiska: "Det är för långt till skolan"; "lekplatserna är för små och bara för småbarn"; "det är för mycket avgaser" eller "det finns en massa roliga lekplatser"; "det är bra för det är lite bilar och mycket lekplatser"; "där jag bor finns mycket träd, parker, lekplatser och det är bra för barn".

Möjligheter till aktiviteter: "Det finns ingenting att göra" eller "det finns mycket att göra ute och inne"; "jag gillar det inte så mycket, det är för lite lekplatser och jag vill att de ska va fler för då blir det roligast".

Sociala: "Alla är otrevliga" eller "kamraterna är snälla"; "det är mycket snälla människor som bor på Norra Fäladen"; "jag har många kompisar".

När jag intervjuade barnen enskilt kunde de ofta utveckla och nyansera sina uppfattningar. En flicka gav i sin uppsats uttryck enbart för positiva värderingar om området, men när jag senare anknöt till detta i min intervju med henne sa hon "det är inte roligt nu längre". Någoting hade hänt under den

tid som förflutit mellan uppsatsskrivandet och intervjun. Hon hade funderat på saken eller helt enkelt börjat se på omgivningen med nya ögon. Bostadsområdets meningsbärande inslag framträder på varierande sätt vid olika tidpunkter och i olika situationer för olika individer. I barnens medvetande pågår omdefinition och omorientering i en ständigt pågående process. Ett av barnen gav uttryck för detta förhållande på följande sätt: "Men det är kanske så att när man är liten så märker man inte lika mycket. Sen när man växer så märker man mer och mer."

Mot denna bakgrund har jag valt att använda begreppet värdeorientering framför omdömen, eftersom barnens attityder ännu inte är befästa. Detta betyder emellertid inte att barnen är oklara över sina egna ståndpunkter och att det inte finns anledning att ta deras uppfattningar på allvar. I något fall kan ett entydigt budskap uttolkas ur både en text och den bifogade bilden. En flicka skriver: "Jag bor på H-gatan. Jag tycker att alla byggnaderna är fula. Byggnaderna är gula tegelstenar. Jag tycker att alla är otrevliga". Hennes teckning visar kvarterets "baksida" ut mot områdets ringväg, där hon ritat alla garagenedfarter med husnummer, en exteriör som knappast kan uppfattas som estetiskt tilltalande (bild 6).

Barnens värdeorientering kommer också till uttryck i några av deras foton med tillhörande texter (bild 7 och 8).

Kommentarer

Genom dessa verbala och visuella utsagor fick jag ett referensmaterial att utgå från i mina intervjuer. Jag fick en uppfattning om omfånget och innehållet i den fysiska sfär som de först kom att tänka på, när de skulle rita och berätta om sitt bostadsområde. Jag fick en konkret innebörd i begreppet kontext ur barnens perspektiv – ett begrepp som i teoretisk mening är mångtydigt och ofta oprecist definierat (jfr Strandell 1994). Men skrivandet och visualiseringen hade förmodligen också en funktion att fylla för barnen. För dem kan det ha inneburit ett nytt sätt att utveckla sina föreställningar och värderingar för sig själva – en del i den process det innebär att undersöka, försöka förstå och tolka sin omvärld (jfr Halldén 1994 och Berefelt 1977).

8. Tillhörighet – ett tema med variation

Avsikten med detta kapitel är att ge insyn i varje barns unika erfarenhets- och livsvärld samt att visa på platsers olika innebörder ur barnens perspektiv. Det handlar om hur barnen kan finna anknytning till sin boplatz och göra miljön till sin, men också om hur de kan upptäcka omvärlden och sig själva. Jag presenterar inledningsvis två barns berättelser, Evas och Barifs. Det är berättelser vars innehåll skiljer sig från övrigas, och som bidrog till att leda mig vidare i min analys, där jag så småningom fann ett tema med variation.

Eva och Barif

Eva skrev om de snälla människorna och den vackra miljön och bifogade en teckning med poetiska inslag (bild 9)

Hej! Jag heter Eva och är 8 år. Jag bor på H-gatan. Jag spelar mycket schack och trumpet. Jag blev 1 på schack i flickor i min ålder i Skåne. Husen är brungula. Husen är ungefär 10 cm långa. Vi har lekplatser också. Jag brukar gå till biblioteket och spela data och läser olika böcker. Det är mycket roligt att gå till biblioteket för det är så tyst. Det är mycket snälla människor som bor på Norra Fäladen. Området som jag bor på är mycket vackert. Vi på Norra Fäladen har post och affärer och bank och kyrka och kiosk... som en cirkel, för när man kommer in på torget finns allting runt omkring och det tycker jag är bra. Jag är mycket stolt över att jag bor just på Norra Fäladen.

Barif skrev en uppsats, vars innehåll helt präglades av negativa värderingar. Till denna bifogade han en teckning föreställande den egna gården omvandlad till en krigsskådeplats (bild 10).

Jag bor på H-gatan. I Norra Fäladen är alla hus fula. Det är fula gula tegelstenar. Tur att Gud hade skapat andra länder och städer. Det finns gårdar, rutschkana. Det finns en skola som är stor. Man går till kyrkan.

Hur kan två barn som lever i exakt samma fysiska miljö uttrycka sig på så diametralt olika sätt? När jag intervjuade Eva och Barif fick jag några förklaringar till deras olika perspektiv.

Eva visar, trots att hon bott i området ganska kort tid (cirka 4 år), att hon funnit tillhörighet till sin boplatz. Det gäller bostadsområdet allmänt, men i synnerhet en enskild plats – biblioteket. Som framgår av hennes uppsats brukar hon gå dit och spela data och läsa böcker. Här deltar hon också i en schackklubb och i bibliotekariens musikundervisning, där hon spelar trumpet. När hon guidade mig på biblioteket, visade hon hur väl hon behärskade datasökning av litteratur och vilka faktaböcker och andra böcker hon brukade läsa. Hon säger att hon läser mycket böcker på svenska. Det är bra när man ska lära sig språket. Hon tycker om *Sune* och *Bert* och *Doktor Dolittle*. Hon visade mig också Lennart Nilssons fotoreportage om människokroppens inre. ”Jag läser en massa om hur man skapar barn och sånt. Jag ska bli läkare när jag blir stor. Jag brukar läsa om sjukdomar mest. Jag har en bok hemma som handlar om aids, hur man ser ut när man har aids. Jag ska visa dig den.” Vi tittade tillsammans i en bok som visade foton av magens och tarmarnas inandömen. ”Man öppnar magen och fotograferar”, kommenterar Eva.

Med sitt mångsidiga sätt att använda bibliotekets alla möjligheter får hon utlopp för sin kompetenssträvan. Genom att läsa försöker hon förstå bl.a. den mänskliga anatomin, ett sätt att undersöka och upptäcka sin omvärld. Något som, i likhet med hennes schackspel, kan uppfattas som en intellektuell utmaning, som lockar till gränsöverskridanden d.v.s. att pröva möjligheternas gränser för de egna prestationerna. Hon har, mer eller mindre medvetet, för sig själv identifierat det som en utvecklingsuppgift att snabbt lära sig svenska, något som hon finner stoff till på biblioteket. Eva har också antagit en fysisk utmaning. Hon deltar i brottningssträning och även i tävlingar.

Hon jämför Norra Fäladen med miljön i Iran, där hon bodde tills hon var cirka 2, 5 år, utan att ge uttryck för längtan tillbaka. ”För det är bra här, jag brukar gå ut ibland, så brukar jag läsa. Det är nästan likadant som i Iran, nästan lika roligt.” Hon berättar att familjen bodde i ett stort fint hus i Iran med många guldsaker, men att hon inte minns så mycket, eftersom hon var väldigt liten när de flydde därifrån. ”Vi kom hit bara för att det var krig.” Hon säger att Sverige är som ett andra land. ”Jag vet inte hur jag ska förklara, men Iran är lite, lite bättre, känsligare än Sverige kan man säga för det är mitt hemland. Här är ungefär som i hemlandet men lite svårare att förstå. Det är svårare ord också.” Om sin bostad säger hon: ”Man känner sig hemma här också. Man känner liksom att det är ett speciellt hus här. Man känner att det är speciellt när man går in i det. Jag tycker om huset vi bor i.” När jag

besökte henne hemma visade hon mig ett av sina dataspel och kommenterade "detta är från mitt hemland, Persien". Dataspelets miljö var hämtad från Tusen och en natt. Hon hade genom media på detta sätt funnit en form av kommunikation med sin tidigare uppväxtmiljö.

Även i Barifs berättelse finns uttryck för tillhörighet, men det handlar närmast om det jag vill kalla *delad tillhörighet*. Han är född och uppvuxen på Norra Fäladen och har bott i samma bostad i hela sitt liv. Han har flera kompisar som han umgås med bl.a. genom fotbollslaget. Barifs pappa är fotbollstränare för det lag som Barif och flera av klasskamraterna ingår i. Barifs föräldrar är invandrare från f.d. Jugoslavien, och familjen har allt sedan de flyttade till Sverige på 1960-talet haft kvar en stark anknytning till hemlandet. De har varje år besökt en badort vid kusten, och det framgår av intervjun att det är denna och andra platser som Barif associerade till när han skrev sin uppsats. Han säger att han ibland tänker på att han skulle vilja bo någon annanstans. I så fall är det f.d. Jugoslavien som han vill flytta till. Han gav intryck av att bära på längtan, och har band också till en annan plats i ett annat vackrare land. Om motiven på teckningarna (nästan exakt samma motiv återkom på hans teckning över favoritplatser) säger han själv att de föreställer scener ur ett dataspel som han nyligen spelat hemma hos en klasskamrat och att det föreställer vattenkrig. "Vi spelade Stjärnornas krig och ett sånt spel med såna robotar." Media öppnar nya världar, som kan inspirera till att i fantasin omvandla den egna gården till en krigsskådeplats med hög grad av "action".

Ett tema med variation

Barnen jag mötte var rika på skiftande erfarenheter, viktiga att ta reda på mera om. Det gällde inte bara barnen med invandrarbakgrund, utan även svenska barn som bott i området i hela sitt liv eller som flyttat till Norra Fäladen från andra platser i Sverige. Ur barnens berättelser kan vi utläsa olika uttryck för tillhörighet eller brist på tillhörighet. Där finns ett tema med variation – *stark* eller *svag tillhörighet*, *sökande*, *på väg bort* och *delad tillhörighet*. Bland de barn som flyttat till området från andra länder eller platser fanns varierande känslor och erfarenheter. Jag ger här några exempel.

Stark tillhörighet

Jag känner till allt...

De flesta av barnen som bott på Norra Fäladen hela eller större delen av sin uppväxt gav uttryck för en självklar känsla av tillhörighet. Bland dessa finns Joel och Dragan. När jag frågade Joel om vad som är det bästa med bostadsområdet, svarade han: "Ja, jag känner till allt och ja, man vet var man kan ta vägen, har kompisar och bra klasskamrater och bra fröken." Dragan uttryckte sig på ungefär samma sätt när han skrev följande kortfattade uppsats:

Jag heter Dragan och är 10 år och jag tycker om att bo på H-gatan för att jag har bott där hela mitt liv.

Till uppsatsen fogade han en teckning föreställande huset där han bor. Han vill inte flytta ifrån Norra Fäladen. Allt är bra på H-gatan. Dragans föräldrar kommer från f.d. Jugoslavien, men Dragan har inte samma anknytning till föräldrarnas hemland som Barif.

Tidsaspekten är emellertid inte alltid avgörande för känslan av tillhörighet, vilket framgår av Disas och Akikos utsagor.

Kicki visade mig...

För Disa, som kommer från ett nordiskt land och som bott på Norra Fäladen i cirka tre år är det kompisarna, lägenheten och lekplatsen som är det bästa med att bo på Norra Fäladen. Hon har på ganska kort tid fått stark förankring i området och vill inte flytta ifrån H-gatan. Under promenaden i grannskapet tillsammans med Disa framgick, att hon uppskattar många inslag i utemiljön och att hon trivs. Gården hon bor vid är hennes favoritgård och en av klätterställningarna hennes favoritplats. Disa berättade om hur klasskamraten Kicki varit hennes vägvisare, när hon kom hit som nyinflyttad. Kicki har bott i området hela sitt liv och tycker mycket om att leka utomhus. Hon känner många barn liksom lekmiljöns alla möjligheter. Denna kunskap delade hon med sig av till Disa, som på detta sätt snabbt lärde sig hitta och bli bekant med miljön. Även Disas mamma berättade hur hon gav henne stöd i att hitta kompisar: "Jag tog med dig ut och gick till några barn och sa "vill ni leka med henne?" Dom blev dina kompisar och du känner dom fortfarande." Disa

har på detta sätt ganska snabbt kunnat utveckla tillhörighet både i relation till den fysiska miljön och till kamratgruppen.

Jag längtar inte till Japan...

Akiko har snart bott 1 år i Sverige. Familjen kommer från Japan och har bott i Sverige under tiden som pappan varit gästforskare vid universitetet. När jag träffade henne skulle hon inom kort återvända tillbaka till Japan. Akiko hade snabbt lärt sig svenska och fått kamrater på Norra Fäladen. Hon säger att hon gärna vill stanna i Sverige och att hon inte längtar tillbaka till Japan. Det finns ingenting som är dåligt på Norra Fäladen. "Det är kul. Ja, allting är kul. Om man har tråkigt kan man leka." I uppsatsen skrev hon att hon tycker om huset hon bor i och att hon tycker om Sverige, därför att kamraterna är snälla. Jag uppfattar att Akiko mycket snabbt fått social tillhörighet i kamratkretsen och hon har hittat lekställen i utemiljön som hon uppskattar och använder. Ändå är det kanske i hennes fall för kort tid för att kunna tala om "stark" tillhörighet. Jag vill i stället karaktärisera henne som "*tillhörig - men på väg bort*".

I Sverige kan man känna sig trygg...

Samir gav genom sina utsagor uttryck för att han känner tillhörighet, om än i lägre grad. Hans bakgrund skiljer sig från de övrigas. Han bor tillsammans med båda sina föräldrar och syskon på H-gatan. Familjen kommer från Irak och har bott på Norra Fäladen i cirka 2-3 år. Samir har svårt att ange den exakta tiden. När jag frågar honom om hur det såg ut där han bodde i Irak och var han bodde vid ankomsten till Sverige, vill han först inte gärna svara. "Åh, jag kommer inte ihåg. Jo, jag tror det, det har jag glömt, jag vet inte det var längesen. Jag har inte varit på Konsum på länge utan jag går alltid till badet så det där, ICA." Han byter snabbt samtalsämne när jag frågar lite närmre hur det såg ut där han bodde i Irak. "Åh jag kommer inte ihåg." Han byter också snabbt samtalsämne när han svarar på min fråga om familjen kom direkt till Skåne eller om de bodde någon annanstans först. Längre fram i intervjun gav Samir uttryck för att han har hemska minnen från Irak: "Men det får man glömma, det har jag glömt. Man ska inte ha det i sitt huvud, här är det fint. /.../ Ja, här är det bättre, men jag tycker ändå om mitt land. Sverige mest, det är roligare. Det är roligt, jag har varit så länge i Sverige." Utemiljön på Norra Fäladen har han emellertid inte så mycket till övers för.

”Det är tråkigt”, skrev han i uppsatsen. ”Dåligt, det finns ingenting att göra. Jag skulle vilja bo i nåt rum där det finns många roliga saker”, säger han.

När vi talade om djur under intervjun kom vi in på ämnen som gav honom associationer till hemlandet. Han berättar livfullt om sina husdjur och promenader i parken. Säger att han tycker mycket om parker och museer.

Ja det fanns många träd. En gång hade jag en liten anka en riktig anka, alltså jag hade tränat den så den går efter mig var jag går. den gjorde som jag sa, jag hade den i många år.

Jag höll på och träna den och när jag gick i parken tog jag med ankan så går han efter mig hela tiden. Så har jag också haft hönor som jag också brukade leka med. Jag tycker så mycket om såna smådjur, ankor – en sån liten anka en gul – jag kommer ihåg. Jag hade också en höna som jag hade tränat, så brukade jag. den tyckte mycket om ris så gjorde den...

Ankor tycker mest om bröd. Först äter hon en sån liten bröd. sen dricker hon vatten... dricker vatten hela tiden. Jag tyckte det var roligt att leka med ankan. Jag hade också en duva. Den flög upp i taket och upp på lampan. Men ute finns det ingenting och göra i Irak, men inne är det roligt. Jag hade också en svart höna. När jag var åtta år eller sex när vi skulle släppa henne och springa efter henne.. varje gång vi släpper henne så ger vi henne mat.

Bygglekplatsen är Samirs favoritplats. Kontakten med djuren där, särskilt grisarna, tycks svara mot hans kärlek till djur, som kommer fram i berättelsen från hemlandet och i beskrivningar av vilka TV-program han tycker om. Han berättar om en kompis som har många videofilmer: ”Han har såna med Silver, hundar. Den är bra, det finns delar på video, tecknad och...den är jättebra och det finns björnar och...” Han berättar också om när det var kulturdag på Norra Fäladen ”... dom hade en elefant, en riktig elefant”.

Stadsdelsbadet är en annan favoritplats, där får han möjlighet att träna sin fysiska förmåga. Samir berättar att han slutat med fotboll och börjat med simning i stället. Han visar mig sina simmärken: ”Jag har inte köpt alla, men jag har tagit jättemånga. Jag har klarat kilometermärket. Man ska simma 200 m varje gång. Jag kan inte simma en kilometer varje gång. Nu är jag på 5-kilometermärket.”

Svag tillhörighet

Det var roligare där vi bodde förut...

Emmas familj flyttade från Värmland till Lund när Emma var knappt sex år gammal. I sin uppsats gav hon uttryck både för positiv och negativ värdeorientering i relation till den fysiska miljön. Hon avslutade uppsatsen med att tala om, att hon inte har någon kompis på området. I intervjun berättade hon emellertid, att hon brukar vara tillsammans med ett par av klasskamraterna ibland. Som sina favoritplatser ritade hon skolan med texten ”det är roligt i skolan tycker jag” samt stadsdelsbadet. Intervjun förstärkte intrycket av att Emma känner *svag tillhörighet* i bostadsområdet. När vi ritade hennes karta var skolan, badet och biblioteket de platser vi markerade. Skolan är viktig och även i viss mån biblioteket, där hon spelar schack, men annars saknar hon riktmärken, lekställen och viktiga platser i grannskapet. Vi gjorde ingen promenad utomhus. Emma talade bestämt om att hon inte tycker om att leka utomhus. Det gäller både i skolan och på fritiden. Är hon ute på någon lekplats, så är det tillsammans med familjen: ”Vi kanske går till nån lekplats och äter pic-nic eller nåt sånt där efter, men jag brukar inte vara på gården, på gården är jag nästan aldrig. Det var roligare där vi bodde förut. Det var roligare ute och så, det var mer buskar och sånt där. Det var en sten så var det åker där och så en liten grusväg och så var det skog där. Jag tycker inte det är roligt här. Det är inte så roligt att gå ut när det finns en massa hus omkring.”

Jag tolkar Emmas tillhörighet som svag, utifrån hennes sätt att beskriva en form av främlingskap i relation lekmiljö och utemiljö, samt utifrån hennes sökande efter kamratkontakter.

Delad tillhörighet

Mitt hemland är Västindien och Amerika...

Jane är född och uppvuxen på Norra Fäladen och har samma självklara tillhörighet, både i kamratkretsen och i anknytning till olika platser i området, som de andra barnen som bott i området under hela sin uppväxt. Men hennes föräldrar kommer från USA respektive Västindien. Familjen reser mycket och Jane har besökt båda sina föräldrars hemländer. När hon skulle

rita sina favoritplatser på Norra Fäladen kunde hon, trots stora ansträngningar, inte komma på någonting. I stället ritade hon Coney Island, ett nöjesfält i New York. I intervjun med Jane framgick att hon hade en bred referensram när hon tänkte på sin hemhörighet och sina favoritplatser. När jag frågade henne vilket land hon betraktar som sitt hemland, svarar hon: "Jag känner det som Västindien och Amerika" (Bild 11).

Jag vill hellre bo hos pappa..eller hos farmor eller hos mormor för hon har sjötomt...

Även Linda hade problem när hon skulle rita sin favoritplats på Norra Fäladen. Hon säger att hon egentligen inte vill bo där. Hon vill bo i Eslöv hos pappa och därför vill hon rita något därifrån. Efter lång tids funderande ritade hon slutligen sin pappas dator. Lindas föräldrar är skilda och Linda bor tidvis hos mamma och tidvis hos pappa. I intervjun framkom att hon uppfattar denna lösning som positiv och förhållandevis problemfri, och hon uttalar sig på följande sätt om skillnaderna mellan att bo på Norra Fäladen respektive i Eslöv: "Och sen så tycker jag att det finns rätt så många lekplatser hos pappa fast inte hos mamma. Fast hos pappa tycker jag inte det är bra för att det finns jättemånga hus. Det finns liksom inget utrymme och va på tycker jag, utanför huset." Hon uppskattar olika aspekter i de olika miljöer där hon tillbringar sin vardag. Hon vill bo på Norra Fäladen, säger hon, "eller hos min farmor för hon har nära till skogen eller hos min mormor för hon har sjötomt. Hon bor på Öland."

Jag kan precis rita det ...

Delad tillhörighet kan också handla om längtan tillbaka till en älskad plats. "Jag tycker bäst om att bo på landet", säger Stina. När jag frågade henne hur det såg ut där hon bodde tidigare gick hon genast och hämtade papper och penna: "Jag kan rita, jag kan precis rita det." Hon säger att hon längtar tillbaka till huset och till klasskompisarna i Halland. Familjen har bott i Lund cirka 1 år. Hon berättar om olika händelser och minnen från platsen där hon bodde.

Det bodde två grannar intill uppe på en backe. När vi skulle gå till skolan gick vi förbi en annan granne som hade hundar som hade bitit folk. Så jag vågade nästan inte gå förbi. Dom hade haft en Labrador och en schäfer, en Sankt Bernhardshund och sen blev Labrador överkörd, sen köpte dom en schäfer så var den ganska gammal då den dog. Sen köpte dom då en Sankt Bernhardshund.

Ja på sommaren där i Y-fors brukade Bengt, min lillasyster och jag leka att cyklarna dom var motorcyklar och så var det en stenmur som svängde så och så fanns det en massa gräs och sånt där och sånt så lekte vi att stenmuren var en kiosk. Sen så var där en backe vid den stenmuren och där nedanför den lilla backen, där gick en väg. Sen så i kanten ställde vi cyklarna och ibland när det kom vildkatter så började dom lukta på våra cyklar. Sen så ibland när Lisa inte var med och lekte kom hon ut och skrek att vi skulle äta. Sen så skulle vi inte äta. Hon skrek så för att vi skulle leka med henne.

Stina kan också karaktäriseras som *sökande*, hon letar efter möjligheter i grannskapet och är på väg att finna förankring. Hon har hittat ett par kompisar som bor i samma hus och hon umgås ibland med en klasskamrat. Hon har också hittat ett par favoritplatser alldeles i närheten av där hon bor. Det är framförallt ett buskage med ett klätterträd och med möjlighet att sitta bakom buskarna och spruta vatten på förbipasserande.

Uttryck för tillhörighet i teckningar och foton

Barnens känsla av tillhörighet kommer till uttryck även i deras bilder. Motiven illustrerar miljöer som de själva har direkt anknytning till – det egna huset eller rummet, den egna lägenheten, gården eller lekplatsen nära hemmet. Ett par har ritat sin skolväg. De har således inte avbildat något som på annat sätt kan vara allmänt betecknande för miljön. Ingen har t.ex. ritat kyrkan, parken eller hustyper som de inte själva bor i. Samma förhållnings-sätt finns i deras foton. Huvuddelen av bilderna föreställer miljöer eller platser som något av barnen i klassen eller någon kompis har en egen relation till. Kompisars, den gamla dagmammans hus eller ett fadderbarns hus blir riktmärken i grannskapet. De fotograferade varandra, framför huset de bor i, uppflugna på lekhus, i klätterträd eller klätterställningar. På så sätt illustrerar de sin relation till tingen och växtligheten. Bildtexterna förtydligar detta:

- Här står E vid ingången till sitt hus.
- Det här är R. Hon står utanför sitt hus på R-gatan.
- Här är B:s balkong.
- Det här är en lekplats som ligger vid C:s och D:s hus.
- Det här är E:s rum. Det är fönstret längst upp till vänster (bild på husfasaden). (Bild 12 och 13)
- Det här är min gamla dagmammans hus. Hon heter Eva.

- Här är en tennisbana som ligger vid A:s hus.
- Det här är en parkeringsplats som ligger nära O:s hus.
- Här är V:s pappa i långkalsonger utanför V:s hus.
- Det här paret blev glada när vi tog kort på dem. Det är nära N:s hus.

Kommentarer

Berättelserna och bilderna ger många infallsvinklar till förståelsen av den utvecklingsuppgift som handlar om att undersöka och upptäcka omvärlden och sig själv. Vi får nya dimensioner till det som kan benämnas barnens grannskap eller bostadsområde – dimensioner som går utöver vad som framgår av deras skriftliga berättelser.

Några av barnen bär med sig starka minnesbilder eller har anknytning till andra både fjärran och närbelägna platser. Delad tillhörighet kan därmed innebära tillgång till andra viktiga och berikande platser, något positivt att bära med sig, något att längta till. Tidigare erfarenheter kan vara en tillgång när man ska orientera sig på en ny plats, att veta vad man ska leta efter för att känna igen sig. Men tidigare erfarenheter kan också innehålla svåra upplevelser som måste bearbetas. Barnet måste hitta en nyorientering i ett helt nytt sammanhang och klippa av banden till platser som de tvingats lämna p.g.a. krig, föräldrars ändrade arbetsförhållanden eller skilsmässa. Jämförelser med en annan roligare plats, som man lämnat, kan kanske ibland också vara ett hinder för att söka sig ut; något som skapar svårigheter för igenkännande och orientering i miljön.

Enskilda platser i närmiljön är viktiga resurser för barnen i deras utveckling. De ger möjligheter till lek, utveckling av kamratrelationer, till fysiska och intellektuella utmaningar och till utvecklande av oberoende. Platser och platsminnen har en viktig psykologisk innebörd, vilket miljöpsykologisk forskning visat. Studier av vuxnas minnesbilder från sin barndoms landskap har visat att de starkaste platsminnena oftast härrör från platser utomhus. Det är fråga om platser som kan förknippas med starka naturupplevelser, harmoni, frihet, gränsöverskridanden och känslor av tillhörighet. Det handlar om starka känslomässiga upplevelser som människor ofta bär med sig under hela livet (Chawla 1986). Maria Nordström (1994:195-196) förklarar hur vuxna tolkar sin omgivning utifrån minnen och föreställningar från sin barndom

och uppväxt och den betydelse platser kan ha för vår identitet och vårt meningsskapande i relation till miljön.

Att platser väcker minnen, som har känslomässig betydelse för oss hänger samman med att dessa känslor är knutna till vår identitet. Vår identitet är beroende – förutom av vårt arv, av vår omvärld, både den fysiska omvärlden och andra människor. /.../ Den fysiska omvärlden har betydelse för oss inte bara för att den talar om för oss var vi är utan även vilka vi är. Med tingens hjälp orienterar vi oss i tillvaron.

Eva och Barifs berättelser ger indikationer på den betydelse media kan ha, för möjligheten till inblick i och kommunikation med andra världar utanför den egna närmiljön. Detta säger oss något av generellt intresse om den moderna barndomens villkor. Barnen är en del i ett internationellt sammanhang, som avspeglas i deras vardagstillvaro genom media. De är del i ett socialt sammanhang som ger möjligheter till möten mellan barn med många skiftande erfarenheter från olika delar av Sverige och världen (jfr Matthews 1992, Johansson 1996). Tillhörighet framstår härigenom som ett viktigt tema för barn, av betydelse för deras identitet, kompetenssträvan och lösande av viktiga utvecklingsuppgifter.

9. Tid, rum och rörelser i vardagen

Vardagens organisering framförallt i hemmet och skolan, liksom organiseringen av det fysiska rummet påverkar barnens handlingsmöjligheter. Tid och rum är därför begrepp, som är nära förbundna med varandra och som är centrala för förståelsen av den moderna barndomens vardagsvillkor. De institutionella ramarna är grundförutsättningen för moderna barns vardag, skriver Qvortrup (1994b:67) och fortsätter:

Skola, förskola och daghem ska vara effektiva och rationella. Verksamheten styrs av klocktid och ekonomi. /.../ Det är därför inte så konstigt att barn så snart de överhuvudtaget kan klockan får ett armbandsur. Armbandsuret har blivit en symbol för en barndom som har blivit klocktid. Det är en sinnebild av ett tidsregemente som i stigande omfattning har lagt beslag på barns tid.

Qvortrup (a.a.) skiljer på fritid och fri tid. Svenska barn tillbringar minst 178 dagar/år i skolan och barn i 10-årsåldern vistas där i allmänhet cirka 6 timmar per dag. Tiden därefter är deras fritid. Men Qvortrup ställer frågan om barns fritid verkligen är fri. Ofta är den intecknad av en mängd organiserade aktiviteter styrda av klocktider.

Barnen både formas i och av vardagen och medverkar till att forma de egna rutinerna och ritualerna. De vardagliga händelserna, de dagliga rutinerna, som ständigt upprepas kan te sig triviala och ointressanta, men det är i vardagen, som vår tillvaro formas i väsentliga delar. Det lärande som finns invävt i vardagens trivialiteter är en väsentlig aspekt av barns socialisering. Vardagliga rutiner, som exempelvis måltider och badtider, skapar en förutsägbar värld, skapar social förankring och ger utrymme för social kontroll (Frønes 1995).

Både sociala ritualer och fysisk miljö är kulturbärande, enligt Billy Ehn och Orvar Löfgren (1982:92). Huskropparna blir ett lärostycke om hur verkligheten är organiserad. De konstaterar att människor lär sig se ett kulturellt landskap genom att växa upp i en viss miljö. Men det landskap människor uppfattar med sina sinnen, är inte någon enkel avspegling av den fysiska miljön. "Det är i stället laddat med föreställningar om avstånd och närhet,

historia och sociala relationer, men också värderingar om vackert och fult, skrämmande och hemtam” (s 52 - 53). Mot denna bakgrund är det viktigt att försöka förstå bl.a. hur barn uppfattar tid och tidens organisering, avstånd (långt borta och nära), liksom vilka fysiska utrymmen och platser som är viktiga ur deras perspektiv samt hur dessa värderas.

En vanlig dag

De flesta av barnen i min undersökningsgrupp, som tidigare haft plats på fritidshem eller fritidsklubb, började gå hem själva när de gick i årskurs tre eller fyra. De som hade plats kvar i någon tillsynsverksamhet gick oftast dit endast för att äta mellanmål. De tillbringade inte heller alltid varje eftermiddag där, utan gick ofta själva hem någon eller ett par dagar i veckan. De höll på att ”skolas ut” från dessa former av organiserad tillsynsverksamhet. Detta betyder, att barnen för första gången fick frihet och utrymme att disponera en del av sin tid utan vuxnas överinseende och kontroll. Vad finns kvar av fri tid och hur använder barnen den? Hur upplever de frihet och begränsningar i relation till den fysiska miljön, till tid och utrymme för det som är viktigt och roligt ur deras perspektiv?

Det är svårt att få grepp om barns tidsanvändning med kvantitativa mått. Det är metodologiskt svårt, eftersom noggrann tidsbudgetanalys sannolikt kräver föräldrars medverkan under en längre tidsrymd. Variationerna kan vara stora över tiden, inte minst har årstidsvariationerna stor betydelse för vad barn ägnar sig åt och om de vistas ute eller inne. Möjligheterna till jämförelser med tidigare forskning är begränsade. Tidsbudgetstudier har huvudsakligen ägnats åt vuxnas tidsanvändning och det finns mycket lite data om vad barn gör när de inte har tillsyn av vuxna. Överblicken över barns tidsförbrukning utanför skoltid är därmed splittrad (Ennew 1994, Qvortrup a.a.).

Dagböckerna ger vissa indikationer om vilka tidsbegrepp som inryms i barnens tankevärld. Här framgår också några av de inslag som återfinns i vardagen – samvaro, lek med kompisar, umgänge med föräldrar och syskon, organiserade aktiviteter, inköp, måltider, en stunds lugn och ro med en god bok, musik eller ett TV-program, tandborstning samt läsläsning.

I går var jag på mitt rum och lyssnade på musik och skrev i min dagbok och gjorde läxan. Kl 4 kom Vera för hon skulle sova över hos mig. Vi spelade spel och sen köpte vi coca och chips. Vid 9-tiden tittade vi på TV. Sen gick vi och la oss. Men vi

somnade inte. Jag kom på att jag glömt borsta tänderna och gick upp och gjorde det. Vi somnade vid 12-tiden (flickas dagbok, januari 1995).

I går kom gäster till oss. Det var roligt. Jag har tittat på Super-Rebus på TV. Jag har varit på stan och köpt ishockeykort. Och sen har jag tittat på "Prata på". Sen blev klockan halv nio då sov jag. (pojkes dagbok, april 1995)

I går efter skolan gick jag och min storsyster till stan och köpte en bandyklubba och åt mat på Ähléns. Sen köpte vi födelsedagspresent till min lillasyster. Det var smink. Sen åkte vi hem. Då var jag ute och spelade bandy. Sen när jag gick in spelade jag supernintendo med min lillebror. Efter det tittade jag på TV. Det var ishockey. Sen kom mamma med popcorn. När jag var inne på mitt rum räknade jag mina pengar. Jag hade hundratio kronor. Sen titta jag på TV igen. Jag tittade på Coppers klass. Sen kom mamma in på mitt rum och sa att jag skulle sova, men det gjorde jag inte. Jag tände lampan och låg och läste en bok som handlade om spöken, vampyrer. Efter jag läst ut boken blev jag trött och somna (pojkes dagbok, april 1995).

Jag åt när jag kom hem. Sen satte jag på mig basketkläder. Jag var med E. Sen hade vi följ med E. till basket. När vi kom dit var vi uppvärmda. Sen kom vår tränare och släppte in oss. Sen bytte vi om och sen började vi träna, vi gjorde lay-up med fint. Sen körde vi passningar. Vi gjorde vänster lay-up. Sen pratade vi och efter det så slutade vi. När jag kom hem så gick jag till en kompis och duschade. När jag kom hem tittade jag på TV. Efter det borstade jag tänderna och gick och la mig i sängen och läste. Sen släckte jag ljuset (flickas dagbok, januari 1995)

Flera av dagböckerna innehåller inga klockslag eller tidsangivelser över huvudtaget. I den mån det förekommer är det endast någon enstaka uppgift. Det är ovanligt med flera uppgifter om klockslag på det sätt som framgår av följande dagbok:

Efter skolan gick jag hem. Sen gick jag till min kusin. Sen frågade jag om jag fick låna en tallrik. Sen tittade jag på klockan, den var halv sju. Och jag åt också mat. Efter maten gjorde jag matte. Då var klockan tjugo över åtta. Och då satt jag och satt och satt och plötsligt sov jag. Men före jag sov helt gick jag till min säng. Och så sov jag. Då var klockan nio (pojkes dagbok, januari 1995).

Kronologin anges återkommande i formuleringar som "först gjorde jag, sen gjorde jag". Viktiga tidsangivelser tycks vara tidsåtgången för en aktivitet, för lekar med en kompis, för ett visst TV-program, tidpunkten för när man kommer hem från skolan och tidpunkt för sänggåendet. De klocktider som anges, relaterar både till tidsutrymmen som de själva kan bestämma över och som styrs av föräldrarna eller av tidpunkten för olika TV-program. Exempelen illustrerar detta.

Sen spelade jag lite data, 5 minuter.

Jag kom hem från skolan halv tre.

Efter maten var klockan halv 6.

Klockan fyra kom Vera.

Vid 9-tiden tittade vi på TV.

Lite senare, klockan 8 såg jag 'Larmet går'.

Sen lekte jag med Emma till klockan 20.00.

När jag tittat på TV i en halvtimme så skrev jag matteläxan.

Jag lekte med Maja från klockan tre till kvart i sex.

Efter skolan gick jag till min kompis Elin. Klockan kvart över fyra gick jag hem.

Efter skolan gick vi till Linda och lämnade hennes väska och sen sprang jag och hon cyklade, sedan lekte vi till 16.10.

Vi somnade vid 12-tiden

Jag tittade på TV till klockan 22.00 sen gick jag och la mig.

I intervjuerna hade barnen svårt att svara på frågor som "brukar du?" och "hur ofta?" I samtalen associerade de inte sällan fram och tillbaka på ett sätt som illustreras i följande utdrag ur en uppsats.

Jag går på byggen. Där brukar jag vara på måndagar, tisdagar och onsdagar. Jag brukar leka med många kompisar. En i våran klass har flyttat till ...vägen. Han heter Olle. Han går på min fotboll. Jag tycker om att leka med kompisar. När jag leker med mina kompisar brukar vi gå och bada. Och jag tycker om att sova över hos andra kompisar. I skolan brukar vi jobba med många saker. Jag samlar på ishockeybilder. Jag vet inte hur många. Jag gillar att spela handboll.

Barnen har börjat socialiseras in i en klockstyrd tillvaro, men deras utsagor ger en svag indikation om att det ändå kan finnas visst tidsutrymme till eget förfogande. Då och då tar de sig också vissa friheter, vilket framgår av dagboken ovan: "Sen kom mamma in på mitt rum och sa att jag skulle sova, men det gjorde jag inte. Jag tände lampan och låg och läste en bok som handlade om spöken, vampyrer."

Utrymmen, viktiga platser och aspekter i den fysiska miljön

Hemmet och familjen – den privata sfären – anger den viktigaste ramen för barnens vardag. De flesta barnen har ett eget rum som de kunnat sätta sin egen prägel på genom egna prylar och leksaker. Här har de en rumslig sfär

med utrymme för samvaro med kamrater, för pyssel, läxläsning m.m. i lugn och ro. Det har ofta markerats som ett eget revir med namnskylt på dörren. Genom mina hembesök fick jag en uppfattning om vilka saker som är viktiga i barnens värld. I flickrummen kunde finnas Barbiedockor, Cindiedockor eller andra dockor, hästar i porslin, hästar på väggen, hästar på påslakanet osv., små minnessaker från sommaren – en träbit med snäckskal, stenar i en burk och foton (bild 14).

I pojkrummen fanns ofta priser från idrottstävlingar och matcher fint arrangerade på märkessköldar, i vitrinskåp eller på väggen. Barn med invandrabakgrund visade mig saker som de haft med sig från sina hemländer såsom små minnessaker och foton. I många hem fanns husdjur – ormar, katter, fiskar, hamstrar, hundar, som antingen var barnens egna eller som de hjälpte till att sköta. Men de flesta barnen har också viktiga platser utomhus – för lek, aktivitet och vila. Framförallt promenaderna tillsammans med barnen utomhus gav mig möjlighet till inlevelse i det som är betydelsefullt och meningsbärande ur barnens perspektiv på dessa platser.

Favoritplatser

Teckningarna över favoritplatser visar ofta platser belägna utanför hemmet, den egna gården och den allra närmaste fysiska sfären. Mitt hus, min lägenhet, mitt rum och den egna datorn finns med, men dominerande är motiv som stadsdelsbadet, biblioteket, platser för lek och aktivitet utomhus, bygglekplatsen, sporthallen, kiosken, ridhuset m.m. Fem av teckningarna föreställer skolan som favoritplats och en föreställer ett av fritidshemmen. Bland motiven finns också en utsiktsplats, en grön kulle med två bänkar på toppen, där man kan sitta och titta på utsikten (bild 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21).

Favoritplatsernas karaktär och läge i förhållande till hemmet, tolkar jag som uttryck för barnens strävan efter att finna platser som kan utmana deras kompetens- och självständighetssträvan. Den förtjusning barnen visade inför utsiktsplatser, höga klätterställningar och klätterträd, ser jag som en önskan om att finna möjligheter att "blicka ut över världen".

Lekplatserna

Även om många barn är kritiska till de anlagda lekplatserna är det ett motiv som ofta förekommer både bland fotona, teckningar över favoritplatser och

som tema i uppsatserna. I rundvandringarna hade många av barnen mycket att berätta om lekplatserna. Några var positiva:

Allting är kul. Om man har tråkigt kan man leka. Det finns roliga saker tycker jag.

Den här gungan är jättebra för den snurrar runt så vi brukar kunna göra såna äckliga farter på varann.

Andra var negativa:

Dåligt, det finns ingenting att göra. Här är ingenting att göra, ingenstans att klättra. När vi bodde på B-gatan kunde jag klättra på träden.

Det finns inte så mycket man kan göra, finns bara rutschkana, sandlåda och gungor.

(Bild 22)

Jag är så van vid allt. Det finns inget roligt att göra. Det finns såna "tjeligas" (=tråkiga) lekplatser och sånt... det finns ingenstans att leka.

Återkommande önskemål från barnen var större och mer varierade lekplatser, gärna med höga klätterställningar.

En bra lekplats ska vara stor och mycket leksaker som man kan leka med. Och klätterställning och gungor.

Flera sade att lekplatserna var roligare förr, att de vuxit ifrån dem. Längtan efter utmaningar och utrymmen för eget skapande kommer till uttryck i följande utsagor.

Bänken är sönder och repen i klätterställningen är sönder. Men det är roligt för då är det mycket svårare att ta sig upp.

En flicka demonstrerade stor uppfinningsrikedom i sitt sätt att använda lekredskapen. Hon verkade stolt över att ha överlistat tillverkarnas funktionstänkande.

Man kan göra många saker, så kan man hitta på saker, fast, så kan man göra saker på olika sätt fast det inte till för det och så. Ja, så kan man göra tusen saker som man inte ska och så.

Lekplatserna används ofta som mötesplatser. Barnen sitter på gungorna, på taken på lekhusen eller hänger i repen på en klätterställning där de pratar och umgås.

Man sitter så här på kedjorna, så sitter dom andra där och gungar och så har dom också sakta fart, så sitter man där och snackar.

Dom kulorna där, dom fyra däremellan, där vill alla sitta. Så man får liksom, man hänger på dom, men så går inte det, så sätter sig nån annan på den när man liksom går ner. Man bara sitter där. Det är Kickis favorit och det är min som är där. Det är min favoritkula för jag lärde mig hänga på den. Jag blir inte trött på klätterställningen, den kan jag vara på varenda dag (bild 23).

Denna klätterställning angavs av flera som en bra plats. Den återkommer också som motiv både i foton och teckningar. Men det finns även andra lekställen utöver de anlagda lekplatserna. Växtligheten i området är en tillgång, som har stor betydelse för barnens möjligheter till sinnesupplevelser och viss spänning.

Natur och växtlighet

I intervjuerna visade barnen mig sina trädgårdar, klätterträd på gårdarna, kullar att rulla nerför på sommaren eller åka pulka på vintern, buskage med kojor i, plommonträd, ställen där man kan plocka blommor och hasselnötter, åker och äng.

Om klätterträdet: "Man kan klättra jättehögt upp i det. Det är jättebra så kan man också hänga sig där och gunga."

Plommon, ja dom är jättegoda.

Finns frukt att plocka. Härligt! Klätterträd, plommonträd. På sommaren finns här plommon och på det ena finns gröna sura och på det andra finns röda.

Om trädet utanför fönstret: "När jag ska gå till sängs brukar jag alltid titta på det. Det är så fint, när jag tittar på det somnar jag." (Bild 24)

Det är skönt att ha en trädgård. Det är rätt mycket buskar och sånt. Det mesta man kan önska sig finns här, men vi kunde haft en större trädgård.

Bakom våran grannes hus är det åker och där kan man kladda ner sig. På andra hållet finns det en äng och en lekplats.

En pojke berättade och demonstrerade under vår promenad hur han skulle vilja använda en egen odlingslott:

Först skulle jag göra i ordning det så det bara var jord och sånt, så skulle jag rita upp en Musse Pigg och odla olika saker och när det växte upp skulle det bli en Musse Pigg. Det skulle vara två olika, en med bara blommor och en med grönsaker.

I texterna till barnens "naturfoton" återfinns kommentarer som:

Här är det fint med blommorna vid asfalten

Det här är en äng med en lekplats i horisonten

Under våra promenader blev jag förevisad flera olika kojor inredda i täta buskage. En koja var övergiven och en annan blev jag inbjuden till att besöka, när jag kom förbi, och ett par pojkar stack upp huvudet bland buskarna och hojtade på mig. De bästa kojorna, enligt barnen är antingen de som kan fungera som avskilda väl dolda gömställen eller de som ligger "centralt". Platser där många människor passerar förbi och där man samtidigt kan vara osynlig bakom bladverket och inte bli upptäckt, när man sprutar vatten eller slänger tillmälen efter förbipasserande.

De små nära tingen

Barnen lägger ofta märke till små detaljer och små ting i miljön som de uppskattar eller tycker illa om. Färger är exempelvis något som barnen ofta kommenterar.

Den gröna dörren och själva färgen är fin. Alla hus har inte gröna dörrar.

Jag tycker att husen skulle vara olika färger. Jag tycker inte att dom är fula. Jag tycker det ska vara en annan färg.

Dom är rätt så gamla hus, dom är inte fina. Stenarna är gamla. Dom flesta är fula. Dom kunde va gula men bara dom skulle inte vara så gråa och sånt. Dom skulle måla husen med gult om det ska va gula hus.

Jag tycker att dom skulle vara olika färger. Jag tycker inte att dom är fula. Jag tycker att det ska va en annan färg.

Barnen uppmärksammar ofta skadegörelse och är kritiska till detta.

Ja men många går på gräset och så blir det skrapigt och det ser ut som vägar och det var gräs där förut. Det var jätteroligt där innan. Dom tar i sönder sakerna (bild 25).

Djur

När barnen fotograferade, uppfann de en egen kategori som gick utanför de instruktioner de fått. Djur, hundar, katter m.m. återkommer som motiv på flera bilder. Ett exempel är hönan på S:t Hansgården. (Bild 26)

Rörelsemönster

Barnen på Norra Fäladen kan till vardags röra sig inom ett stort område utan trafikrisker, eftersom området planerats med hög grad av trafikseparering. De två större genomfartsleder som finns i området upplevs emellertid både av barn och vuxna som barriärer i kommunikationen mellan stadsdelens olika delområden, även om de kan passeras genom gång- och cykeltunnlar. Trots att området för trafikfritt rörelseutrymme är stort, har vardagen oftast ganska snäva rumsliga gränser. Av dagböckerna, de personliga kartorna och intervjuerna framgår, att barnen vanligtvis rör sig inom en begränsad del av bostadsområdet eller att de tillfälligt lämnar Norra Fäladen för att hälsa på släktingar, åka till stan och köpa en födelsedagspresent eller för att träna på idrottshallen. På veckosluten kan utflykterna bli lite längre – till kurdiska klubben i Malmö, till mormor i Trelleborg eller husvagnen i Barsebäck tillsammans med familjen. Det jag här beskrivit ägde giltighet när barnen gick vårterminen i årskurs tre, under den tidsperiod då jag genomförde huvuddelen av de individuella intervjuerna. När jag träffade barnen i årskurs fyra berättade flera att de börjat lämna Norra Fäladen för egna utflykter till Lunds innerstad. De kunde då ta stadsbussen på egen hand eller tillsammans med kompisar.

Samtliga kartor har en gemensam kärna där det egna huset /den egna lägenheten har markerats liksom skolvägen, lekställen/lekplatser samt kompisars boplatser. Den egna gården, trädgården, den allra närmaste lekplatsen har i de allra flesta fall markerats som viktiga platser. Därutöver varierar kartornas innehåll och omfång från barn till barn. Användningen av platser som biblioteket, stadsdelsbadet, sporthallen etc. varierar. Några rör sig inom en mycket begränsad sfär, medan andra gör återkommande utforskningar och tar större och större del av området i besittning. Det är betydelsefullt att ha kompisar så nära som möjligt. Några av barnen som måste lämna sin närmsta fysiska sfär kring bostaden för att besöka kompisar, upplever att de har ”jättelångt” till kompisar. Samma upplevelse har de barn som har mer än 10 minuters gångväg till skolan. Upplevelser av avstånd – långt borta och nära – skiljer sig på ett påtagligt sätt från vuxnas. Barnen ser uppenbarligen miljön i ett annat format. Skolvägen är betydelsefull i det dagliga rörelsemönstret. Oftast har denna markerats på kartan som en väg ”till” och en väg ”från”. Till skolan tar man den kortaste vägen, men på hemvägen tar man gärna en liten omväg, stannar till och leker någonstans, står och pratar eller jagar varand-

ra. Skolvägen ger på detta sätt ett eget utrymme, ett slags frirum för lek, umgänge och försiktigt utforskande i den fysiska miljön. Bild 27 visar på den detaljkännedom ett barn kan ha om vegetationen längs skolvägen. Barn tycks ha en enastående förmåga att memorera de små, små detaljerna i omgivningen.

Två exempel

Två av barnens kartor får illustrera deras rörelsemönster och viktiga platser. De valda exemplen illustrerar på ett intressant och typiskt sätt hur ett par barn ganska försiktigt utforskar nya platser i bostadsområdet och hur de utvecklar sitt rörelsemönster. Rickard begränsas i viss mån i tid och rum genom att han tillbringar varje eftermiddag på fritidshemmet, men Teo har mera fri tid på eftermiddagarna. Ingen av dem har restriktioner från föräldrarna om hur långt de får gå hemifrån på egen hand. Men för båda är det självklart att de ännu inte lämnar stadsdelen för att åka till Lunds innerstad på egen hand (*Rickards karta*, bild 28, *Teos karta*, bild 29).

Rickard går samma väg till skolan varje dag. Han går direkt hemifrån till skolan. När han går därifrån går han direkt till fritidshemmet, där han tillbringar varje eftermiddag. Ibland cyklar han omkring utomhus och då kan stadsdelsbadet vara en målpunkt. När vi ritade kartan hade klassen nyligen besökt en annan klass i en av de andra skolorna i området och det var första gången som Rickard såg hur det såg ut i denna del av Norra Fäladen. Ett par dagar efteråt gjorde han en cykelutflykt dit på egen hand, vilket han ville att vi skulle markera på kartan. Som lekställen markerade vi fyra av gårdarna på H-gatan där han bor, samt basketkorgen på en av skolgårdarna och bygglekplatsen, där han spelar innebandy ibland.

Även Teo bor på H-gatan, men han har nyligen slutat på fritidshem och går därför hem själv efter skolans slut. Han har samma väg till och från skolan. Han har cykel och hans "cykelrunda" följer stråk runt H-gatan. Gården utanför Teos hus och ytterligare en av de närmaste gårdarna har markerats som Teos lekställen liksom hemma hos klasskamraten Erik. Teo har badet som sin favoritplats och vägen till och från badet finns också markerade på kartan. Under den senaste tiden har han börjat promenera runt i området på egen hand. Vi markerar en promenadväg som går till ett parkområde och bygglekplatsen och en som går till idrottsplatsen.

Kommentarer

Barnen förmedlade genomgående en stark känsla av närhet till den fysiska miljön, framförallt utomhus, och till de små ting. De platser eller fysiska rum som barnen skrivit om och tecknat eller visat mig till under våra promenader kan sammanfattande betecknas som: *gömställen, utsiktsplatser, lekplatser/lekställen, mötesplatser* och *viloplatser*.³⁶

Det är fråga om platser som erbjuder möjlighet till möten och samvaro med kompisar, spänning, aktivitet och kompetensutveckling, kreativitet, sinnesupplevelser och rekreation. I många fall är det platser som barnen har mutat in som sina egna revir och ibland kunnat sätta sin egen prägel på. Det egna rummet är ett exempel. Utomhus leker barnen på och utnyttjar de anlagda lekplatserna, men de söker sig också till icke funktionsbestämda rum. Lekplatserna framstår som förvånansvärt betydelsefulla för många barn, men framförallt i årskurs fyra gav flera barn uttryck för att de tröttnat på lekplatserna, att de var för stora för att leka där. De var på jakt efter nya möjligheter, som emellertid inte alltid var så lätta att finna. De flesta barnen hade någon eller några platser som de kände anknytning till i någon bemärkelse. Några barn gav uttryck för betydelsen av ett enstaka element på en plats – favoritkulan på klätterställningen, trädet på gården, gungan där man "kan göra äckliga farter på varann", tegelstenarna i avvikande färg, färgen på porten etc. De kunde exempelvis ha en allmänt negativ inställning till lekplatserna i området, men samtidigt visa att något enstaka lekredskap kunde vara betydelsefullt. Någon kunde uppfatta gården som tråkig, men samtidigt ge uttryck för stark känslomässig anknytning till ett träd. Husen kunde vara fula men porten ha en fin färg etc.

Wendy Titman (1994) som undersökt barns uppfattningar och användning av skolgårdar anknyter till ett semiotiskt perspektiv och talar om att miljön har ett eget språk med särskild vokabulär och grammatik. Hon hävdar att skolgårdsmiljön sänder kodade budskap som barnen avläser på olika sätt.

Barn gav respons i relation till platser beroende på deras möjligheter – vad de hade att erbjuda ("afford"). De avläste den generella miljön genom att identifiera ibland mycket små element som var meningsbärande och signifikanta för dem. För att för-

³⁶ För ungdomar på Norra Fäladen är denna "platsrepetoar" annorlunda. Se Lieberg (1992)

stå och fatta vad en plats är, dekonstruerade de helheten till smådelar, som de kunde identifiera sig med och som var meningsbärande för dem (min översättning).

Ett flertal andra, både svenska (Mårtensson 1993, Grahn 1991, M. Nordström 1990, Skantze 1989, 1996) och utländska forskare (Hart 1979, Moore 1990) har visat på den betydelse som barn i 7-12-årsåldern ger naturen, trädgården, skolgården och utomhusmiljön i övrigt.

I beskrivningarna av barnens rörelsemönster har jag här koncentrerat mig på den fysiska kontexten och barnens sätt att utöka sin aktionsradie i det fysiska rummet. I analysen av kartorna och därmed sammanhängande utsagor från intervjuerna har jag letat efter likheter och skillnader mellan olika individer och mellan pojkar och flickor. Tidigare forskning har visat på tydliga könsskillnader. Det har visat sig att föräldrar i allmänhet ger pojkar större frihet att röra sig utomhus och att pojkar söker sig till mera riskfyllda aktiviteter än flickor samt att de tar i anspråk olika platser på ett mer utrymmeskrävande sätt än flickor (Hart 1979, Karsten et al. 1995, Thorne 1993, Heurlin-Norinder 1997). Bjerrum-Nielsen och Rudberg (1991) visar på olika psykologiska behov hos pojkar och flickor som en förklaring till dessa fenomen. De hävdar, att det är mer i linje med pojkens psykologiska behov än flickans att bedriva utforskning av det okända.

Jag har funnit individuella skillnader beträffande strävan efter att utvidga sin fysiska aktionsradie liksom vad gäller sökande efter spänning och äventyr, men dessa är inte på ett tydligt sätt kopplade till kön. Det finns såväl försiktiga som spänningssökande barn representerade både bland pojkar och flickor. Deras sätt att upptäcka och utvidga sin omvärld tar sig många olika uttryck.

10. Kamratrelationer, lekar och aktiviteter

Fritid och kamratnätverk

När barnen beskriver vad de gör på sin fritid, använder de återkommande uttryck som *roligt* och *tråkigt*. Att ha tråkigt är något av det värsta som finns. Hur och tillsammans med vem man har roligt varierar mycket. Att titta på TV eller klura med sitt nya dataspel i ensamhet, att gå på skattjakt med bästa kompisens inomhus eller utomhus, att leka tjuv och polis med tjugio andra på gården, att ta ridlektioner och spela match med basketlaget – allt kan vara lika roligt eller spännande. Jag ger här en sammanfattande beskrivning av det jag funnit att barnen, pojkar och flickor tillsammans eller var för sig, gör på sin fritid. Det handlar om den tid som ligger utanför skola och fritidshem/fritidsklubb och som tas i anspråk både för organiserade och oorganiserade aktiviteter.

Organiserade aktiviteter

Många av barnen var engagerade i idrottsföreningar – fotboll, handboll, basket, friidrott, ishockey, konståkning, ridklubb, brottnings och tennis. Endast pojkar spelade fotboll och tränade friidrott och ishockey. Ridklubb, brottnings, konståkning och tennis engagerade endast flickor medan handboll och basket engagerade både pojkar och flickor. Sex barn, både pojkar och flickor, ägnade sig åt instrumentalmusik – piano, gitarr, tvärflöjt, trumpet, trummor – antingen i kommunala musikskolan, privat eller i bibliotekariens musikgrupp. Ytterligare några ägnade sig åt folkdans, schack, strövarna eller scouterna.

För de barn som själva valt att delta i organiserade aktiviteter framstod detta som enbart positivt. Några hade valt att helt avstå, medan andra kände ett visst tvång från föräldrarna. Att få vara med och bestämma själv är viktigt. Frågan om vad och hur många aktiviteter man bör och får delta i, är ibland föremål för förhandling inom familjen, på så sätt som framgår av en gruppintervju med några flickor.

IP 1: Jag får välja på... om jag ska börja på fler aktiviteter så får jag lägga av med nån annan.

IP 2: Jag kanske får ha tre stycken eller fyra.

IP 3: Jag har två, alltså jag vill börja på tvärflöjt, men det är för dyrt att köpa en egen tvärflöjt för man måste ju träna.

De resonerade också om vad det kostar att delta i olika aktiviteter. Ridningen kostar ungefär 50 kronor per gång, tennis 85 kronor och att ha kanin på bygglekplatsen kostar 35:-/månad plus gårdskort 100 kronor/termin. De menade att många kanske måste avstå från att delta p.g.a. att det är för dyrt.

Att tillgång till fri tid kan finnas trots engagemang i organiserade aktiviteter framgår av några barns utsagor. En pojke svarade följande på min fråga om han ändå hinner med att vara ute och leka med sina kompisar, trots sitt schemalagda engagemang i handboll, motorcross och fotboll: "O, ja, mycket, mycket." Att delta i organiserade aktiviteter innebär möjligheter att utveckla sin kompetens på olika områden och att etablera kamratkontakter utanför klassen och utanför det egna grannskapet. Ett exempel på detta är Joels uttalande om vad ishockeylaget betyder för honom: "Vänskap, ja kunskap, ja alla är trevliga, alla bjuder och ställer upp för varandra och sånt. Blir det inte så fungerar det inte."

Att delta i sportaktiviteter kan också innebära möjligheter att åka iväg med laget på turneringar och matcher på andra orter, vilket ger tillfälle till möten med barn och ungdomar på andra platser och i andra miljöer. Ridning är en annan organiserad aktivitet som framför allt tycks erbjuda flickor mening och utmaningar. En flicka berättade om vad som krävs för att man ska få kontakt med sin häst och för att behärska ridningen.

Ja, så måste man berömma hästen jättemycket och så där när den går rätt, och om den gör fel ska man bli direkt arg, inte vänta liksom, för då blir hästen så där, 'jaha, nu kan jag göra vad jag vill'. Bellman är ganska trög ibland men ibland är han jättesnäll. Första gången jag red honom så var han jättepigg, så kunde man bara trycka på honom så gick han fram i trav, men ibland så är han ganska trög. Sigge han är ganska... man får inte dra för mycket i tyglarna för då drar han emot, så går han liksom som han vill. Man ska mer skänkla, typ sparka i sidorna, så går han framåt och man ska inte dra honom i tyglarna.

Att rida kräver kunskaper och teknik och det finns också risk för att man kan skada sig:

Fast det är inte farligt om man lär sig på rätt sätt. Om man har trillat av hundra gånger så är man en jättebra ryttare.

Inomhusaktiviteter – hemma

Att titta på TV, spela dataspel och läsa böcker är något som både pojkar och flickor ägnar sig åt. Både pojkar och flickor har tecknat datorn som sin favoritplats. Att leka med dockor och att sy dockkläder är emellertid något som bara flickor ägnar sig åt, vilket illustreras i följande dagbok.

Först tittade jag på TV. Sen sydde jag en kanin som satt i en ficka med glaspärlor. Sen tittade jag på TV igen. Sen lekte jag med min kusin. Sen kom min farbror hem till oss. Sen sydde jag färdigt min kanin. Efter det tittade jag på TV. Sen spelade jag data. Sen åt jag kvällsmat. Sen tittade jag på "Efterlyst". Sen borstade jag tänderna och gick och la mig.

Som tidigare nämnts har TV, video och datorer en framträdande plats i barnens hem. Många av barnen ägnar mycket tid åt mediakonsumtion. Genomläsning av dagböckerna ger intrycket att barnen ägnar mycket tid åt TV-tittande och att de vistas mycket inomhus. Jag uppskattar att de flesta barnen i min undersökningsgrupp tittade på TV eller video cirka en till två timmar per dag, åtminstone under vinterhalvåret. Detta stämmer överens med resultaten av undersökningar om 7-12-åringars tidsanvändning och fritid. Barn i 11-12 årsåldern är storkonsumenter och tittar på TV cirka två timmar per dag (Rädda Barnen 1991).

Utomhusaktiviteter

Barnen berättade om flera olika aktiviteter som både pojkar och flickor brukade ägna sig åt utomhus, antingen pojkar och flickor tillsammans eller var för sig. Det är fråga om olika typer av lekar, som kan exemplifieras enligt följande:

Några går ut på att röra sig och pröva sina fysiska krafter, ensam eller tillsammans med kompisar:

Cykla, springa, spela fotboll, träna basket, klättra i träd, klättra på tak, lekhuss och klätterställningar.

Andra lekar organiseras endast i grupp eller när barnen leker två och två:

Jaga varandra, leka pjätt, boll i vägg, boll i burken, senap och ketchup, dunkgömma, basket, brännboll, tjuv och polis, länderleken, kulspel, King-out, äpplespelet, kojbyggen, sitta i gömställen och spruta vatten samt kasta saker eller glåpord efter förbipasserande, spionera, leka detektiv eller leka "fångarna på fortet". Att bara gå omkring "och snacka" eller sitta på en lekplats och umgås är också något som är trevligt att ägna sig åt.

Dessa typer av lekar och aktiviteter uppskattas av båda könen. Att hoppa hopprep är emellertid en aktivitet nästan uteslutande för flickor.

Kamratnätverk

Om vi räknar in tiden i skolan, tillbringar barn i 7-12-årsåldern mycket stor del av sin tid tillsammans med andra barn i ungefär samma ålder. För barnen i min undersökningsgrupp är klasskamraterna det viktigaste kamratnätverket. De flesta hade någon nära kompis i samma klass. Att ha kompisar på samma gård eller i omedelbar närhet av där man bor uppfattades som en särskild tillgång. Men inte sällan umgicks de med varandra över delområdesgränserna. Några av barnen hade varit kompisar allt sedan tiden i förskolan eller kyrkans barntimmar. Ett par barn hade kusiner i närheten av där de bor. Umgänge med syskon är ett annat väsentligt inslag i vardagen. Även delta-gande i organiserade fritidsaktiviteter skapar, som framgått ovan, möjligheter att etablera kamratkontakter. Enligt vad som framgår i intervjuerna och av barnens kartor, har alla barnen en till fyra markeringar som visar kompisars boplatser, kompisar som de ofta brukar träffa.

Pojkar och flickor

Det var tydligt, att barnen föredrog att umgås med kamrater av sitt eget kön, helt i överensstämmelse med de allmänna förväntningarna. När de angav vilka som var deras kompisar, uppgav de nästan undantagslöst kamrater av det egna könet. De visade olika sätt att markera avstånd i relation till det motsatta könet, vilket illustreras av ett samtal med en grupp pojkar:

I: Jag skulle vilja höra med er lite mer vad fotbollen betyder för er?

IP 1: Det är bra.

IP 2: Det är en manssport.

I: Är det en manssport?.

I: Tycker du inte att tjejer ska spela fotboll?

IP 2: Dom bara slår sig.

/.../

IP 1: Men dom är klena.

IP 2: Dom har fula ben.

IP 1: Dom har inga muskler i benen.

I: Vad ska tjejer hitta på då?

IP 1: Balett.

IP 2: Balett.

I en grupp flickor framkom följande:

I: Är ni inte nyfikna på killarna då?

IP 1: Nej.

IP 2: Dom är bara knäppa, det är det enda man vet om dom, i alla fall dom i klassen.

IP 3: Dom är skvallriga.

I: Det brukar man ju säga om tjejer.

IP 1: Jag sa till en kille som jag känner, en i klassen vem jag gillade, så sa han det till alla. Så sa han det till Jenny antagligen så sa hon till någon och sen.

IP 2: Om man t ex frågar chans på nån så säger man det, då ska den killen inte säga det till alla i klassen och sånt om man inte vill det. Så säger t ex Eva då att du får inte säga detta till någon så gör han det. Det är bara för att dom ska gå ihop och retas sen.

Av det senaste exemplet framgår att föraktet och avståndstagandet blandas med närmande till det motsatta könet. I utsagorna fanns också inslag av både skämt och allvar. Samtidigt som de konstaterar att ”tjejer är bäst” och att killarna är ”knäppa”, ”idioter” och ”håller på och slå varandra”, framstår de

ändå som lite intressanta.³⁷ Flickorna i gruppen, som citeras ovan, beskrev att skillnaderna och gränserna mellan könen inte alltid är så tydliga eller givna. De berättade om pojkar i klassen, som aldrig är inblandade i bråk. De berättade också om en pojke som "är mer som en tjej" och som alltid är med tjejerna och hoppar rep. På samma sätt finns det flickor som ofta är tillsammans med pojkar på fritiden. Det förekommer också att pojkar och flickor är kompisar och att de har gemensamma aktiviteter på fritiden. I en annan grupp hävdade en flicka att det inte bara är pojkar som utmanar risker.

Det kanske är fler pojkar som provar på det, men det är faktiskt flickor också som kan va bättre på... alla tror liksom att flickor "dom vågar inte", dom är inte lika starka, men det finns faktiskt flickor som...

/.../

Jag kan leka med pojkar. Där min pappa bor, bor det en pojke och jag leker med honom nästan varje dag. Jag gjorde en jättefin koja, sen körde han som en galning genom kajan.. ha, ha.

Flickorna hävdade, att det är viktigt, att även flickor ägnar sig åt fysisk träning och risktagande. Kicki beskrev livfullt hur hon fastande i ett träd.

K: Du vet dom plommonträden vid...En gång satt jag där så skrek jag "hallå" men ingen hörde, så var vi däruppe och plockade plommon och så var det grenar som var jättelångt ute. Så låg jag där och höll på och ramla ner. Kommer du ihåg?

D: Just det! Du fastnade i trädet, så jag gick och hämta min syster. Du vågade inte gå ner.

K: Skratt, fniss

I: Måste man ha såna erfarenheter när man är liten?

D: Ja

K: Annars får man aldrig, sen när man är femtio år och fortfarande inte klättrat i träd, så vet man inte hur farligt det är.

/.../

³⁷ Thorne (1993:5) beskriver detta förhållande på följande sätt: "Kids use the frame of play ("we're only playing"; "it's all fun") as a guise for often serious gender related messages about sexuality and aggression."

D: På klätterställningen så brukar jag hänga däruppe. Först kunde jag inte hänga så satt jag alltid bara på kulorna.

K: Så skrek hon "jag kan inte komma ner.."

D: Man måste liksom riskera att trillar man en gång så kanske man inte vågar gå upp, men klarar man det så kan man sen.

Möten mellan barn från olika kulturer

I mina kontakter med barnen framkom inte något som tydde på motsättningar mellan svenska barn och barn med utländsk härkomst. De umgicks med varandra utan några problem både i skolan och på fritiden. Den dominerande uppfattningen bland svenska barn var, att "det är kul med kompisar från andra länder". Barn som uttalade sig negativt om invandrare i allmänhet underströk att det inte gäller klasskamraterna: "Det är bara snälla. Dom har blivit uppfostrade väl, dom har snälla mammor och pappor i klassen. Dom går i skolan och vi har bra lärare och sånt."

Inga av barnen med utländsk härkomst tycks ha upplevt några svårigheter i förhållande till svenska barn, men några uttryckte att det är skönt att det bor många invandrare på området, så man slipper känna sig ensam. Många svarade positivt på min fråga, om man kan lära sig något av varandra utifrån sina olika erfarenheter från respektive hemländer. Svenska barn uppskattar att få lära sig något på andra språk t.ex. "bajs på arabiska" och "snopp på japanska".

Ja man kan lära sig olika språk. Jag kan lära mig t. ex. av Kicki, hon kanske lär mig vad man kan göra i Afrika och sånt.

Man får veta väldigt mycket om olika länder, en massa olika kulturer och sånt.

Av kompisar från andra länder kan man lära sig göra mat från deras land. Kanske får man reda på var man pratar det språket och sånt.

Jag tycker det är mycket roligare kanske att känna barn från andra länder.

Det är kul. Det är kul när det kommer mer och mer barn. Man får mer och mer kompisar.

Kommentarer

Mina data bekräftar föreställningen om barn i denna ålder som mycket expansiva, utåtriktade och aktiva (jfr Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991). De är i hög grad aktörer under sin fria tid, de tar för sig av en mängd möjligheter som erbjuds både i form av organiserade och oorganiserade aktiviteter såväl inomhus som utomhus. Det framträder en sammansatt bild där innehållet i barnens verksamheter är mycket varierande – från traditionella lekar (skattjakt) till barnförbjuden film (*Terminator 2*), från såpopera (*Kärlek Ombord*) till kvalitetslitteratur för barn (*Agnes Cecilia*). Allt under en och samma dag. Datorn finns med bland barnens favoritplatser, men även klätterställningen med favoritkulorna och den gröna kullen med utsikt över slätten. En mängd kontraster framträder ur barnens dagböcker och berättelser. Det som av vuxna brukar betecknas som konsumtion av "skräpkultur" respektive "bra barnkultur" liksom "passiviserande" och "utvecklande" aktiviteter blandas på ett intressant sätt i barnens vardag. Vissa dagar och stunder kan det kännas tråkigt, medan andra kan vara fyllda med äventyr, spänning, lek och umgänge med kompisar. Även om några barn upplever att kompisarna bor alltför långt borta är de ändå ganska lätt nåbara.

Det har inte varit möjligt att identifiera tydliga skillnader mellan pojkar och flickor på det sätt som kunde förväntas mot bakgrund av tidigare forskning. Det framgår inte på ett tydligt sätt att pojkar är mera expansiva och spänningssökande i den fysiska miljön än flickor. Det finns både pojkar och flickor som ägnar sig åt sport och många av de aktiviteter och lekar som de ägnar sig åt utomhus är av samma slag. Både pojkar och flickor gillar hyss och bus. Det förekommer att även pojkar talar om sina "bästisar" och även flickor har beskrivit att de leker i större grupper, vilket emellertid förekommer mest på gårdarna i flerfamiljshusområdet. Med ledning av Thorne (1993) torde jag kunna dra slutsatsen, att könsskillnader inte framträder särskilt tydligt utifrån etnografiska studier i bostadens grannskap. Hon uppger, att barngrupper i grannskapet tenderar att vara mera könsblandade än i skolan och på skolgården.

Mot bakgrund av den pågående samhällsdebatten om rasism och främlingsfientlighet, finns anledning att kommentera mina resultat beträffande mötet mellan barn från olika kulturer. Magne Raundalen och Gustav Lorentzen (1995), som genomfört en longitudinell studie i Norge om barns och ungas

uppfattningar om viktiga frågor, har särskilt ägnat sig åt barns syn på och förhållande till utlänningar och invandrare. De beskriver både utifrån egna undersökningar och amerikansk forskning, att barns inställning till annorlunda har ett direkt samband med deras mentala utveckling. Författarna refererar till de första amerikanska undersökningarna om barns uppfattningar av rasskillnader. Här konstaterades att barn började upptäcka olikheter i hudfärg och utseende i tre-fyrsåldern, vid ungefär samma tidpunkt som de blev medvetna om sitt eget kön. Forskarna upptäckte att de små barnen tillskrev personer som var annorlunda än de själva en rad negativa egenskaper. Detta fortsatte fram till sju-årsåldern och var värst bland de vita barnen i förhållande till de svarta. De minsta barnen praktiserade emellertid inte sin "rasism". Men när de närmade sig sex - sjuårsåldern, började de rygga tillbaka och visa rädsla för människor, som såg annorlunda ut. Efter sju-årsåldern började barnen reflektera och negativismen minskade markant. Raundalen och Lorentzen beskriver, med hänvisning till dessa och egna slutsatser, åtta - tolvårsåldern som den "gyllene åldern", då det är möjligt att påverka barns attityder i positiv riktning och att motverka det starka samtidstryck de utsätts för. Ett samtidstryck som innebär att barn och ungdomar utsätts för tryck från främlingsfientliga strömningar i samhället.

Med ledning av detta torde jag kunna dra slutsatsen, att de svenska barnens mestadels positiva uppfattningar om invandrare och om kamrater från andra kulturer kan förklaras som ett åldersspecifikt fenomen. Men Raundalen och Lorentzen talar också om "vennskapseffekten" och "jenteeffekten". De för därmed in även en sociokulturell aspekt. Det finns ett signifikant samband mellan att vara vän med någon och graden av främlingsfientlighet. Att vara vän med någon av annat etniskt ursprung har en positiv och avmystifierande effekt. Denna effekt framträder tydligt i mitt material. Däremot finns inga tendenser som styrker "jenteeffekten" d.v.s. att flickor i allmänhet är mera empatiska och mer positivt inställda till människor av annat etniskt ursprung än det egna. Lieberg (1992) fann i sin undersökning på Norra Fäladen att det förekom motsättningar och bråk mellan olika ungdomsgrupper, men att den uppblandning som sker i skolan redan från lågstadiet och uppåt innebar att barnen tidigt fick lära sig förstå sociala skillnader. Det fanns trots vissa motsättningar ändå en övervägande positiv och förstående inställning till kamrater med invandrarbakgrund bland de svenska ungdomarna. De uppgav att detta hängde samman med att de under hela sitt liv, på daghem och i skolan, dagligen umgåtts med jämnåriga från andra länder.

Fyra barn berättar

För att ge en helare bild, för att visa på sammanhang runt enskilda barn, har jag valt att presentera fyra barns berättelser. De handlar om två pojkar, Håkan och Filip, och två flickor, Lina och Jenny. De representerar olika sätt att uppfatta olika aspekter i närmiljön, överskrida gränser, söka frihet och spänning och att upptäcka och utforska omvärlden. Jag har kunnat urskilja dessa barn som typfall vars karaktäristika återfinns hos flera andra barn i min undersökningsgrupp även om det inte varit möjligt att indela barnen i bestämda kategorier. Gemensamt för barnen som presenteras här är att de har bott på Norra Fäladen hela eller större delen av sitt liv. Två av barnen bor i villa/radhus och två bor i flerfamiljshus.

Lina

På vårt område är det roligt. Vi har lekplatser. Vi spelar tennis på sommaren på tennisplanen. Jag leker mest på min gård. Det är ganska roligt att bo här, men på området finns inte så många barn. Det är roligt att bo på Norra Fäladen tycker jag (Linas uppsats).

Till uppsatsen fogade hon en illustration som på ett detaljrikt och "exakt" sätt visar Linas närmaste grannskap med hus, gårdar, uteplatser, parkeringar, tennisplan m.m. (bild 30). När hon ritade sina favoritplatser var hon mycket engagerad och fyllde två papper. Hon ritade flera platser utomhus – lekplatser, cykelvägar, den egna gården och ett parkområde.

Jag tittade på Kärlek ombord..

Lina bor tillsammans med sin mamma och lillebror i flerfamiljshus. Pappa bor i en annan stadsdel i samma stad och Lina besöker honom ofta. Hon har bott i området i samma bostad sedan hon var två år och hon har inga minnen från någon annan boplats. Husen är fina, tycker hon, men de behöver målas. Lina gör många saker när hon är hemma själv. Hon tycker om att titta på TV och ägnar sig ofta åt detta ett par timmar varje dag, särskilt på vintern. På sommaren brukar hon vara hos sin moster och sina kusiner eller så bor hon och mamma i husvagnen vid kusten och där finns ingen TV. En av Linas dagböcker illustrerar väl hur hon kan tillbringa en eftermiddag ensam hemma.

Direkt efter skolan gick jag hem. När jag kom hem åt jag två smörgåsar och drack vatten. Jag tittade på Kärlek Ombord. Det handlar om en kryssning. Dom som jobbar där heter Julia, Duck sen kommer jag inte ihåg fler namn. Programmet är jättebra. Sen gick jag in på mitt rum och satte på band. Jag lyssnade på fembanden. Medan jag lyssnade på det läste jag Fem söker en skatt. Den boken är jättebra. Jag var hemma själv för min mamma åkte ner till stan. Under tiden tittade jag på Sunes sommar. Den är rätt så bra. Jag pysslade också lite grann. Sen satte jag mig och skrev på skrivmaskin. Sen tittade jag på Östen direkt. Sen gick jag och badade. Sen läste jag lite till. När klockan var 20.00 tittade jag på Esters testamente. Det var faktiskt jättebra. Det var första avsnittet. Efter det gick jag och la mig. Innan jag somnade läste jag Agnes Cecilia.

Att se på spännande filmer är det bästa Lina vet. ”Det beror på vad jag är på för humör, ibland kan det vara actionfilmer, det beror på, ibland ser jag på skräckfilmer.”

Mamman vill inte gärna att Lina tar hem kompisar när hon inte själv är hemma. ”Hon är rädd att vi ska göra såna busiga grejor”, säger Lina. Hennes framtidsdröm är att bli polis: ”Det har jag velat ända sen jag var liten, eller detektiv. Det är mer spännande grejor än t. ex. att jobba som sköterska eller nåt sånt.”

Det var roligare förr...

Lina är på fritidshem alla dagar i veckan utom en, men hon skulle vilja sluta. Hon har varit på 'fritids' i snart tre år och allt är välbekant och uttjatat. Hon vill ha mer fri tid till förfogande för att vara med kompisar. En gång i veckan går hon på kommunala musikskolan och spelar flöjt, men det vill hon sluta med: ”Jag ville sluta efter förra terminen men så var jag tvungen att gå den här terminen också. Det är inte roligt.” Lina tycker om att vara ute, men mamma vill inte att Lina ska gå ut själv när inte hon är hemma. Lina känner att hon skulle kunna klara sig själv på egen hand, men mamma är orolig för att någonting ska hända henne. Men grannarna runt omkring ”dom är snälla” och Lina har aldrig blivit skrämmd någon gång när hon varit ute. Ett lite mystiskt inslag i grannskapet utgörs av en gubbe som vi mötte på vår promenad tillsammans i området. ”Han är jättekonstig med hunden hela tiden. När han är ute med den, kan han låta den göra en massa saker som egentligen inte hundarna får göra.” Ett spännande inslag som jag uppfattar att Lina önskar att det fanns mer av. Lina berättar också om en gemensamhetslokal som finns några hus bort. Där kan man ha fester och det är möjligt för barnen

att gå dit och spela spel. På golvet finns ett stort schackbräde. Barnen kan själva gå dit på eftermiddagarna om de vill.

”Det var roligare förr” är ett genomgående tema i intervjun med Lina. ”Nu när man är stor har man inte så mycket att göra”, säger hon. Det positiva som hon skrivit i uppsatsen, tar hon tillbaka i intervjun. ”Det är inte roligt nu längre.” Hennes beskrivningar av bristen på möjligheter för utomhusaktiviteter illustrerar denna uppfattning. Hon visar mig en liten pulkabacke: ”Den var jätterolig när jag var mindre.” När man var liten var det lätt att hitta spänning: ”Vi har en sån rutschkana där borta, som är rätt så stor. Så gick jag uppför den. Min mamma stod där borta och snackade med nån.. så gick jag uppför den. Ja, och sen satte jag på mig den ena skidan och så hade jag nästan fått på mig den andra skidan... så åkte jag ner.”

Lina leker ibland på en intelligande lekplats med en yngre pojke. När vi besöker lekplatsen tillsammans demonstrerar hon hur hon brukar sitta på taket på lekhuset och förklarar att det är bra att repet i klätterställningen är sönder: ”För då är det mycket svårare att ta sig upp”.

”Man har tröttnat på lekplatserna, dom är inte så roliga. Det skulle vara mer klätterställningar, höga. Dom kunde göra mer. Mer grejor skulle det finnas. Dom kunde komma med nya grejor.” Jag frågar Lina om hon skulle vilja bo någon annanstans. ”Nej jag vill bo här”, svarar hon, ”eller kanske hos farmor, det är bättre att vara hos farmor. För då kan jag göra grejor som jag inte får göra. Sist jag var där gick jag barfota i gräset. Sen gick vi barfota på rutschkanan när det var kallt. Det är roligt att göra saker man inte får. Hos farmor kan man klättra mer på träd och klättra upp på taken, och på lekplatserna kan man klättra upp på taken och leka Fångarna på fortet.” Men att spela tennis är fortfarande roligt, det kan man göra på tennisplanen i närheten av där Lina bor.

Lina ser det som ett problem att hon inte har någon kompis alldeles i närheten. Trots att hon utan några uppenbara fysiska hinder kan cykla och gå till kompisar i andra delområden, upplever hon att det är ”jättelångt till kompisar”. Att miljön både kan upplevas och tas i anspråk på olika sätt beroende på sinnesstämningen och på om man är ensam eller med en kompis framgår av Linas beskrivning av skolvägen. ”Jag går alltid samma väg till och från skolan varje dag. Det tar bara två till tre minuter och gå till skolan. Men om jag har sällskap med nån kan det ta tio minuter. Jag har en lång väg, som jag

går i zic-zac mellan husen. Den går jag när jag är på dåligt humör.” På den lite längre vägen kan det ibland kännas lite otäckt på vintern när det är mörkt, särskilt på ett ställe där träden växer över vägen.

Lina visar mig att det finns möjlighet att klättra i träd och bygga kojor i närheten av där hon bor. Det gjorde hon ofta förr, men har slutat. Det är inte så roligt längre. Men att leta efter nyckelpigor kan fortfarande vara kul: ”Ja, sen när det blir den förste april letar vi efter nyckelpigor och allting sånt, det brukar vi göra.”

Jag brukar testa busiga grejor...

Mamma varnar Lina för miljön på H-gatan och vill inte att Lina går dit: ”Där bor dom flesta som kan va lite tuffa. Så var det på första maj, då var det nån som fick en spricka i huvet, några sexor hade smällt en flaska i huvet på en kille. Mamma vill inte att jag ska gå dit, det är mest invandrare som gör såna grejor.” Men Lina är inte rädd: ”Jag har vatt på dom flesta ställena.” Hon har lärt känna området genom cykelturer tillsammans med mamma, men också genom utforskningar på egen hand. Hon har en positiv inställning till invandrare i synnerhet till klasskamraterna från andra länder. ”Det är kul med klasskamrater från olika länder.” Ibland kan man till och med vara lite avundsjuk: ”Ja, man kan ju önska att pappa kom från Finland, ja, eller Island eller nåt sånt där.” Lina måste lämna det egna kvarteret när hon ska hälsa på sina kompisar, Johanna, Lotta och Malin. Viktiga platser är kiosken vid torget och stadsdelsbadet. Det är med badet som med mycket annat. Mamma vill inte att hon ska gå dit så ofta. Men badet är en av Linas favoritplatser. Hon beskriver att hon först inte kunde simma alls, men att hon nu håller på att ta ett simmärke som heter kandidaten. Badet är en viktig mötesplats, där man kan leka och ha kul: ”Vi hade såna ankor, jag satt i mitten och den som satt i mitten sjönk opp när dom andra sjönk ner.” Ibland kan det vara roligt att gå till bygglekplatsen, att gå dit och se om det händer nåt, eller bara klappa grisarna. Den som ligger på andra sidan vägen är bäst. ”Personalen bryr sig mer, gör mer.” En favoritsysselsättning är: ”Att testa busiga grejor, fast jag inte får. Ibland kan man gå och spissa på nån, så är det roligt ibland när dom upptäcker en. Leka detektiv utan att dom vet om det. Ja, sen brukar jag och mina kompisar... vi följde efter dom på nummer 15. Så följde vi efter dom så fick vi se på teater också...” (*Linas karta*, bild 31)

Håkan

Hej! Jag bor i villa. Jag trivs här. Jag går mycket och badar på ett bad som heter Delfinen. Jag har två syskon, jag går i en bra skola. Mitt hus är gult och vi bor i indelade gårdar. Jag bor på ...gatan. Det finns mycket ute och inne. Vi har nära till affär, bank, apotek och konditori, tandläkare m.m. Jag tränar basket. Det är roligt för jag har många kompisar. Det finns en massa roliga lekplatser, jag har också en trädgård. Jag går på en bra, men trist skola. Det trista med skolan är att det finns inget att göra. Det roliga med skolan är att jag har bra klasskamrater. Vi har plommonträd, äppelträd och päronträd i våran trädgård (Håkans uppsats).

Som framgår av uppsatsen bor Håkan i villa tillsammans med båda sina föräldrar och syskon. Han har bott här sedan han var fyra år, då familjen flyttade hit från en annan stadsdel i Lund. Han gör jämförelser mellan de båda stadsdelarna och konstaterar att det är bättre på Norra Fäladen än där han bodde tidigare. ”Det är roligt här. Här är mycket större och man kan cykla. Man upptäcker alltid nåt nytt.” Det bästa med området är att det är så stort. Det sämsta är att det finns så få barn att leka med förutom klasskamraterna. Här finns det mesta man kan önska sig. Håkans enda önskemål är en lite större trädgård.

Datorn är bra och det är kul med egen trädgård...

Håkan har ritat sin dator hemma som en av sina favoritplatser. När han är inomhus tillbringar han en del tid ensam med att spela spel vid datorn: ”Det är en bra plats att vara på när man har tråkigt.” Han visar mig datorn och demonstrerar sina färdigheter.

Vi har precis köpt en sån hårddisk på 42 megabite, så har vi inte kommit på hur man lägger in spelen och så. Det försöker jag klura ut. Jag är så pass duktig så jag kan lägga in spelen men jag kan inte få dom och fungera. Det går ju och spela ändå, men man måste stoppa i alla disketter och sånt och vissa spel har 4 disketter. Så jag hade ett hugospel det har jag kvar, men det fungerar inte. Det var på 8 disketter. Det är sönder nu. Jag brukar spela själv. Man kan ju välja om man ska vara en player eller två player och sånt. Till vissa spel går det bara att ha en player. Vissa spel – den första playern är jättelätt den med joystick, annars ska man mus eller nåt sånt, det är jättesvårt.

”Högspänning” och ”Tecknade pärlor” hör till Håkans favoritprogram när han tittar på TV. Han förklarar att han inte tycker om att titta på vålds- och actionfilmer: ”Nej det är inte roligt heller. Jag får inte lov och skulle inte

vilja heller.” Han har uppfattningen att det kan vara negativt att se för mycket på den typer av filmer. Det har han sett på kompisars beteende.

Trädgården är en bra plats att leka på när man är hemma, tycker Håkan. Han visar mig stolt bärbuskar och träd. Han tycker det är positivt att kommunal-skontoret ordnar med hämtning av trädgårdsavfall. ”Nu hade vi sån tur, vi klippte våra träd, dom blommor nu och så visste vi inte hur vi skulle transportera alla tjocka och smala grenar till containern längre bort. Så skrev dom i kommunalstidningen att man bara behövde lägga alla kvistar ovanför trädgården. Så kom dom och hämtade det.”

Men Håkan har mycket annat att göra än att spela dataspel, titta på TV och leka i trädgården. Han tränar basket på Bollhuset i centrala staden och är också med i scouterna. Trots sina tidsbunda aktiviteter har han ändå tid att vara ute och leka med kompisar. Håkan vill bli forskare när han blir stor och forska om dinosaurer.

Grannarna är snälla...

Håkan tycker mycket om att vara ute och tillbringa ganska mycket tid utomhus. Ofta lämnar han de närmaste omgivningarna och ger sig ut på upptäcktsfärder, inte sällan ensam på cykel. Han har ingen kompis vid den egna gården, men om man kryper igenom ett buskage kommer man till en av Håkans klasskamrater. Han känner flera av grannarna och tycker att ”dom är snälla”. En gång när han glömt sin nyckel gick han in till grannen bredvid, som har en extranyckel. Men den hade trillat ner bakom kylskåpet så de kunde inte hitta den. ”Men jag fick semlor därinne och så.” Håkan berättar om att det kan hända mystiska saker i grannskapet.

H: Det är en rätt märklig familj där. Jag vet inte vad dom heter, men det är två gamla par. Dom är ute och cyklar ibland och handlar och så kastar dom ut en massa såna små, små ben. Man kan hitta i sandlådan och så.

I: Kycklingben eller..?

H: Nej inte kycklingben, fågelben och sånt. Det kan se ut hur som helst. Ibland är dom böjda, jätteböjda. Ibland är dom alldeles raka och så.

I: Det låter lite mystiskt.

H: Dom är helt konstiga. Man ser aldrig dom och sånt nästan. En gång hade dom ett litet barn i 2-årsåldern.

I: Det kan va lite mystiska saker här också.

H: Ja.

I: Är du intresserad av sånt, som kan va lite mystiskt?

H: Ja ibland försöker jag ta reda på.

I: Försöker du va detektiv?

H: Ja.

I: Lyckas du då?

H: Ibland.

Man måste ta en chans för att riskera sig ibland...

Håkan har en vidsträckt aktionsradie. Föräldrarna ger honom tillåtelse att vara ute ett par timmar, om han talar om vart han ska. Han har inga andra restriktioner för hur långt han får lov att gå eller cykla. I årskurs fyra började han åka till innerstan på egen hand eller tillsammans med kompisar. Men han säger samtidigt: "När man ska åka ner till stan och handla nånting, känner man sig inte heller riktigt trygg." Hans cykelturer går i olika riktningar kors och tvärs över hela området. "Jag cyklar på lite gupp och sånt. Cyklar och hoppar lite på hopp och sånt, en backe man kör nerför och sånt." Det kan hända att han hittar spännande saker. Han cyklar ibland till den gamla soptippen, som nu är övervuxen och fungerar som park och strövmråde. Håkan har hittat rester från soptippen "gamla stolar och sånt". Han har också hittat en lekplats långt borta och ett solur. Under sina cykelturer i området gör han iakttagelser av vad som sker bland ungdomar och vuxna, och han har också gjort en del både skrämmande, men ibland samtidigt spännande erfarenheter. En gång blev han skrämmd när han skulle gå hem till en kompis på kvällen.

Det var rätt mörkt för vi hade vatt här och kollat på Disney. Så kom vi på att jag kunde ju sova över hos honom så fick vi det och då var klockan åtta. Så gick vi hem härifrån halv nio, så gick vi vid skolan. Så satt några fullegubbar där och skrek "jävla småungar" och höll på och kastade ölburkar efter oss så vi blev jätterädda. Vi sprang därifrån.

Håkan känner till en som heter Ove, som går i femman eller fyran. "Han brukar gå och elda på vår skola." En gång när han och Erik cyklade förbi

skolan såg de att det var alldeles rökfyllt i en korridor. ”När röken hade försvunnit var där en massa tidningspapper.” Det var dock inte en så stor eldsvåda att de måste ringa efter brandkåren. Han gör också iakttagelser av vad ungdomar har för sig.

Sen är det vissa gäng som går omkring. Så tar dom en sten och slår sönder en ruta, så springer dom. Så sumpar dom en cykel så springer dom lite till och sen eldar dom upp en container så springer dom lite till. Så går dom hem klockan 10 på kvällen. Föräldrarna bryr sig inte om nånting. Så är det mycket.

Håkan beskriver att det kan vara lite otäckt på vissa ställen.

Om dom hotar och sånt blir man skakis. Men jag har cyklat på vissa ställen så upptäcker jag att det kan va lite otäckt och så vet jag att där va lite otäckt, det kan va lite dumma killar och sånt som är där.

Men han beskriver också hur han ibland spionerar på ungdomsgängen för att få se vad som händer.

Ja, man måste klara av och ... man måste våga lite. Man måste ta chansen eller gömma sig någonstans i buskarna. Man måste ta en chans bara för att riskera sig ibland.

Men det beror på situationen. Ibland kan det vara klokt att sticka iväg eller undvika att bli inblandad.

Man sticker, man ska låta bli att ta efter. Om dom säger ”kan du inte krossa den rutan så får du inte sticka”. Man ska inte göra det ändå. Man gör det inte. Jag brukar cykla dit när jag ser nåt gäng. Det låter konstigt men det gör jag ibland. Man vill pröva och se, se om man ska bli anmäld till polisen.

(Håkans karta - bild 32)

Jenny

Jag tycker det är roligt här. Fast jag skulle vilja flytta...

Jag bor i ett villaområde som är ganska stort. Mitt hus ligger jättenära min skola. Cirka fem minuters gångväg. Mitt hus är ganska stort. Vi har en stor trädgård. I våran trädgård finns ett stort körsbärsträd, ett plommonträd och ett litet päronträd. På sommaren har vi mycket blommor i min trädgård. Jag bor granne med en pojke i min klass som heter Viktor. Jag har ganska många kompisar på min gata. Vi har en lekplats som är dålig. Där finns nästan inga leksaker, bara tre rostiga gungor och en

liten sandlåda. Jag tycker det är roligt här. Fast jag skulle vilja flytta. (Jennys uppsats)

Jenny bor tillsammans med båda sina föräldrar och ett äldre syskon. Hon tillbringar största delen av sin fritid hemma och i det allra närmaste grannskapet. Hon deltar inte i några organiserade fritidsaktiviteter. Hennes dagböcker speglar väl innehållet i hennes vardagstillvaro.

Jag lekte med min Barbie...

Jag gick hem och hemma var min bror Per. Vi hade läxa. Läxan var att man skulle skriva sin adress och skriva hur mycket det kostar att skicka ett brev. Jag lekte med min Barbie. Sen så såg jag på barnprogram. Jag gick och borstade tänderna. Sen gick jag och la mig (februari, 1995).

När vi slutade skolan gick jag och Linda hem till mig och lekte och hörde på Lejonkungen. Sen spelade vi nintendo, spelet heter Supermarjobrås 3. Det var roligt. Sen gick vi till Linda. Vi lekte ute det var roligt. Sen gick jag hem och tittade på Gladiatoreorna. Den var bra. Sen gick jag och la mig i min säng (april, 1995).

Här brukar vi plocka smultron...

"Jag brukar leka i trädgården och ute på lekplatsen och sen hos kompisar," säger Jenny. Under vår promenad utomhus under vårvintern berättade hon livfullt om alla träden och blommorna som frodas i trädgården på sommaren. Av uppsatsen framgår att lekplatsen på gården utanför är dålig och torftig, men Jenny leker där i alla fall. "Vi brukar leka där, fast där inte är så många saker. Det skulle vara mer saker och sånt ute." Men det går åtminstone att gunga på en av gungorna och det finns ett bra träd, en kulle och buskar att gömma sig bakom när man leker dunkgömmen. "En gång när jag var där var det ingen som märkte att jag var där, så fick dom leta ganska länge." På min fråga om det finns någonstans som det är spännande att vara, svarar hon: "Inne hos Viktor och Eva. Dom har en stor buske utanför sitt hus, man kan ha en koja, alltså dom har en stor gran där. Man kan va där. Det är ett hål där så kan man sitta därinne." Under vår promenad uppehåller vi oss på ytterligare en lekplats. Där finns ett buskage, en bänk och en sandlåda. Jenny pekar och berättar: "Det är smultron här, så vi brukar gå hit och plocka smultron på sommaren." Jenny känner alla grannarna och hennes uppfattning är att "dom är snälla". "Där bor dom gamla, dom är snälla. Vi gav dom blommor för vi hade för mycket blommor, då fick vi godis." Hon säger att hon känner sig trygg i bostadsområdet, men att hon blivit rädd någon gång: "När det varit

kolmörkt ute när jag varit på kalas hos nån kompis.” När Jenny ritade sina favoritplatser var cykelvägarna ett av hennes motiv. Hon tycker om att vara ute och cykla, men när hon cyklar utanför det egna kvarteret är det tillsammans med föräldrarna. Hon har inte tillåtelse att cykla omkring i området på egen hand.

Dom går och handlar, så sover dom och sånt...

I Jennys rum blev jag förflyttad till Barbiedockornas värld. På en hylla ovanför sängen fanns Barbies häst, bil och sovrum samt ett parfymeri och en frisersalong. Jenny visade mig också en låda full med olika Barbie- och Cindydockor med diverse klädedräkter. Ken fanns också med, men han är ful, säger Jenny. En docka kan prata fast batteriet är slut och en kan man göra frisyrer på. På min fråga vad hon brukar leka för lekar med dockor säger hon: ”Jag vet inte, dom går och handlar, så sover dom och sånt.” Hemma hos Jenny finns också diverse husdjur. Hon har ett eget akvarium på sitt rum, men i huset finns ytterligare tre. I familjen finns också en hund och två ormar. Jenny tycker om att läsa böcker, *Bert* och *Pelle Svanslös*, fast hon går nästan aldrig till biblioteket. Av Jennys beskrivningar av vad hon brukar göra på eftermiddagarna, verkar det som hon ofta är tillsammans med någon kompis eller med syskonen. Men ändå säger hon: ”Jag är ensam varje dag nästan. Jag går hem och tittar på TV. Vi har tre parabolantennor.” Hon berättar att det finns en långfilm på Filmnet som är bra och att hon nyligen tittat på ”Kalle Anka och den försvunna lampan”. Men hur mycket Jenny faktiskt tittar på TV är det svårt att få en uppfattning om. Senare under intervjun säger hon: ”Jag tittar inte varje dag, jag tittar nästan aldrig på TV. Jag tittar mest på helgerna.” (*Jennys karta* - bild 33)

Filip

På mitt bostadsområde finns det många lekplatser, backar, en skola som är nära och kolonier. Där jag bor finns en balkong och en uteplats. Balkongen är mot en gård som är på baksidan av där jag bor. Uteplatsen är mot våran gård. I vår lägenhet finns det fem rum och kök. På vintern kan man åka pulka på våra backar. Den största backen finns bakom vårat hus och den andra lite längre bort. Bredvid den stora backen finns en skolgård.

/.../

Jag har två husdjur och det är två katter, som heter Gosan och Pysen. Min storebror är 12 år och min lillebror är 4 år. Åke heter min storebror. Han bor i ... hos sin pap-

pa. Min pappa är 43 år och bor hos sin familj. Min mamma ska fylla 42 år på torsdag. Hon är arbetslös men läser till lärare. Jag själv är 10 år. Mina katter är 3, 5 år. Hanen är mindre än honan. (Filips uppsats)

På vår rundvandring var Filip en mycket kompetent och initierad guide. Han började med att berätta om skolvägen, där han tycker det känns som att gå på en rullbana. Han berättar spontant om saker vi passerar längs vägen. Huset med kompostmaskinen "tjocka Berta", orienteringstavlan över området, den trasiga porttelefonen, husets gemensamhetslokal, familjens odlingslott, den kladdiga rutschkanan osv.

Man får ingen bra fritid...

En av Filips favoritplatser är Brittans gård, som ligger där åkermarken tar vid i utkanten av Norra Fäladen. Hon har hästar, och Filip brukar ofta besöka henne på sommaren och får då rida på hästarna. Det bästa med bostadsområdet härutöver är kullen bakom huset. Filip brukar inte vara ute så mycket. "Nu när jag är så stor så går jag inte ut och leker och sänt." Däremot skulle han gärna vilja ha en egen odlingslott. Filip deltar inte i sport eller andra organiserade aktiviteter. Han har heller ingen önskan om att delta i något sådant: "Man får ingen bra fritid då." Han berättar om en kamrat som har all sin tid intecknad: "Med gitarr första dan, fotboll andra dan, basket tredje dan och fotboll igen den fjärde dan. Han har aldrig tid."

Det springer alltid folk ut och in här...

Markus är upprörd över att porttelefonen är sönder och att ytterdörren står öppen hela dagarna. "Det kommer alltid såna från andra länder. Det springer folk ut och in hela tiden." Han berättar också om att ungdomar klottrar på skolan och att det är mest invandrare med i detta gäng. Enligt Markus är omflyttningen stor i denna del av bostadsområdet. "De har inte råd och bo kvar." Men han berättar också att hyresgästerna brukar ordna kräftsiva på gården varje sommar. När vi passerar en av lekplatserna pekar Markus på en gubbe och berättar: "Han är alltid arg. Om man är där ute och leker – när jag var nio år – då kommer han ut och skäller på en 'nu sticker ni härifrån' när man är på den lekplatsen."

Man kan vinna...

Men det är inte den sura gubben eller oron i trappuppgången som är orsaken till att Filip mest är inomhus och hemmavid. Hans favoritsysselsättning är att teckna. Han brukar skicka in bidrag till teckningstävlingar och har vunnit flera priser. Katterna är också roliga att pyssla om. Att läsa böcker är också roligt. Filip ägnar mycket tid framför TV:n. Han tittar ofta på TV när han kommer hem från skolan. "Varje dag klockan åtta ser jag någonting. På måndagarna klockan åtta är det 'Nu eller aldrig' eller 'Cluedo' och torsdagar som i dag är det (...) och på onsdagar 'Tre Kronor' och på fredagar är det 'Fångarna på fortet' och sen på lördagar är det alltid såna komedier." (*Filips karta*, bild 34)

Kommentarer

I de fyra barnens berättelser finns olika exempel både på närmiljöns och medias betydelse i vardagen. De exemplifierar också de individuella skillnader i barns sätt att se och utnyttja närmiljöns erbjudanden - 'affordances', som finns representerat i mitt material.

Christian Beck (1987) skriver om olika arenor för barns utforskande. Den viktigaste av alla är leken och dess iscensättning och närmiljön där man bor är lekens naturliga lokalisering. Men fantasin och utforskandet kan också söka sig andra vägar. Media, speciellt TV, har blivit en sådan möjlighet. Framför TV:n kan man umgås, men samtidigt få ett frirum för sig själv.

Av barnens beskrivningar framgår att den allra närmaste omgivningen är mycket betydelsefull. Det är här man gör de första upptäckterna, det är basen från vilken man sedan kan expandera sitt nyttjandeområde i den fysiska miljön. Alla fyra barnen har funnit egna både tidsrum och fysiska rum, som de på olika sätt fyller med ur deras synvinkel meningsfullt innehåll. Alla har någon plats som lockar utanför hemmet. Men det är platser på olika långt avstånd hemifrån och av olika karaktär, som lockar till gränsöverskridanden och utmaningar i olika hög grad. För alla erbjuder hemmet, det egna rummet, ett frirum för egna lekar och för mediaanvändning.

Deras sätt att utforska närmiljön tar sig olika uttryck. Håkan ser och antar sådana möjligheter både i den fysiska och sociala miljön. Han utvidgar sin

fysiska aktionsradie genom ständiga upptäcktsfärder och hinner också vara engagerad i organiserade aktiviteter. Jenny och Filip håller sig mest hemma-vid, Filip mest inomhus och Jenny inomhus och i bostadens omedelbara närhet. Båda förefaller nöjda med det som finns, eller är Jennys utsaga "...fast jag skulle vilja flytta" en försiktig önskan om något annat, något annorlunda och roligare? De har båda en känsla för djur och det mycket näralliggande i miljön. Filip använder TV som sitt fönster mot en större omvärld och Jenny förflyttar sig i fantasin genom lekarna med Barbie till andra sammanhang och andra världar. För Filip kan tecknandet förmodligen också innebära ett sätt att låta fantasin verka i olika riktningar. Han talar om att han slutat leka och Lina ger uttryck för att hon är för stor för att leka på lekplatser, att de inte längre har något att erbjuda. Hennes lekar går ut på att utforska den sociala miljön, genom att speja och spana försöker hon få veta något om vad som händer i ungdoms- och vuxenvärlden. Hon undersöker var det kan finnas socialt och kulturellt utrymme. Var kan hon finna sin plats och nya utmaningar, nu när hon känner sig för stor för att leka på lekplatsen? Frihetens gränser varierar beroende på föräldrarnas inställning, men också utifrån vad varje enskilt barn faktiskt själv har sett av omgivningen och har lust att ta för sig av. På vägen mot självständighet och i sin strävan efter kompetens använder de olika medel som står till buds i den nära omgivning-en. De är i hög grad medskapare i den process som handlar om att skapa ett eget livsrum.

Men barn och föräldrar är inte alltid överens om vad som kan räknas som en "bra fritid". På en punkt finns särskild anledning att kommentera skillnader mellan barns och vuxnas perspektiv, nämligen barns relation till media som TV, video och datorer. Dessa sysselsättningar är enligt många vuxnas uppfattningar av ondo, de betraktas som passiva ensamsysselsättningar (Rönnerberg 1995). Qvarsell (1988) visar på de perspektivskillnader som finns mellan vuxnas och barns olika sätt att se på datateknologin som ett inslag i barnens vardag. Med hänvisning till Toft (1984), beskriver hon hur vuxna uttrycker farhågor inför den nya teknologin med avseende på de följderna den kan få för barns utveckling, medan barnen i stället fokuserar teknikens möjligheter i leken. Vuxna ser möjligheter till utveckling av barns logiska tänkande, kommunikation och samarbete samt risker för och hot mot barns språkutveckling, självbild och möjligheter till samtal och umgänge. Barnen, framför allt de yngre, ser möjligheter till lekar, spel och allmänt lärande.

Margareta Rönnerberg (1995) omdefinierar "TV-tittande" till "TV-hörskådande" och argumenterar för att vi bör förstå TV-hörskådande som en del av barnkulturen. Hon visar att huvuddelen av den forskning som rör relationen mellan barn och media beskriver barn som passiva mottagare och "offer" för mediapåverkan. Hon förespråkar ett annat synsätt som definierar TV-hörskådanandet som lek. Hennes uppfattning är, att det främjar barns förmåga till perspektivtagande d.v.s förmågan att göra sig en föreställning om vad eller hur andra tänker, känner och ser. Rönnerberg hävdar vidare att TV-tittande är en viktig form av samvaro i familjen, en form av kommunikation och vardagsritual, som skapar gemenskap.

Frønes (1987) påpekar emellertid att medias konsekvenser för socialt lärande har två sidor. Å ena sidan kan media bidra till språkutveckling i vid bemärkelse, men också till språklig förflackning. Om media ska kunna fungera som inspiratör krävs social samvaro kring mediet, annars kan en annan konsekvens bli social isolering, ett antagande som han emellertid betraktar som osäkert: "Bak bildet av den mestrende unge, som utvikler og elaborerer sin indre private såvel som sine kulturelle og sociale identiteter ser vi bildet av den moderne narcissist som drukner i bilderne som ikke engang är hans egne" (a.a. s 29).

11. Kaninhuset, gården och kojan

Tre scener ur barnens vardag

I detta kapitel ger jag inblick i några olika miljöer – kaninhuset på bygglekplatsen, en gård på H-gatan och en koja – där barnen leker, umgås och är aktiva. Beskrivningen av kaninhuset är grundad på mina egna observationer kompletterade med barnens utsagor enskilt och i grupp. Gårdsscenen bygger på ett par olika beskrivningar från pojkar respektive flickor av vad som kan hända på två olika gårdar. Detsamma gäller kojan, som bygger på berättelser om två kojor, som jag både besökt och fått beskrivningar av. Olika barn, barn i olika åldrar, pojkar och flickor, uppfattar erbjudandena på dessa platser som meningsfulla på olika sätt. Ibland är deras uppfattningar beroende av den tillfälliga situationen, t.ex. om det finns kompisar på gården som de vill vara tillsammans med, om någon annan har lust att vara med i kojan, om de har tid just då, om det är vackert väder osv.

Jag använder Kenneth Burke's teori om mänskligt handlande (Burke 1989) som redskap för att kortfattat beskriva kontext, aktörer och skeenden på de utvalda platserna. Barnen uppträder här kollektivt med en gemensam yttre ram för sina aktiviteter och sin samvaro med varandra. Enligt Burke's teori är sceneriet *en* av de faktorer som bestämmer människans handlande. Mänskligt handlande måste, enligt Burke, förstås utifrån fem komponenter, som var och en besvarar olika frågor: scen (när och var?), aktör (vem?), handling (vad?), syfte (varför?) och medel (hur?). Dessa sammantaget kallas för en pentad och olika redogörelser kan betona olika element i pentaden. Scenen är inte given utan kan omgestaltas, men en viktig poäng är att inget av de fem elementen får reduceras bort från analysen. Johan Asplund (1980) har visat på mångtydigheten i och problemen med att översätta Burke's begrepp. Medel (=agency med Burke's terminologi) är det mest svåröversatta begreppet i pentaden. Jag använder här *medel* i bemärkelsen redskap, som barnen använder i sina aktiviteter. *Scen* och *medel* glider därmed över i varandra, liksom begreppen *medel* och *handling*. Asplund framhåller emellertid att denna mångtydighet kan betraktas som en styrka och som ett försök

från Burke's sida att motverka reduktionistiska analyser. Inget av begreppen är entydigt, vårt och ett av dem är i stället mångtydigt. Dialektiken och helhetssynen i Burke's teori gör det möjligt att fånga aspekter som belyser både kontext och aktörer, barns och vuxnas perspektiv, materiell, social och kulturell verklighet, samspel mellan barn och mellan barn och vuxna samt kognitiva och symboliska inslag i barns kultur.

Scen 1: Kaninhuset

Scenen:

- Den fysiska miljön i kaninhuset med ett 20-tal kaniner i burar.
- Kopplingen mellan kaninhuset och övriga utrymmen på bygglekplatsen.
- Varje kaninburs personliga prägel genom namnskyltar och girlander, leksaker.
- Anslagstavlan i kaninhuset med de regler som gäller för att få "leasa" en kanin.

Aktörerna:

- Flickor i 7-12 årsåldern.
- Fritidsledarna.

Handlingen:

- Omvårdnad, skötsel av djuren.
- Tjejsnack.
- Utveckling av sociala relationer.
- Ritualer.

Syftet:

- Lek och umgänge med djur och kompisar (ur barnens perspektiv).
- Fostran, socialisation (ur vuxnas perspektiv).

Medlen:

- Fysiska utrymmen som står till förfogande.

- Kaninerna.

I kaninhuset är verksamheten strukturerad genom bestämda öppettider, genom bestämda överenskommelser mellan kaninskötaren och bygglekplatsens personal, vilket begränsar barnens möjligheter att själva välja om de har lust att gå dit eller inte. Samtidigt är det möjligt även för barn som inte har egen kanin att komma dit och titta på och vara med. För barn med egen kanin är besöket i kaninhuset ett tidsbestämt och organiserat inslag i deras vardag. De måste gå dit varje dag, samtidigt erbjuder kaninhuset ett slags frizon med utrymme för eget skapande. Barnens engagemang är frivilligt och bygger på deras eget intresse, något som rimligtvis bara i begränsad utsträckning kan styras av föräldrars påtryckning.

Nästan bara flickor söker sig till kaninhuset. Här förefaller de ha funnit ett eget utrymme med attraktiva meningserbjudanden. Samtidigt som de sköter om kaninerna och städar deras burar, pågår en intensiv interaktion flickorna emellan och mellan flickorna och kaninerna. En vanlig syn är en grupp med fyra till fem flickor som står eller går omkring och pratar med kaninerna i famnen. Ofta vistas de här ett par timmar varje dag. Ibland inomhus och ibland utomhus. Den dagliga skötseln av kaninerna kan beskrivas som ritualer, som återkommande handlingsmönster i vardagen. Några har hand om samma kanin i flera år, medan andra tröttnar ganska fort. Ofta börjar de för att de har en kompis där eller för att det är ställe där de kan få nya kompisar. Här finns möjlighet att pyssla och pyssla om. Varje kanin har ett namn som finns inristat eller skrivet på personligt utformade namnskyltar. Vissa burar är försedda med leksaker, julgransglitter och skyltar med texter som "Bobo får ej skötas utan ägarens tillstånd". De vuxna fritidsledarna finns i periferin och dyker upp i första hand som kontrollanter för att se efter så att reglerna efterföljs. Den som inte sköter sitt djur kan gå miste om rätten att ha en egen kanin.

Scen 2: Gården i flerfamiljshusområdet

Scenen:

- Den fysiska miljön – husen, gårdsplanen med växtlighet, gångvägar, lekredskap, sittplatser och en med staket inhägnad bollplan.
- Förbudsskylt på husväggarna: "Bollspel förbjudet".

Aktörerna:

- Barn – pojkar och flickor i 9-10-årsåldern, men även några yngre barn.
- "Arga gubben".
- Fastighetsskötarna.

Handlingen:

- Lekar: bollspel, dunkgömme, klättra, gunga, springa, King-out m. m.
- Förhandlingsspel om bl.a. det fysiska utrymmet på gården. Organiseringsprocesser mellan grupper av barn i olika åldrar och mellan flickor och pojkar.
- Interaktion mellan barn och vuxna.

Syftet:

- Lek och umgänge med kompisar (ur barnens perspektiv).
- Socialisation i kamratgruppen, lärande, kontroll (ur vuxnas perspektiv).

Medlen:

- Det fysiska rummet.
- Lekredskap, arrangerad fotbollsplan, växtlighet.

Gårdsmiljön ger anledning till reflektioner kring de miljöerbjudanden, som kan finnas här. Vilka är tingens symboler, hur "talar" de till barnen på denna plats? Vilka erbjudanden finner barnen i de tre-vånings gula huskropparna, som många tycker är fula, i lekredskapen och växtligheten? Får platsen användas? Går den att använda? Stimuleras sinnen av färg, dofter, spännande ljud?

En attraktiv plats på gården är en med staket inhägnad asfaltyta. Denna lämpar sig väl för bollspel och lekar som "boll i burken" och "äpple". På gården finns utmärkta gömställen bland buskarna och bakom lekhus när barnen vill leka dunkgömme och tjuv och polis. Många pojkar i 7-9-årsåldern söker sig hit framförallt för att spela fotboll på den inhägnade platsen. Här kan de spela fotboll, skjuta straffar med mera utan att komma i konflikt med andra barn på gården. Ibland söker de sig ut på gräsmattan, där de förvandlar ett par kullar till fotbollsmål, men inte sällan leder det till att

de blir utskälda av ”arga gubben” som bor vid gården. Barnen förväntas följa det som står på förbudsskyltarna ”bollspel förbjudet”. Att klättra i träden är också förbjudet, men vuxna låter ändå nästan alltid detta passera. Barnen uppskattar särskilt plommonträden, som brukar bära frukt på sommaren.

Organisationsformerna här är betydligt lösare än i kaninhuset. Några pojkar har beskrivit hur de ibland är 20 och ibland två barn på gården. Lekarna organiseras utifrån vilka och hur många barn som är där och barnen bestämmer själva utan styrning och direkt insyn från vuxna. Ofta går de ut på den gård de bor vid eller till någon av de som ligger närmast: ”Vi kallar ut varandra, den som bor närmast får gå och hämta en boll.” Ibland sker förhandlingar mellan de äldre och de yngre barnen vilket leder till en annan organisation av leken än när gruppen enbart består av jämnåriga. ”En som bor här är sex år eller fem, han brukar va målvakt åt oss, så vi skjuter inte så hårt på han.” En grupp pojkar berättade att det mest är pojkar som brukar vara på denna gård: ”Flickorna kör kula mest, dom kanske cyklar runt eller hoppar hopprep.” Pojkar och flickor leker sida vid sida och finner ut hur de ska dela på utrymmet. Men ibland leker de tillsammans, bl.a. i dunkgömmen. Även om det är mest pojkar som utnyttjar denna plats, finns här möjligheter i miljön som tilltalar båda könen. Flickorna spelar ofta King-out och det fungerar bäst om man är fyra stycken som leker: ”Den som är först i kön får ställa sig i den första rutan. Så kan man va hur många som helst. Fast jag tycker inte det är roligt när det är jättemånga, då tar det jättelång tid innan man kommer in.”

Barnen finner sätt att organisera sig tillsammans över köns- och åldersgränserna samt att förhandla om det fysiska utrymmet på ett konstruktivt sätt.

Scen 3: Kojan

Scenen:

- Tätt buskage intill en gång- och cykelväg.
- På motsatta sidan av cykelvägen ligger ett daghem.
- Kojan har byggts under ett klätterträd. Här finns viss ”inredning” i form av några gamla bräder och en stol som hämtats från en intilliggande sopcontainer.

Aktörerna:

- Tre pojkar och en flicka inne i kojans.
- Förbipasserande vuxna eller barn på gång- och cykelvägen utanför kojans.

Handlingen:

- Barnen sprutar vatten eller kastar 'lerbollar' eller muntliga tillmälen efter de förbipasserande.

Syftet:

- Lek, skämt, test, spionage på vuxenvärlden (ur barnens perspektiv).
- Eget skapande, utvecklande lekar, skapande av handlingsutrymme och egna fysiska rum (ur vuxnas perspektiv).

Medlen:

- Pinnar, stenar och lerbollar.

Lekarna i kojans är ett exempel på hur pojkar och flickor ibland tycker det är roligt att leka tillsammans och att de kan finna nöje i samma aktiviteter. Att testa vuxnas reaktioner tillhör dessa nöjen.

Ja det är jättespännande, speciellt om dom jagar en. Det är kul och se om han är dum eller så. En gång kasta vi på en som sa "en gång till då jävlar". Sen kom han tillbaka, han hade varit och handlat på ICA. Så kom han tillbaka så kasta Joel igen så kom han in och börja leta (ha, ha). Ja så kasta jag på hans cykel så skrek han "en gång till, då jävlar" så kom han tillbaka och så kasta jag en gång till, så fick han på armen. Så slängde han bort cykeln och sprang in i buskarna och började leta.

På sommaren brukar vi skoja med det dagiset. Vi sitter här och gömmer oss, vi lägger en massa saker för här – blad och grenar. Sen så sprutar vi vatten ut där. Så står alla barnen där och tittar och säger till fröken "titta fröken det sprutar vatten där". Sen så när fröken vänder sig om så slutar vi spruta (ha, ha).

Lekarna i kojans bygger helt på självorganisering och skapande av ett eget fysiskt rum, vars lekfunktion inte i något avseende är förutbestämd i likhet med gungorna eller den inhägnade asfaltplanen. Barnen finner således utrymmen för eget skapande i relation med varandra och i relation till tingen. Utöver att förvandla kullarna till fotbollsmål kan det handla om att använda korsningen mellan två gångvägar till King-out bana. Eller så kan man hämta

saker som ligger utanför soptunnorna som kan användas som inredning i kojor. "Ibland så slänger dom saker som bokhyllor och sånt, så brukar vi ta det och bygga med."

Kommentarer

Mitt sätt att välja ut och tolka dessa data har inspirerats av kulturanalytiskt orienterad organisationforskning. Forskare med denna inriktning intresserar sig för de erfarenheter, kunskaper och värden som människor delar och som de återskapar och förändrar i socialt handlande (Alvesson & Köping 1993, Alvesson & Kärreman 1995). Mats Alvesson och Ann-Sofie Köping beskriver organisationer som differentierade, föränderliga och ibland tvetydiga, vilket ger anledning till försiktighet vad gäller anspråk på att beskriva helheter och definitiva sanningar. En central utgångspunkt är, att både människa och kontext är föränderliga liksom den ömsesidiga relationen dem emellan. De rekommenderar, i enlighet härmed, tillämpning av "utsnittstänkande" i tolkning av empiriskt material i studier av detta slag. Genom att välja avgränsade situationer, som forskaren kartlagt genom observationer och intervjuer, och sätta dessa i strålkastarljus är det möjligt att få syn på specifika företeelser som annars lätt döljs i en stor datamassa. Mina associationer utifrån detta slag av forskning har väckt tankar om parallellerna mellan "vuxensamhälle" och "barnsamhälle" – kring barnens sociala relationer och sätt att organisera sina lekar och aktiviteter samt kring könssocialisation i olika kontexter.

Även om några barn sagt att de slutat leka, är det ändå i lekens form som de kommunicerar med varandra och med närmiljön. Beck (1987:90) framhåller att leken kan analyseras både som text och kontext. Lekens tema blir text och den sociala hanteringen av den roll man har i leken blir kontext. Lekens kontext anger ett speciellt fält med makt, status, rättigheter och plikter. På detta sätt blir leken både ett socialt träningsfält och en genuin social verklighet. Utifrån mina iakttagelser, har barns skaparkraft, förmåga till gränsöverskridanden och konstruerande av egna världar inom ramen för barnkulturen, framträtt på ett ofta överraskande och fascinerande sätt. Men jag är inte främmande för att det kan finnas negativa företeelser i umgänget mellan barn. Det gäller problem som våld, mobbning och negativa maktrelationer.

Thorne (a.a.) fann i sina studier av barns lek och umgängesformer på skolgårdar att pojkarna tog i anspråk mer än 10 gånger så mycket utrymme som flickorna. Pojkarna avbröt också flickornas lekar betydligt oftare än vice versa. Hon fäster uppmärksamheten på att makt är en viktig aspekt i relationen mellan pojkar och flickor i deras lekar.

Pojkar och flickor leker tillsammans i kojans och ibland på gården, men varför finns det bara flickor i kaninhuset? När jag frågade flickorna, svarade de: "Pojkarna är nog inte intresserade" eller: "Det var en pojke som hade en kanin här en gång, men han tog hem den." Bland barnen i min undersökningsgrupp fanns flera pojkar med olika slag av husdjur, så nog finns det pojkar med sådant intresse. Flickorna förefaller ha mutats in kaninhuset som sitt revir och därmed tillgodosett sina behov och intressen av att utveckla en egen flickkultur och sin kvinnliga identitet. De kan ha bidragit till att utestänga pojkarna med sina symboler och revirmarkeringar på kaninburarna. Men det kan också vara så att det finns särskilda symboler i miljön som appellerar till flickor. Personalens förväntningar kan i högre grad vara inställda på att det är flickor och inte pojkar som ska utnyttja kaninhuset. Flickorna kan i större utsträckning uppmuntras både av personal och föräldrar att söka sig hit. Som vuxen iakttagare kan jag lätt föreställa mig flickorna här i vuxen ålder i olika vårdande roller. De tränas för omsorgsuppgifter och eget ansvarstagande, som en förberedelse för vuxenlivet. De utvecklar normer, föreställningar och värderingar i de kommunikationsprocesser som äger rum. Men det är viktigt att komma ihåg, att ur barnens perspektiv är deras umgänge, lek och aktiviteter livet här och nu.

12. Tjuvar, snobbar, snälla och dumma

Frågor som rör sociala problem och de erfarenheter barnen får genom kontakter med grannar eller möten med människor, kända och okända, när de rör sig ute på egen hand, visade sig vara ett angeläget tema. Det framgick i fotona och de enskilda intervjuerna, men framförallt i gruppintervjuerna. I detta kapitel redovisar jag resultaten huvudsakligen genom att återge delar av samtal så som de utspann sig under gruppintervjuerna, eftersom det är i dialogen mellan barnen och mellan mig och barnen som deras sätt att tänka och resonera blivit tydligt.

Barnens kunskaper och föreställningar om den sociokulturella miljön

Av samtalen framgick att många, både pojkar och flickor, hade upplevelser av såväl trygghetsskapande som farliga och hotfulla inslag i den sociala miljön. Erfarenheterna varierade emellertid i förhållande till hur mycket de rörde sig ute i området. Barnens kunskaper bygger på rykten om eller direkta möten med människor som de karaktäriserar som *tjuvar*, *dumma*, *arga*, *sura* eller *snälla* och *justa*. De reflekterar över innebörden i dessa olika karaktärsdrag och tycks uppleva trygghet i att kunna indela "mänskligheten" på detta sätt. En pojke säger att det är en trygghet att ha bott länge i bostadsområdet, för då känner man till hur människorna i grannskapet är: "Man vet om dom är dumma eller snälla, om dom kan göra hyss eller om dom är lugna."

Även av några foton framgår olika egenskaper, som barnen tillskrivit för dem okända människor i grannskapet (bild 35, 36, 37). Barnen har genom fotona väldigt väl illustrerat vilka människor som rör sig i förorten en vanlig vardagseftermiddag mellan klockan 13 och 14. Pensionärer, fastighetsskötare, mammor med små barn, någon på språngmarch som ser ut att ha glömt något, någon på promenad med hunden etc.

Barnen gör egna iakttagelser, men de är också lyhörda för vad de hör genom vuxna och vad som står i tidningen. Ibland bygger deras kunskaper och

föreställningar på hörsägen, rykten eller det som kan karaktäriseras som vandringshistorier (jfr Stattin 1990, Zetterlund 1996). Förekomsten av droger, kriminalitet och andra sociala problem är företeelser som engagerade och som barnen hade många funderingar kring. Ett tema som återkom i flera både enskilda intervjuer och gruppintervjuer rörde den sociala miljön på H-gatan.

Den sociala miljön på H-gatan. Skillnader mellan olika delområden

Min dialog med tre flickor, Jessica, Erika och Rosa, som bor på H-gatan, är ett exempel på hur barnen uttryckte sig om vad de erfarit, hört och sett.

Dom barnen dom åker till såna hem....

I: Sen är det vuxna som har sagt att det finns många som bor på H-gatan, som använder narkotika och missbrukar sprit.

Alla: Ja det är jättemånga.

J: Nästan alla på den gatan, dom barnen och sånt, dom åker till såna hem, dom flesta på H-gatan.

E: Ja det finns såna hem.

I: De kommer till ett annat hem om dom inte har det bra hemma, menar ni?

J: Det är inte så jag menar, dom får gå till ett barnhem för att barnen håller på och dricka sprit och det är många på H-gatan som åker till hem.

I: Hur får man veta det? Hur märker man det?

J: Det står i tidningarna också.

R: Jag har hört talas om det men inte sett det.

J: På Fäladsgården har dom tatt knark och sånt.

I: Har ni sett någon som ni tror har varit påverkad av narkotika?

E: Jag tror det. Det finns nån som, det finns nån som jag tror.

I: Hur är det att bo i ett bostadsområde där det finns många som har problem på det sätt som ni beskriver?

R: Det är inte bra.

J: Fast jag märker inte det.

E: Mmm, nej man tror inte på det liksom när man inte ser nånting.

R: Nej man behöver inte bry sig om det.

Föreställningar om ”dom som kommer till en annan familj” återkom i samtal med Viktor och hans kompis Erik:

Ove, han är en av dom kändaste i Lund, han har eldat upp flera Mercedes och så. En dag när polisen skulle komma till Ove och ge honom en ny familj, så hade dom åkt till USA. Dom hade packat dan innan och åkt på natten.

I de enskilda intervjuerna berättade Rosa och Jessica om direkta erfarenheter som påverkat deras uppfattning av bostadsmiljön.

Alla är otrevliga...

I intervjun med Jessica anknöt jag till det hon skrivit i sin uppsats:

Jag bor på H-gatan... Jag tycker att alla byggnaderna är fula. Byggnaderna är gula tegelstenar. Jag tycker att alla är otrevliga.

Jag utgick från att det hon skrivit om att ”alla är otrevliga” syftade på bebyggelsen. Men hon underströk med eftertryck att det var människorna hon menade.

Några av dom är helt otrevliga, dom är inte snälla. T. ex. om jag gungar så kommer någon äldre och säger att jag ska sticka eller nåt sånt. Vissa kanske inte tycker om barn, tycker dom är störiga. Innan var det en man som bodde på xx B, inte under min kompis utan snett under och så fort han hörde att något barn kom in i trappan kom han ut med en stor pinne och började jaga dom och slå dom.

Beträffande grannarna säger Jessica att hon inte känner dem, bara en familj som bor i den andra trappuppgången. ”Det finns en familj som ska flytta ut, dom bor längst upp där. Alla klagar så dom ska bo på hotell.”

Finns rätt många sura här..

När jag frågade Rosa vad hon tycker om att bo på H-gatan svarar hon:

Det är rätt bra fast det finns rätt många sura här som några säger, ungdomar slår hårt på dörrar och fönsterrutor, så det är inte perfekt att bo här. Vi har det bra i vår lägenhet.

Det är lite oroligt i området säger hon, inte mycket, men lite:

Jag vill bo där det inte finns såna saker som händer här att man blir rädd på natten, på en gata där man inte är orolig och sånt. En gång fick vi en flaska, en ölflaska eller nåt sånt på vår fönsterruta på balkongrutan så den gick sönder. Vi gick till LKF och eller vad det heter. Vi tror att det är några som hade druckit rätt mycket så dom bara kastade iväg den.

Det finns många som är snälla..

Men allt är inte negativt. Flickorna, som alla tre är av utländsk härkomst, var eniga om att det är bra att det bor många invandrare på H-gatan. "Så man gör samma saker och slipper känna sig ensam." En flicka tolkar vuxnas uppfattning om att det bor för många invandrare på Norra Fäladen och säger: "Dom tycker att det är för många, för vissa brukar störa och sånt och då tror ju alla att nästan alla gör det." De hävdar också samstämmigt att det bor många snälla människor i området.

I: Men det här med snälla människor som ni säger finns, hur märker man och känner att det är snälla människor?

E: Dom är vänliga

R: Dom gör snälla saker

I: Var träffar man på vänliga människor här?

E: Överallt

R: Om det inte varit snälla människor på H-gatan skulle nog ingen ha stannat kvar här

Alla jag träffar, dom är snälla...

Dragan som bott på H-gatan hela sitt liv vidhåller trots ganska envist frågande från min sida att det är bra att bo där, att det inte finns några problem. "Jag vet inte, jag känner inte till det. Alla som jag träffar dom är snälla."

Där bor väldigt många tjuvar...

Barn som bor i andra delområden har ofta negativa uppfattningar om miljön på H-gatan. I Linas (s 167) berättelse framgår att hennes mamma varnar henne för att vistas där och Lina säger själv: "Där bor dom flesta som kan va

tuffa." Håkans uppfattning är att "det bor väldigt många tjuvar på H-gatan". När jag frågar honom hur han har fått veta det, svarar han:

Ja, jag vet inte, det bara är det. Jag har fått höra det. Alla vet det, vuxna, mamma och pappa och sånt, alla vet det. Jag fattar det inte. Det finns nästan bara tjuvar på H-gatan. Så är det en som bor på H-gatan som har motorcykel. Här på den gatan får man köra i 30 så kommer han här och kör i 100 varv efter varv och så. När fröken frågar vad vi gjort i helgen, så vissa på H-gatan säger att dom har blivit jagade av fullegubbar och sånt.

Samma uppfattningar kommer till uttryck i en gruppintervju med tre flickor, Lena, Jenny och Stina, som bor utanför H-gatan. Följande utdrag ur intervjun visar också hur deras sonderande med varandra kring en viss fråga kan leda in på helt nya associationsbanor. Associationsbanor som på sitt sätt har betydelse för deras förståelse av andra människors beteende.

Han är pyroman...

IP: Det är en massa bråk och tjuvar och mördare där.

I: Det var en brand där nyligen.

IP: Ja på byggen.

IP: Ja det är han den konstige, vad heter han som har sånt på huvet här, han som går på den andra skolan?

IP: Leffe, ja.

IP: Han är pyroman.

IP: Ja det är han.

IP: Han är med den tjejen som går i 7c.

IP: Nettan.

IP: Vicki.

IP: Vicki. Har hon krulligt hår?

IP: Ja så kommer hon så...(imiterar)

IP: Hon den svarte hon går alltid så här, hon går och vickar på rumpan (imiterar), dom är så sexiga, tror dom.

När jag kunde ta upp tråden igen om deras uttalande om "tjuvar och mördare" säger Lena "inte mördare men äckliga gubbar". De är eniga om att det är skillnader mellan de olika delområdena i stadsdelen och att det är betydligt lugnare där de själva bor. De tycker också att det bor för många invandrare på Norra Fäladen och instämmer i Jennys påstående: "Dom blir för många och kommer och tar över allting". Jag frågade dem vidare hur de fått veta det de berättar om H-gatan. Stina säger att hon vet, eftersom det var en zigenare som stal hennes brors cykel. De kunde ta honom på bar gärning vid Matex. Man hör talas om och läser i tidningarna, säger de. När jag frågade dem hur de kan veta att det är sant, blev de tveksamma och pratade hit och dit sinsemellan.

Om någon tittar en rakt i ögonen och säger något, säger Lena, så kan man veta att det är sant. Om det står i tidningen och de har sagt på radion, så är det nog sant.

Det är rasism...

Greger, som bor på B-gatan och vars föräldrar kommer från Ungern, blev nästan arg när jag frågade honom om hans uppfattning om den sociala miljön på H-gatan och vuxnas påstående om att det förekommer mycket problem.

Äsch, det är bara snack, dom vet inte, det är rasism. Det finns inget farligt på H-gatan. Jag är där mycket. Vuxna är väl rädda för sina barn att det ska hända nåt. Dom flesta som är svenskar gillar inte invandrare, det är jättetaskigt, dom har lika stor rätt till allting, om dom har flyttat från ett land där det är krig och sånt. Jag tycker svenskar ska hjälpa.

På R-gatan bor bara snobbar...

Flera av barnen som bor utanför H-gatan hade klara uppfattningar om miljön där, men barnen som faktiskt bor där hade inte så mycket att säga om de andra delområdena. Ett undantag är Kicki som bott på H-gatan hela sitt liv. Hon har följande att säga om miljön på R-gatan som hon jämför med:

Ja det är mycket annorlunda. Det är tyst och lugnt på R-gatan. På H-gatan är vi ute till tolv på natten på sommaren. Där går dom in klockan fem. Det är helt tyst, när man går ut är det ingen ute. Ja, det är bara såna snobbar som bor där.

Kicki säger vidare:

Det bästa med att bo på Norra Fäladen är att det är en massa folk där från olika länder. Man får jättelätt kompisar. Det är jättelätt att få kompisar, därför att det är

mycket lättare att gå fram och säga 'hej, vad heter du?' Jag vet varför vuxna inte tycker om det för dom är rädda så in i bomben för dom som har en annan hudfärg. Det är mycket mindre svenskar på H-gatan, så dom kanske tycker, ja... jag tycker det är bra.

Skämt och allvar

I samtalen om olika sociala problem var barnen för det mesta allvarliga och eftertänksamma, men ibland kom det i gruppintervjuerna in skämt, skoj och historieberättande, vilket framgår av följande referat från en gruppintervju med några flickor.

I bara kalsongerna...

V : Jag kommer ihåg en gång när jag var liten så kom det invandrare gående med en sån liten barnvagn som man har inne i affärerna.

R: Kundvagn.

V: Och så där på kvällen...

R: Det var alltid musik, hon var vänster, hon hade hög musik, så skulle vi gå ner där, så öppna hon så stod hon i bara trosorna. Ha, ha.

I: Är det sant det vuxna säger?

V: Min pappa säger att det är jättedåligt där.

M: Det är skitdåligt, brinner och allting och såna tjuvar..

V: Där jag bodde så var det en kille, jag vet inte vad han heter, också ... jag vet inte vad han heter.... (ohörbart)

R: Nadim?

V: Ja, från Bulgarien, hans bror...Laro.

M: Dom var ensamma hemma. På H-gatan, han hängde på taket i bara kalsongerna! bara kalsongerna, ha ha...

Ytterligare en flickgrupp berättar följande historia:

En hund som var helt galen...

K: I alla fall mitt emot där, där bodde en sån han var full och blind och så hade en hund som var helt galen.

D: Ja är det han

K: Han var helt galen

I: Är det han som några har talat om att han blev helt arg när han hörde barn komma i trappuppgången?

K: Ja

D: Hans hund var helt galen, som Rickards kompis han bet av hela armen, hunden alltså.

E: Bet av armen?

D: Ja

I: Inte så han miste armen helt, väl?

K: Det var inte armen

D: Handen då

K: Han tappade inte den, men den bröts liksom. Dom sydde ihop det. Han har hand fortfarande.

Rädsla och otrygghet

Att den typ av problem som barnen här beskrivit kan orsaka rädsla och otrygghet är uppenbart, men när deras samtal sinsemellan övergick i skämt och historieberättande visade de också att det finns inslag av spänning och fascination i deras upplevelser. Både egna direkta upplevelser kan skrämja, som när någon kastade flaskor mot Rosas balkongfönster, eller när ungdomar jagade bort Jessica från lekplatsen; men också sådant som man bara hört talas om, som mannen som kom ut och jagade barn med en stor pinne när han hörde dem i trappuppgången. Flera barn berättade om honom ungefär på följande sätt:

I: Finns det några dumma människor på Norra Fäladen?

S: Ja en som jag inte känner som dom pratar om.

I: Var bor han?

S: Jag vet inte. Han bara slår barn. Jag har inte själv träffat honom, men han är dum mot barn, det säger dom.

Håkan berättade (s 169) om sina mystiska grannar som slänger små, små ben i sandlådan. Genom hans sätt att berätta fick jag intrycket att han på detta sätt får intressant stoff till sina lekar som detektiv i grannskapet. Men det mystiska och främmande kan också vara skrämmande, vilket framgår av följande samtal med Rickard.

Dom pratar med sig själva...

I: Är du rädd nån gång här på Norra Fäladen?

R: Ja, ibland.

I: Vad då kan du vara rädd för?

R: För människor, du vet som... dom pratar med sig själva och sen så blir jag rädd så jag springer hem.

I: Är här människor som pratar för sig själva?

R: Ja ibland.

I: Är det nån speciell som du träffar på ?

R: På B-gatan en. Det är en som jag känner... dom tar stenar och kastar på henne.

I: Gör barn det?

R: Ja.

I: Blir hon arg då?

R: Hon springer in.

I: Tror du att hon är farlig?

R: Nej.

I: Men det känns lite obehagligt?

R: Ja.

Om jag är ensam och det är mörkt ute...

Att vara ute ensam, i synnerhet när det är mörkt, är emellertid något som är entydigt otäckt och skrämmande för många barn, både pojkar och flickor, vilket framgår av följande utsagor:

Jag känner mig rädd ibland när jag är själv ute och sånt.

Jag tycker inte om att vara ensam hemma.

Jag gillar inte att vara ute i mörker.

Om jag är ensam och det är mörkt ute, ibland när jag går från disco på byggen så är det ganska mörkt ute och då brukar jag vara lite rädd.

Jag vill inte vara ute ensam när det är mörkt. Vill inte gå hem ensam från byggendis-co. Det är en massa äckliga skuggor och sånt.

På kvällen när det har blivit mörkt och jag är hos nån kompis då på H-gatan låter jag alltid min mamma hämta mig för jag går aldrig hem själv i mörker. Okej bara fall det är nåt väldigt kort.

Jag går inte ut på kvällen, det spelar ingen roll var jag är.

Även "fullegubbar" kan vara ett skrämmande inslag.

I: Har du blivit skrämmd nån gång?

J: Ja en gång när jag varit och köpt ägg till mamma kom det två fullegubbar mot mig. Dom frågade om dom fick köpa ägg av mig, men jag sa att jag just varit och köpt och då började dom allt möjligt och klappa på mig och...

I: Hur klarade du av den situationen?

J: Jag stod och svarade på deras frågor.

I: Gick dom sen eller sprang du iväg?

J: Dom gick och sen sprang jag allt vad jag kunde sen. Det var där borta vid det guppet det hände.

Ungdomar brukar slå och sånt...

Flera av barnen hade konkreta erfarenheter av att ha blivit hotade, skrämmda eller bortjagade av äldre ungdomar bl.a. från lekplatser. Några barn undvek vissa platser eftersom det brukade vara ungdomar där. Ibland finns således

konkurrens om det fysiska utrymmet. Ungdomarna benämns som *stora killar, någon äldre, stora, ungdomar, lite dumma killar, tonåringar, sexan, sjuan*.

Det är en massa stora killar där (Borgarparkens bygglek).

Dom yngre barnen vågar inte gå dit (en av de större lekplatserna) själva. För att ibland är det stora som är lite kaxiga så brukar dom slå varandra.

Ungdomar brukar slå och sånt om dom inte får va med och spela fotboll. På S:t Hans backar brukar det va ungdomar på eftermiddagarna och sånt. Dom skriker fula ord och säger "jag ska döda dig".

Vid sista gården brukar va såna stora killar – tonåringar

Jag är rädd för sexan, sjuan som kommer från Fäladsgården. När S. skulle leka basket och han står där, kommer åttan eller sjuan och så kommer de och håller kläderna och så.

Erik och Viktor berättade om incidenter som deras syskon råkat ut för. Det är en berättelse med stor dramatik.

Min lillebrorsa kunde varit död nu...

V: Nej men jag var en gång med Per, Per Lindgren, så var det en sån kille som snodde en cykel. Vi såg det. Vet du vem Jimmy är?

E: Vilken Jimmy?

V: Ljust hår, han går i sexan.

E: Hardy?

V: Nej, Jimmy heter han. Det var nån som tog hans cykel, men vi såg inte vem det var. Men så hade Jimmy hållit på och reta oss bara för lite så där så hade...

V: Nej men Bobo blev jag alltid rädd när Fredrik snodde hans godispåse. Kolla, Bobo hade, han gick efter mig och Eskil hem. Så var Fredrik här uppe på skolan, han hade ny cykel och så. Han hade kört och tagit och kört fatt min lillebrorsa, du vet den trappan där borta vid gymnasalen, kört i fatt han dit och tagit godispåsen och stoppat in allt godiset. Så skulle han putta ner min lillebrorsa från trappan så kom (...) och slog Fredrik. Hjälpte min lillebrorsa. Om inte dom hade kommit där, hade min lillebrorsa varit död nu.

E: Hade han vatt död?

V: Ja han kunde dött där, nerför trappan, det kan man, knäcka nacken.

En flicka berättade att hennes bror blivit sparkad i magen:

En som hette Jacob och en som hette.. de kom till ungdomsfängelse sedan. Han hade rånat en guldsmed.

Bara en bula...

Joel berättar en dramatisk historia, men ser glad ut och skrattar, vilket gör hans utsaga svårtolkad:

Jag fick en glasflaska i huvudet av nån som elda. Dom slängde den efter mig (skratt). Dom visste inte att jag såg det så när de fick syn på mig, slängde dom den efter mig och jag fick den rakt i bollen och höll på och svinma...(skratt). Jag fick bara en bula.

Dom är justa mot dom dom känner...

Två pojkar beskrev att de känner många ungdomar och att de av den anledningen blir "just" behandlade.

Ja ungdomar ja, dom är inte justa, dom är bara justa mot dom dom känner. Dom är justa mot mig.

En av dem känner till att andra råkat ut för obehagliga händelser, men för honom själv har det inte inträffat. Varför vet han inte, men tror att det kan vara en fördel att känna många. "Jag känner nästan alla och dom känner mig."

Bränder

Under den tid som jag hade kontakter med barnen inträffade flera anlagda bränder på olika platser i området i källare och på en förskola. Av barnens berättelser om dessa händelser framgår att de väckt starkt engagemang och känslor både av rädsla och fascination. De visste mycket och spekulerade i vem som var den skyldige. I samtalet med en flickgrupp, framträder spänningsmomentet.

Det är coolt med eldsvådor...

I: Vad säger ni om alla eldsvådorna som har vatt här då?

R: Pyromandåd, det klippet har vi där inne, pyromandåd.

Övriga: Jaa

I: Hur reagerar ni på såna saker?

K: Det är coolt,

R: Ja, när fritidsgården är i TV.

B: Blir ni inte rädda?

Alla: Nej

K..., så sa jag mamma jag går dit nu, jag sätter på mig kläderna. Fast jag fick inte gå.

I: Så det är lite spännande när det händer såna saker då?

V: Bara det inte händer i ens eget hus.

R: Det brinner liksom i trappuppgångar och sånt.

Håkan har varit alldeles i närheten av en brand på bygglekplatsen och berättade för mig och Joel under gruppintervjun:

Bara inte kaninerna försvinner, för då...

H: Ja det var på natten då så jag hade lagt mig och kunde inte sova. Så hade jag fönstret öppet och tittade ut och så tyckte jag att det luktade konstigt. Det gör det. Jag är säker på att det luktade konstigt. Det luktar bränd korv. Sen såg jag där borta vid fritids vid byggen att det började ryka väldigt mycket.

J: Var det då dom brände på väggen, dränkte in väggen med bensin så tuttade dom på.

I: Är det den branden du talade om?

H: Nej det var borta vid byggen, dom tände på en container så började det brinna precis inne vid väggen. Jag bor precis vid byggen. Så kände jag att det luktade bränt, så efter ett par tre minuter så hörde man brandkåren som kom.

I: Vad tänker ni när sånt händer?

H: Jag tänkte, jag hoppas dom hinner fram och släcka det innan det sprider sig hit.

J: Det är ju djur också där och sånt..

H: Det går ju snabbt och så. Bara inte kaninerna försvinner för då..

I samtal med en grupp flickor framkom följande:

Det var ganska äckligt...

E: Ja dom har tänt på Guns källare fem gånger och när ladan brann det var bara några hundra meter. Mamma trodde att det var vårt hus som brann.

I: Kändes det lite otäckt då?

E: Men pappa sa att det var längre bort, men antingen trodde man att det var Jessicas vår kompis hus, eller i nån av ladorna.

B: Det var en otäck brand den.

E: Fast Mats pappa hade sett vem som tände på .

I: Jaså.

E: Jag tycker inte om och gå dit.

E: Det var nåt som spegla sig, så såg det ut som det var nånting, som ett spöke, men det var bara som det spegla sig.

E: Så det var ganska äckligt.

K: Så såg man den röken.

E: Det känns otäckt för man vet ju aldrig om ens eget hus ska börja brinna. Man vet ju inte, för att dom har tänt på så himla mycket. Så att det kan vara en mörk kväll så tänder dom på en buske så sprider det sig.

E: Det var vanligt med inbrott på H-vägen, men där vi bor är det inte vanligt.

E: Det är bara t ex när nån vill göra en brand, så tänder dom på med en tändsticka, somnar ifrån nåt ljus eller nåt sånt.

K: Ja det räcker med att man lägger en glödande tändsticka i buskarna eller så kan det brinna ner ett helt hus.

E: Men där på V-gatan där har dom gräsmattor, och det är ganska många som har blommor och sånt. Och dom kan bara kasta i en buske och sen så kan det sprida sig in i huset och då brinner det i en hel länga. Då kan det sprida sig till dom andra. För det är ganska nära så om det brinner i buskarna så..

Barnens strategier i möten med faror och hot

Samma flickgrupp berättade ivrigt om hur man ska göra för att skydda sig när det brinner. De hade haft besök av en brandman i skolan och tydligen lyssnat nog.

Om det börjar brinna..

E: Men om man är i, om man ligger i badet eller nåt sånt, duschar eller nåt sånt. Då kan man va kvar i badkaret och så kan man bara spruta vatten på elden. Så kan man spruta på sig själv. Man blir inte lika brännskadad. Brinner det i hallen, så är det bara och sträcka ut slangen och släcka det.

(Flickorna pratar med varandra hit och dit)

K: Man ska inte slå i sönder en ruta. Man ska stänga dörren efter sig. Det håller branden ute.

(Flickorna pratar i munnen på varandra hit och dit).

K: Om man slår sönder ett fönster kommer det syre till elden. Så tänker man att kommer det in kall luft så släcks elden, tänker man. Så slår man sönder en ruta, så kan jag också komma ut. Men man kan både skada sig, så sprids elden.

E: Om dörren är låst så tar det jättelång tid, så har man en sån nyckel, så blir det fel för att man är så jättestressad och sånt så slår man sönder så..

K: Så ska man ligga lågt för att röken stiger upp, så ska man hålla sig lågt

E: När vi såg en sån film, så uppe i taket var all den svarta röken

S: Dom hade bara en liten tändsticka i soffan, så tog det bara ett par minuter

E: Två minuter. Om det brinner i grannhuset så kan man inte, om det brinner i ett höghus, så ska man stanna i sin lägenhet om elden är hos grannen. Då ska dom ha stängt alla dörrar för annars kan elden sprida sig. Så ska man hålla sig inne, för då kan elden stanna i den lägenheten en timme. Fast jag tror faktiskt att gipsväggarna kan brinna upp. Det bör dom göra.

K: Men man har ju inte bara ett rum. Man har ju kanske flera. Så har man kanske ett stort rum, så är det köket kanske här. Så stänger man dörren där. Så kanske det är ett rum till här kanske nånting. Så stänger man dörren där också så är man ju ännu tryggare.

E: Men t ex om det brinner i ett rum så ska man inte springa omkring och stänga alla dörrar.

K: För handtaget kanske var glödande

De talar med varandra om hur man ringer 90000. Flickorna förefaller känna trygghet i att ha fått lära sig handlingsberedskap inför en situation som uppenbarligen skrämmer dem.

E: Det kvittar om man slår tusen nollor, man kommer ändå fram, eftersom det är bara fyra nollor

S: Om man slår tre nollor så går det också

Andra barn, både flickor och pojkar berättade om vilka strategier de använder eller tycker att man bör använda om man blir hotad av ungdomar eller kommer i andra situationer då man måste handla på något sätt. Stina berättar hur hon brukar göra när det "kommer större barn och är lite kaxiga":

Då säger jag till dom "sluta" och då tycker dom inte det är nåt kul och sen om dom säger nåt så svarar inte jag. Jag säger till dom mindre barnen att dom inte ska svara då. Då tycker inte dom stora att det är kul att retas.

Erik berättar om vad de gör när det blir konkurrens om utrymmet på fotbollsplanen:

Vi springer därifrån. Ibland så när dom vill slå oss, så säger dom, innan dom börjar slå, så kanske nån säger – ni klarar det inte för ni är så himla dumma, så kanske dom börjar. Men det är nästan aldrig vi gör så.

Linda, Rut och Vera är beredda att försvara sig:

M: Jo du vet Kurre och dom som går i den andra klassen, dom säger till mig och min kompis att vi inte får va där på lekplatsen. Om vi inte går så slår dom.

R: Jag vet hur man ska göra, man ska slå dom i knäveckan så trillar dom baklänges och sen ska man ge dom en örfil (skratt).

I: Har du gått på självförsvarskurs?

R: Nej jag har läst, sen har jag sett på TV dom där ... (skratt och prat hit och dit)

Att kalla på pappa kan vara ytterligare en strategi.

Det var en gång som jag var här på skolan.. som dom kom och slog mig. Då sprang jag hem till pappa så kom han hit och då blev dom så rädda så dom stack iväg på sin moped.

En stark storebror kan också vara bra att ha.

Ingen vågar röra mig. Alltså, min bror, kolla, jag har två bröder och en syster alltså och dom känner alla på H-gatan nästan och överallt i Skåne och så liksom om jag har min bror så känner han någon som känner någon som försöker köra bort mig och då får dom ändå bara stryk. Så ingen vågar. Jag vågar inte gå till honom för då kommer den personen inte att ha några tänder så jag brukar gå till mamma.. fniss..

En pojke tycker emellertid att man ibland får skylla sig själv lite:

Jag är själv ganska stöddig så. Ibland när det är såna stora som har gjort nåt dumt och säger knäppskallar och sånt. Ibland tigger man om det själv.

En flicka erkänner att hon inte alltid är så snäll själv.

Ibland kör jag bort småglinen...

Trygghet

Vuxenkontakter i vardagen

Barnen gav på olika sätt uttryck för att de kände sig mogna för att klara sig själva på eftermiddagarna. Ett par sade direkt att de var trötta på fritidshemmet och att de helst skulle vilja slippa gå dit. Samtidigt hade de flesta möjlighet att nå någon förälder på dagtid eller hade någon – förälder, äldre släkting eller syskon – hemma när de kom hem från skolan. Några föräldrar hade sin arbetsplats i stadsdelen, några hade oregelbundna arbetstider, någon var arbetslös eller föräldraledig, några studerade och någon hade sin arbetsplats i hemmet. I en familj bodde farmor, 80 år, som alltid fanns hemma, någon hade släktingar som bodde i samma delområde och flera hade äldre syskon. Inget barn gav uttryck för känslor av ensamhet eller otrygghet orsakade av brist på vuxenkontakt.

I dagböckerna framstår föräldrarna mest som några som finns i bakgrunden. De lämnar och hämtar hos kompisar, på aktiviteter och på fritidshemmet eller står för matlagningen eller håller i läxförhör ungefär som framgår av följande exempel:

I går efter skolan gick jag hem och åt. Medans min mamma gjorde maten lekte jag med min lillebror. Efteråt gick jag och postade ett brev till min mamma. När jag

kom tillbaka tittade jag på Lejonkungen, jag har den på video. Jag har fått den från min storebror. Efter det gjorde jag ingenting, sen la jag mig kl. 9.

Kickis dagbok är en av de få, där det tydligt framgår vad hon gör tillsammans med sin mamma.

Jag var i Malmö och sen kom jag till Lund. Sen gick jag och min mamma till Fokus leksaksmagasin och titta. Vi var där i en timme tror jag. Vi gick till min mormor, det var kul. Efter det gick vi till Videokrubban och hyrde en film. Den heter Polisskolan 6. Den var rolig och jättebra. Vi åt glassbåtar. Dom var jättegoda.

Kamraterna

Om föräldrarna fanns i bakgrunden, var kompisarna desto mer centrala. Kompisarna framstår som mycket viktiga för känslan av trygghet. En pojke uttrycker detta på följande talande sätt:

Jag tycker faktiskt att man borde ha rätt mycket kompisar, bara man vet att man känner tryggheten, att man har kompisar, sen kvittar det var dom bor, bara man vet att man har kompisar.

Grannarna

Som tidigare framgått kan grannar både utgöra en trygghetsfaktor och otrygghetsskapande inslag i vardagen. Någon att gå in till om man tappat nyckeln, några som man kan uppfatta som "snälla" som bjuder på godis eller ser allmänt vänliga ut. Eller grannar som är störande, barnfientliga eller underliga i största allmänhet. För barnen i villa- och radhusområdena innebär kontakt med grannar mera tydligt en positiv tillgång än för barnen i flerfamiljshusen. En flicka som bor på H-gatan har negativa erfarenheter av grannarna i huset säger: "Jag känner bara en familj som bor i denna trappan. Det är en pojke som går i andra klass så har han en storebror. Man kanske skulle tycka att det var mycket roligare om man hade mera kontakt med sina grannar." En trygghetsfaktor för henne var emellertid att det bor många klasskamrater i närheten.

Barn som bor på B-, V- och R-gatan berättade om tillgången till gemensamhetslokaler i området som en tillgång, där grannar kan samlas för gemensamma aktiviteter. Områdets årliga kulturdag med bl.a. godisregn och cirkus beskrevs av några barn som ett positivt inslag. Jag fick också beskrivningar

av den gemenskap som invandrarbarnen upplever i t.ex. kurdiska föreningen eller i iranskt nyårsfirande.

Cirka 100 personer samlas på fotbollsplanen och tänder en eld. Det är snart nyår, mars, då brukar vi köpa guldfiskar. Det tillhör, man brukar köpa det varje gång det är nyår. Så hoppar man över eld. Man gör en eld så hoppar man. Det är mest barn som gör.

En pojke som bor på B-gatan berättar om grillfester med grannarna:

Vi brukar samlas en gång om året på grillfest uppe på tennisbanan. Sen ofta så sätter vi oss med några grannar på kvällen och grillar.

På sommaren är S:t Hans backar ibland ett utflyktsmål, där man har pic-nic:

På sommaren är det kul, jättekul. Man har mycket och göra. På S:t Hans backar, brukar vi gå och grilla. Det är många människor där. Ja där finns kusiner, kompisar och grannar och det är jätteroligt. Vi brukar grilla fisk och kött. Och vi barn brukar spela boll eller fotboll. Alltid tjejerna mot killarna.

Gården kan ibland användas för måltid utomhus.

Vi gick ut och åt. Vi i familjen. Våra vänner satt där också, vi hade roligt och spelade badminton med boll och sånt. Vi var rätt mycket ute, men nu (på vintern) ser inte gräsmattan så fin ut. Den är helt gäggig.

Pelle i kiosken och fröken i skolan

Pelle och hans kiosk är ett av de motiv som förekommer bland barnens foton och deras teckningar över favoritplatser. Pelle kanske inte kan betecknas som en trygghetsfaktor, utan snarare som en skojig och barnälskande person, som erbjuder barnen godis till billigt pris. Flera barn säger att han är snäll, att han känner "alla" och någon säger att "han är väldigt snäll mot alla utlänningar". Tillsammans med Stina besökte jag Pelle och vi samtalade en stund med honom. Stina hade med sig en slant och när hon skulle välja hoppade hon upp och sträckte sig över disken för att få överblick över allt smågodis. "O ja, det får dom lov", sa Pelle, "och så försöker jag ge dom bra priser och...". Pelle log och skrattade mycket och konstaterade: "Ja jag förstår att jag har väl lite av varje som barnen tycker om, ha ha..." Han beskrev sin policy på följande sätt:

Nej barnen kommer hit och jag försöker ju ge dom så bra service som det går. Det är ..ibland tycker jag att jag stressar dom... och så ... eller ibland så vet dom inte vad

dom ska ha och så kommer det nån annan som har bråttom och så och så liksom går den vuxne personen liksom före. Fastän det är klart att det är deras självklara juridiska rättighet och stå och kolla så länge dom vill och så försöker jag kompensera det med nåt tuggummi eller nånting...

Som tidigare framgått ritade fem barn skolan som sin favoritplats och flera uttryckte i olika sammanhang sin uppskattning av klassläraren, som de kände väl och som de uppenbarligen också betraktade som en trygghetsfaktor. En föreståndare på ett fritidshem och ett par av de fritidsledare som arbetar på bygglekplatserna nämndes också som bra och hyggliga personer, som fanns tillgängliga för barn i vardagen.

Kommentarer

Tillgången till vuxenkontakter i vardagen är en aspekt som brukar tillskrivas stor betydelse för barns trygghet och välfärd. Viveka Östberg (1994) hävdar att en analys av barns villkor kan inkludera både resurser som barn är mottagare av, t.ex. mat och bostad och sådana resurser som barnen själva kan använda som aktörer. Hon talar om resurser för eget handlingsutrymme, vilket för barn kan utgöras av tillgängliga föräldrar och andra viktiga vuxna i vardagen.

Ur barnens synvinkel kan trygghet i grannskapet handla om att hitta och att känna till allt, att känna anknytning till viktiga platser, att ha bott i området sedan man var nyfödd och att bo i ett delområde där det inte bor några "tjuvar" samt att ha kompisar eller släktingar i närheten. Att ha en pappa eller storebror, som man kan kalla på om något händer, snälla människor, snälla grannar, snäll kille i kiosken och snäll fröken kan också inge trygghet. Det kan också handla om att få bo i Sverige i stället för i ett land i krig.

Föräldrarna är en viktig trygghetsfaktor, men deras betydelse i detta avseende är inte särskilt framträdande i barnens berättelser. Detta torde hänga samman med att relationen till föräldrarna inte varit något av mina huvudteman. Jag förmodar också att det har samband med mitt sätt att ge anvisningar, framförallt till dagboksuppgiften. Frønes (1995:152) konstaterar att barn ofta rapporterar att de är hemma utan att vara tillsammans med någon. Detta behöver inte betyda att inte någon förälder är hemma, men barn definierar inte denna situation som att aktivt vara tillsammans med någon. Tidsbudgetstudier brukar ställa frågan "vem var du tillsammans med?" och inte "vem

var hemma vid samma tidpunkt?" Barn kan därför beskriva att de varit hemma utan att vara tillsammans med någon även om mamma var i vardagsrummet. Men deras sätt att lämna föräldrarna utanför sina berättelser kan också hänga samman med deras "både-och" - relation till föräldrarna i denna ålder. Barn i latensåldern är måna om att ha hemmet som reträttplats, men det viktigaste är inte att hela tiden vara nära föräldrarna, utan att veta att sådan närhet är möjlig om behovet skulle drabba en (Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991).

Genom möten med människor, genom media och olika former av ryktes-spridning möter barnen många företeelser som kan förbrylla och skrämja. Men i vissa sammanhang kan det skrämmande väcka nyfikenhet och spänning eller fascination. Ibland kan det också finnas ett underhållningsvärde i att ta del av och att själv berätta hiskliga historier. Gruppintervjuerna visade sig vara en bra form för att få kunskap om detta ur barnens perspektiv. Det blev tydligt att barnen sökte förståelse och skapade innebörder genom att sondera med varandra, genom att pröva olika förklaringar och genom att spegla sina olika uppfattningar gentemot varandra. De bygger kunskap genom direkta erfarenheter, genom att reflektera, lyssna och iaktta, men också i samtal med varandra (jfr Qvarsell 1989). De testar sina tankar genom att pröva ord och formulera sina värderingar. Tillsammans konstruerar de bilder av den sociokulturella miljön, som ett led i att lösa den utvecklingsuppgift som handlar om att upptäcka omvärlden och sig själva. Talet om "tjuvar" och de många olika innebörder som detta ord har i barnens vokabulär är ett exempel på detta. De bearbetar iakttagelser om sociala skillnader i människors levnadsförhållanden och förhållandet mellan "vi" och "dom" för att lära sig förstå sin egen position i samhället. Vi får inblick i den process det innebär för barn att identifiera, tolka, och tillägna sig samhällets normer och handlingsmönster. Vi får också exempel på hur barn genom sitt agerande, själva bidrar till sin egen socialisation, hur de omdefinierar och förändrar givna ramar inte bara i den fysiska utan även i den sociala miljön.

Karin Zetterlund (1996:167) ger ytterligare en aspekt på talet om "tjuvar". Hon konstaterar att rädsla är mycket mer än en individs reaktion på en fara, och att berättelser om rädsla är något mer än skildringar av barns faktiska upplevelser. Hon refererar till Stattin (1990) och diskuterar innebörden i den urbana miljöns typiska hotbilder som mördare, ungdomsgång, knark och alkohol. Hon talar om "rädslefolklore" och hävdar, att samma slags rädsla

som förr rörde naturens väsen och makter i dag handlar om stadens faror. Figurer som "efterblivna", "tattare", "luffare" och "sotare" har i moderna barns berättande ersatts av benämningar som "bovar", "tjuvar", "gubbar" etc. Genomgående är det män som utpekats som farliga. Hon beskriver också kusliga sägners och hårresande ryktens sociala värde.

Människor kommer varandra närmare när de får uppröras ihop; då de har något att prata om och då de känner att de uppfattar världen på samma sätt. Och oavsett hur motbjudande en berättelse är, är själva situationen då den framförs ofta en positiv upplevelse (Fine 1992:25-31). Dessutom har rädslan i sig en alldeles egen fascination, ja rent av ett underhållningsvärde. Däri finner vi nog de viktigaste förklaringarna till att barn och vuxna ständigt berättar och lyssnar till vidrigheter och kusligheter i sägnens och ryktets form. Just i barnkulturen verkar den här lustbetonade skrällen spela en särskilt stor roll.

Det råder ett dynamiskt förhållande mellan de teman som jag funnit väsentliga i barnens uppfattningar och upplevelser. Det handlar om förhållandet mellan *otrygghet – rädsla, spänning – fascination, trygghet – säkerhet*. Vilken känsla som dominerar, vilka konsekvenser som framträder för individen är beroende av skeendet i enskilda situationer och kontexter. Följande fråga blir, som i så många andra sammanhang, viktig att ställa: I vilken utsträckning måste barn skyddas från faror och i vilken utsträckning bör de få frihet att utforska sin omvärld på egen hand och därmed också lära sig utveckla strategier för att möta faror och risker?

Företeelser av sådan utmanande karaktär att de kan möta individens kompetenssträvan, kan ge barn positiva, viktiga erfarenheter. Men rädsla och oro både hos barn och föräldrar kan också hindra barnens rörelsefrihet och möjligheter att göra utforskningar i grannskapet på egen hand. För barnen är det en fråga om utmaning kontra anpassning. Beck (1987) hävdar att det handlar om utmaning när barnen släpper taget i den vuxne och utforskar världen på egen hand. Utmaning innebär att överskrida gränser. Den goda läroprocessen handlar om att kunna pendla mellan anpassning och utmaning. Barnet erövrar något genom att kasta sig ut i det okända, att erövra sin identitet kräver handlingsutrymme.

13. Avslutande diskussion

Nu i slutet av 1990-talet står förorten återigen i centrum för politikerna, massmedias och forskningens intresse (se t.ex. SOU 1997:61, Öresjö 1997, Stockholms stad 1997). Nya larmrapporter om arbetslöshet, segregation och allmän nedrustning av välfärdsstaten publiceras. Barns uppväxtvillkor och konsekvenserna av pågående samhällsförändringar har stort utrymme i många offentliga sammanhang. Men parallellt med larmrapporterna finns skildringar som visar på många dolda potentialer bland barn och ungdomar, även i socialt belastade bostadsområden. Ett exempel är Alexandra Åhlunds (1997) färgstarka och målande berättelser om Rinkeby, om den kreativitet och de oanade möjligheter som ryms bland ungdomar i ett mångkulturellt samhälle. Ett annat exempel är bilagan till Storstadskommitténs betänkande (SOU 1997:62) – *Rosor av Betong* – där barn och ungdomar fått ge sin syn på miljön i bl.a. Rosengård i Malmö, Skärholmen i Stockholm och Gårdsten i Göteborg. Alternativa bilder med många nya nyanser framträder när barn och ungdomar själva får komma till tals.

I detta avslutande kapitel ger jag min bild av en förortsmiljö – Norra Fäladen i Lund – och diskuterar mina resultat mot bakgrund av min undersökning. Under arbetets gång har jag pendlat fram och tillbaka mellan olika ståndpunkter i min syn på förorten som livsmiljö för barn. Jag har stundom sett fördelar och stundom nackdelar med det funktionalistiska planeringstänkandet, som präglar utformningen av Norra Fäladen. På samma sätt har mina bilder av bostadsområdet, så som de framstått genom barnens beskrivningar, tidvis dominerats av mina positiva och tidvis av mina negativa intryck.

När jag inledde min undersökning innefattade min förståelse kunskaper och erfarenheter utifrån ”de för barnen tänkta perspektiven” (kap.3). Min inställning till tidigare forskning och dominerande föreställningar om stadsbarndomens villkor var ambivalent. Jag var präglad av de synsätt som representerades av olika sakkunniga, men jag var samtidigt skeptisk och nyfiken. Jag ville undersöka möjligheterna att finna alternativa förståelseformer för stadsbarndomens villkor genom barn som informanter. Jag ville komma bortom de allmänna föreställningarna om förorten som torftig, trist

och socialt utarmad och försöka finna alternativ till det ensidiga uppifrån-perspektivet, den statiska synen på barns behov och tilltron till tekniska, rationella lösningar (kap.2). En annan grundläggande utgångspunkt var mitt intresse för barns vardag och miljövillkor ur deras perspektiv här och nu. Huvudpersonerna i avhandlingen är därför "vanliga" barns vardag i en vanlig förort och den bild jag förmedlar är en "ögonblicksbild" av förhållandena under ett skede av 28 barns barndom.

"De för barnen tänkta perspektiven" kontra barns egna perspektiv

Livet på landet stod som förebild för planeringen av förorterna med tanke på barn. Barnen skulle genom olika miljöåtgärder kompenseras för stadsmiljöns brister i relation till den friare tillvaron på landet. Stora och små parker samt lekgårdar skulle läggas in i stadsplanerna. Det funktionalistiska planeringstänkandet omfattade barnen utifrån deras tänkta behov av rörelsefrihet, möjlighet till lek och säkra, trygga omgivningar i den fysiska miljön (kap.3). Dessa aspekter beaktades på ett medvetet sätt av arkitekter, stadsträdgårdsmästare, skoldirektör m.fl. sakkunniga, som deltog i planeringen av Norra Fäladen. Det resulterade i en konsekvent genomförd trafikseparering, stora grönområden, en omfattande service i form av skolor, daghem, fritidshem, bygglekplatser, ridhus, bad, bibliotek, tennisbanor och lokalanknuten föreningsverksamhet m.m. Den service som tillskapades har ännu inte drabbats av ekonomiska nedskärningar. I stadsdelen erbjuds valmöjligheter för barn med olika kön, intresseinriktning och individuella förutsättningar.

Utifrån den kunskap jag fått genom barnen, har jag förstått att viktiga grundläggande krav i miljön härmed finns uppfyllda. Att kunna röra sig fritt i en miljö utan trafikfaror, att kunna finna egna utrymmen för lek och aktiviteter i det nära grannskapet är viktiga förutsättningar för barns möjligheter att lösa viktiga utvecklingsuppgifter i mellanbarndomen – att undersöka och upptäcka omvärlden och sig själv, att frigöra sig från vuxenberoende och utveckla kamratrelationer. I dessa avseenden kan man säga, att "de för barnen tänkta perspektiven" stämmer väl överens med aspekter som framstår som viktiga ur barns perspektiv, även 30 år efter att området byggdes.

Men hur är det med det sociala livet? Norra Fäladen byggdes utifrån principerna för grannskapsplanering med målet att skapa gemenskap och trygghet.

Erfarenheten av att bygga för gemenskap utifrån grannskapet som ideal har visat sig vara en ofullgånge vision. Att genom fysisk planering kunna påverka och konstruera människors vardagsliv har visat sig vara i det närmaste omöjligt (Denvall 1997). I denna analys inryms emellertid inte barns egna perspektiv. Att barn lever marginaliserade och åtskilda från vuxnas dagliga verksamheter brukar allmänt betraktas som något negativt. Barn i stadsmiljö saknar oftast möjlighet att se vuxna i arbete. Har då förortsmiljön inte någonting att erbjuda i stället? Är det alltjämt som det uttrycktes i *Barnen och Betongen* på 1970-talet: ” En hel erfarenhetsvärld ligger utom räckhåll för barnen i sovstadens isolerade värld. En isolerad och slutna uppväxtmiljö, som den moderna förortsmiljön ofta är minskar barnens möjligheter till social utveckling och inlemmande i vårt samhälle” (Insulander 1975:61). Genom barnen på Norra Fäladen har jag fått en tydlig motbild till dessa föreställningar. Även om inte barnen får se sina föräldrar i arbete, har de tillgång till en i många avseenden rik social miljö. Grannskapsplaneringen kan ha fördelar ur barns perspektiv; fördelar som hittills förbisetts i de utvärderingar som gjorts av denna typ av bostadsområden. Lieberg (1992) konstaterar utifrån sin studie i samma område, att de planeringsmässiga förutsättningar som grannskapsplaneringen ger, till viss del samspelade med ungdomars behov och intressen.

Frønes (1994, 1995) har visat att barndomens sociala och kulturella kontext har betydelse för utvecklingen av barns sociala och kulturella kompetens. Han fann, utifrån en jämförande studie bland 13-åringar i landsbygds- och stadsmiljö, att ungdomar i stadsmiljö (= förortsmiljö) hade högre grad av social kompetens och större förmåga att reflektera än sina jämnåriga kamrater på landet. Detta indikerar, hävdar han, att modern stadsmiljö skapar reflekterande unga människor. Stadens sociala och kulturella komplexitet och tvetydighet, de socialt komplexa kamratgrupperna och den höga graden av självständighet i förhållande till föräldrarna har en positiv inverkan. Vad gäller barns förmåga till reflektion pekar mina resultat i samma riktning. Jag saknar dock underlag för jämförelser mellan stad och land.

Dessa slutsatser innebär inte att funktionalismen är den enda lösningen, eller att miljön på Norra Fäladen är idealisk i alla avseenden. I det funktionalistiska planeringstänkandet saknades många av de dimensioner som barn kan bidra med utifrån sina kunskaper och erfarenheter. För att kunna utveckla innebörden i en stadsmiljö för barns bästa, måste vi ha kunskaper om barns

mångskiftande sätt att uppfatta och ta i anspråk den fysiska miljön, och om innehållet i det sociala liv som finns mellan husen. Det kan finnas brister på detaljnivå, även om viktiga grundkrav tillgodosätts i planeringen på övergripande nivå. Det handlar om att öka förståelsen för de utvecklingsbetingelser som skilda typer av bostadsmiljöer kan erbjuda barn. De lokala skillnaderna kan vara stora och analyser bör därför göras i olika kontexter (jfr Björklid 1996). Det går heller inte att bortse från att barn har olika sätt att se på och använda miljön i olika åldrar. Det är viktigt att komma ihåg, att det kan finnas konkurrens om det fysiska rummet mellan barn, ungdomar och vuxna. Barnen i min undersökningsgrupp blev exempelvis ibland bortkörda av äldre ungdomar från lekplatser eller fotbollsplaner. De undvek vissa platser som var ungdomarnas territorier. Lieberg (1992) identifierade liknande konflikter mellan ungdomar och vuxna på Norra Fäladen. Ett exempel på detta var när det s.k. 'gårdsgänget' tog torget på Norra Fäladen i besittning. "Vuxna förbipasserande upplevde det som obehagligt att behöva passera igenom ungdomarnas 'vardagsrum' när de hade ärende till pressbyrån" (a.a. s 258). Det är därför önskvärdt att studera olika bostadsmiljöer ur ett helhetsperspektiv, där olika kategorier i olika åldrar, kan innefattas i en och samma undersökning.

Grannskapet som utvecklingsmiljö och socialisationsarena

I min analys av barnens utsagor har jag utgått från den nya barnforskningens syn på barn som aktörer, som medskapare av sin egen verklighet. Jag har ett interaktionistiskt synsätt på relationen mellan barn och miljö, och utvecklingsuppgift, kompetens, kompetenssträvan och identitet är viktiga begrepp för min förståelse av barns utveckling i mellanbarndomen (kap. 5). Jag har funnit att barnen i hög grad är medskapare av sina egna livsrum både individuellt och kollektivt. De använder den fysiska och sociala miljön i sin utveckling och socialisation d.v.s. i sitt meningsskapande, sin identitetsutveckling, kompetenssträvan och erfarenhetsbearbetning.

Att framställa en samlad, nyanserad bild av grannskapet som utvecklingsmiljö och socialisationsarena, så som jag tolkat det ur barnens perspektiv, är problematiskt av olika skäl. Jag vill förmedla respekt för barnen, men framställningen kan lätt få en ton, som får läsaren att le överseende åt barns "gulliga" uttryckssätt. Å andra sidan finns en risk i andra riktningen, att beskrivningen kan bli alltför distanserad, där känslan av närhet till det som är

viktigt och specifikt i barnens värld går förlorad. Det är också problematiskt att finna balans i framställningen mellan det positiva och det negativa. Jag har många gånger frågat mig själv om jag ger en rättvis bild. Det känns ansvarsfullt att på detta sätt vara talesman för barnen.

I barnens beskrivningar finns såväl mörka som ljusa sidor. Barnen har skrivit, berättat om och visat mig det trista och fula – alla hus som ser likadana ut, de fula färgerna och lekplatserna med trasiga lekredskap. De har talat om längtan efter nya utmaningar i miljön – flera höga klätterställningar och mera omväxling. De har talat om längtan till andra platser i andra delar av Sverige och i andra länder. Jag har fått ta del av barnens rädsla för ”såna stora”, för mörker, ”tjuvar”, bränder och hotfulla grannar. Det har inträffat att jag lämnat en intervju med en känsla av missmod och oro för enskilda barn. I min kvarstående bild av Norra Fäladen som livsmiljö för barn är det ändå det mycket ljusa och positiva som dominerar. En viktig orsak till detta är den fascination jag känt och känner inför barnens skaparkraft och förmåga till gränsöverskridanden i relation till de miljövillkor som erbjuds.

De fysiska miljövillkoren

Den fysiska miljön ”talar” till barnen och ger ”signaler” om olika möjligheter eller brist på möjligheter. Var får vi lov att vara? Var kan vi gömma oss? Var kan vi finna egna utrymmen och skapa något eget? Var finns det något nytt att upptäcka? Var kan jag känna mig hemma? Barnen söker efter egna utrymmen i den funktionsbestämda miljön och i den tidsreglerade, organiserade tillvaron. Utomhus använder de både anlagda lekplatser och andra funktionsbestämda rum, men de söker sig även till icke tillrättlagda platser. De söker sig till olika platser och verksamheter beroende på sinnesstämning, tillgången till kompisar, individuella förutsättningar, intressen och preferenser. Att finna anknytning till viktiga platser, där man kan känna tillhörighet och få sin identitet bekräftad, är av särskild betydelse för barn som flyttat till Norra Fäladen från andra orter och länder.

I lekens form omvandlar barnen de fysiskt – rumsliga förutsättningarna både inomhus och utomhus. Jag har fascinerats av deras sätt att sätta sin prägel på det egna rummet, hur de kan omvandla två gräskullar till fotbollsmål och korsningen mellan två gångvägar till en King-out bana. De små detaljerna och elementen kan få stor betydelse ur barns perspektiv. Den konstgjorda

gräsbevuxna kullen är en fin utsiktsplats, det finns fina trädgårdar med blommor och fruktträd och vacker färg på portarna. Det går att plocka smultron på sommaren, hitta nyckelpigor den siste april och gamla möbler att använda i kojans. Kulan på klätterställningen kan bli en favoritplats och det är kul med gungan där man kan "göra äckliga farter på varann". På biblioteket kan man hitta böcker som ger möjlighet till insyn i människokroppens inre. Barns förmåga att finna positiva möjligheter och knyta an till viktiga platser och element i den fysiska miljön, är betydande.

De sociala miljövillkoren

Den sociokulturella miljön på Norra Fäladen präglas av de många olika nationaliteterna och den blandade befolkningen. Barn är skarpa iakttagare av det sociala livet i bostadsområdet. Möten och kontakter med grannar, kända och okända människor i grannskapet ger stoff för bearbetning av frågor om sociala skillnader, socialt liv, sociala problem, handlingsmönster och kulturmönster i samvaro mellan människor. Genom förbudsskyltar med "bollspel förbjudet", genom oskrivna regler som inte följs (förbudet att klättra i träd) och genom "arga gubben" som skriker när de spelar fotboll på gräsmattan, lär sig barnen något om social kontroll, om tillåtet och otillåtet. Genom Pelle i kiosken och snälla grannar finns möjlighet att få en rolig pratstund. Grannarna med sitt mystiska beteende ger stoff till detektivleken och bakom kojans skyddande lövverk kan man osedd utmana förbipasserande vuxna. Ett par på promenad kan genom ett barns ögon vara "ett gammalt par på kärlekspromenad".

Den konflikt som finns i vuxnas förhållningssätt i relation till frihet och autonomi kontra kontroll och beroende återspeglas i barnens vardag. För barnen handlar det om frågor som: Hur långt får jag gå på egen hand? Hur länge får jag vara ute? Vilken frihet har jag att välja vilka aktiviteter jag ska delta i? Kan jag inte få sluta på "fritids" snart? Men det handlar också om: Vad tycker mina föräldrar är en bra fritid och vad tycker jag själv? Hur långt vågar jag gå? Dessa frågor berör i hög grad både barns och vuxnas upplevelser av trygghet respektive otrygghet i grannskapet. Talet om rädsla och förekomsten av faktiska faror är viktiga aspekter för förståelsen av stadsbarndomen.

Det finns ett spänningsförhållande mellan barns och vuxnas sätt att se på faror och rädsla. När jag lyssnat på barnens upplevelser, deras förmåga att reflektera och finna strategier för att undvika eller undkomma faror, har många faror kommit att framstå som mindre oroväckande än de förmodligen skulle ha gjort, om vuxna skildrat samma fenomen. Det är viktigt att förstå de olika aspekter som också kan inrymmas i rädslan – utmaningarna, underhållningsvärdet, och lärandet om andra människor. Det är lätt att underskatta barns förmåga att förstå och reflektera över sociala sammanhang. Det är lätt att glömma innebörden i den utvecklingsuppgift som handlar om att bemästra världen, tackla utmaningar och överskrida gränser. Barnen behöver utmaningar för att utvecklas.

I kamratgruppen finns barn med vitt skilda erfarenheter och referensramar. Här möts barn från Skåne, Värmland, Halland, Irak, Iran, Japan osv. Ur barnens synvinkel är detta en tillgång. ”Det är kul med kompisar från andra länder”. I samvaron med varandra kan de få insyn i olika livsvärldar och stimulans till att reflektera över likheter och olikheter mellan människor. I samtal med jämnåriga kan de bearbeta sina intryck, erfarenheter och iakttagelser och tillsammans komma underfund med nya aspekter av tillvaron. Barnens umgängesformer med varandra är mångskiftande. De möts och är aktiva i fotbollsklubben, kaninhuset, basketlaget, men också i traditionella lekar som skattjakt, dunkgömme och tjuv och polis.

Olika arenor för utforskande

Den yttre miljön är således en viktig arena för utforskande. Men relationen barn – miljö kan inte diskuteras utan koppling till barns mediaanvändning. Genom media tillfredsställer barnen en del av sin nyfikenhet på tonårs- och vuxenvärlden. Media ger också möjlighet till kommunikation med andra världar utanför den egna närmiljön. Barns lärande sker både genom direkta och indirekta erfarenheter. Jag har funnit att barns utforskande i den yttre fysiska och sociokulturella miljön och deras utforskande genom media hänger nära samman. I barnens vardagstillvaro utanför skoltid finns ofta plats för många olika aktiviteter – utomhuslekar tillsammans med kompisar, cykelutflykter, pyssel i det egna rummet, läsläsning, måltider, deltagande i organiserade aktiviteter samt dataspel och TV-tittande. Barnen har förmåga att finna, forma och fylla sina tidsrum med ur deras synvinkel meningsfullt

innehåll. Även om de ägnar mycket tid åt mediakonsumtion, har inte medierna på allvar konkurrerat ut barns lust att leka, att gå på upptäcktsfärder och umgås med kamrater.

Att få insyn i och kunskap om barns egna perspektiv

Har barn en egen hemlig värld och vill de släppa in en vuxen? Min erfarenhet är, att det finns aspekter i barns uppfattningar, upplevelser och i deras egen kultur som är svåra att upptäcka och svåra att tolka. Det har varit en särskild svårighet att se det främmande i det välbekanta, och att inte bagatellisera det som är viktigt för barn. Det tog lång tid att förstå de små tingens innebörd och enstaka händelsers stora betydelse ur barnens perspektiv. Det var svårt att få pusselbitarna att passa ihop och att finna mönster som motsvarar kraven på vetenskaplighet. Men jag har funnit stöd hos Tiller (1987:13), som väl illustrerar de svårigheter jag mött.

Barn reagerer, lär och experimenterar på grundlag av verkligheten slik de upplever den, ikke på grundlag av våre voksne forståelsesformer, intensjoner eller kategoriseringer av fenomener og begivenheter. Å gå inn i denne barndommens verden – erobre en verden av helhet, sammenheng, forhold, mønster, men samtidig av mangfold. Vår vitenskapelige forståelse har hittil representert en segmentert eller selektivt partiell forståelse. Forskningens verden är splittret opp i ulike sett av variabler, kategorier, definisjoner og forklaringsprinsipper.

Att forska om barns vardagsliv har även väckt frågor om hur man kan göra vetenskap av kunskaper som är var mans egendom. Det är lätt att betrakta de egna forskningsresultaten som triviala och tänka: "Det vet väl alla". Mina farhågor härvidlag har förstärkts, när jag berättat om mitt arbete i olika sammanhang och nästan alltid mötts av historier som handlar om den egna barndomen eller de egna barnen. Jag ser en risk i att vuxna i alltför hög grad förlitar sig till egna erfarenheter som kunskapskälla om barn. Men samtidigt har jag förstått hur barns berättelser kan beröra och starta angelägna samtal. De kan hjälpa till att väcka minnen och associationer som är viktiga för vuxnas förmåga till inlevelse i barns erfarenhetsvärld. Därmed kan barns vardagslivserfarenheter förvandlas till något spännande och intressant.

För att få kunskap om de många olika aspekter som barns uppfattningar och som vardagen inrymmer, har det varit nödvändigt att träffa barnen vid flera tillfällen utspridda över tiden. För att få inblick i barnens språkbruk har det

varit värdefullt ta del av deras uttryckssätt i olika former – verbalt, visuellt, individuellt och kollektivt (kap. 6). De intervall som funnits mellan de olika tillfällena, har givit möjlighet till preliminär bearbetning av olika data samt reflektion över iakttagelser i barngruppen, över min egen roll och innebörden i olika möten med barnen. Jag har också fått möjlighet att lära känna barnen och nå fördjupad kontakt efter hand. Att själv vara närvarande i varje moment i datainsamlingen, ser jag som en nödvändig förutsättning utifrån den metodansats jag valt (jfr Andersson 1998). Att möta barnen på olika platser – i hemmet, skolan, på biblioteket, i kaninhuset etc. – och att befinna mig tillsammans med dem i deras egen konkreta verklighet har underlättat mina försök att se på miljön genom barnens ögon. Det har också ökat mina möjligheter att förstå de individuella skillnaderna och olika barns sätt att se på och ta i anspråk miljön. Framförallt har det varit viktigt att låta barnen visa vägen till det som är viktigt ur deras perspektiv. När de varit mina vägvisare har jag kunnat överbygga en del av de svårigheter som finns i det ofrånkomliga auktoritetsförhållandet mellan barn och vuxen. Genom att träffa barnen i olika situationer, både individuellt och i grupp, har jag fått insikt om att barnen associerat på olika sätt i relation till olika uppgifter och i relation till de skilda sammanhang där vi träffats. Tiller (1988) påpekar att barns förståelse och respons är starkt kontextuellt beroende. Barns reaktioner är i hög grad präglade av 'field dependence', d.v.s. av den konkreta omgivningen (jfr även Alvesson & Sköldberg 1994:279).

Genom den multimetodprincip jag använt har jag kunnat bygga på styrkan och minimera de svagheter som finns i metoderna var och en för sig. Det förekommer exempelvis att barn som uttryckt sig fåordigt och knapphändigt i den individuella intervjun i stället skrivit en innehållsrik uppsats och gjort uttrycksfulla bilder. Ibland har förhållandet varit det omvända. En kort uppsats och en svårtolkad teckning har kunnat kompletteras genom den enskilda intervjun, genom promenaden och besöket i barnets hem. Varje barn har kunnat ge sitt bidrag i någon form som varit värdefullt och användbart.

Genom att vrida och vända på olika slag av data, har jag fått syn på mycket i barnens värld, som förmodligen gått förlorat, om jag begränsat mig till exempelvis enskilda intervjuer. Mitt tillvägagångssätt har gjort det lättare att se till möjligheterna med varje metod, var och en för sig och i olika kombi-

nationer, i stället för att fokusera på svårigheter och brister. Visuella uttryck genom både teckningar och foton är värdefulla datakällor, vars möjligheter ännu så länge inte utnyttjats tillräckligt i forskningssammanhang. Fotografering har den särskilda fördelen att barns förmåga inte behöver jämföras med vuxnas. Barn behärskar tekniken i många fall lika bra eller bättre än vuxna. Jag betraktar foton i mitt material som barnens fönster mot omvärlden, ett verktyg som kan bidra till inlevelsen i barnens sätt att se på sin omvärld. Videoteknik och fotografering torde kunna erbjuda flera nya användningsområden i forskning rörande relationen barn – miljö.

Mitt tillvägagångssätt inrymmer emellertid även vissa risker. Det var mestadels positivt att använda mina först insamlade data (uppsatser, teckningar, dagböcker och foton) som referensram inför de enskilda intervjuerna, men ibland gjorde jag på grundval av dessa alltför snabba tolkningar, som kom att prägla mina fortsatta möten med enskilda barn på ett begränsande sätt. Det var svårt att behålla öppenheten och den förutsättningslösa hållningen genom hela processen. Jag upplevde ibland att mitt seende styrdes alltför mycket av mina första intryck exempelvis av en teckning eller några foton. Inte sällan hjälpte emellertid barnen mig på traven utifrån sin ambition att vara sanningenliga och önskan att jag verkligen skulle förstå. De kunde exempelvis fälla kommentarer med eftertryck i likhet med: ”Nej, det var inte så jag menade!”

Det råder ingen tvekan om att barn i 9-10-årsåldern har god förmåga att ge uttryck för sina uppfattningar och reflektioner om sin bostadsmiljö och den egna vardagstillvaron. Jag instämmer med Gunvor Anderssons (1998) påstående att ifrågasättandet av barns tillförlitlighet inte står i proportion till de faktiska skillnaderna mellan barn- och vuxenintervjuer. Barn är visserligen mer påverkade av en aktuell situation men mindre benägna att frisera verkligheten för att själv framstå i bättre dager, skriver hon. Detta förhållande gäller även de övriga tekniker jag använt i min undersökning.

En stadsplanering för barns bästa

Avhandlingen skrivs i en tid då frågor om barns bästa utifrån Barnkonventionen är föremål för offentlig diskussion. I den statliga utredningen *Barnets*

bästa i främsta rummet (SOU 1997:116, s 135) återfinns följande formulering:

Att kombinera vetenskap och beprövad erfarenhet (dvs. vedertagna kunskaper om barn) med att låta barn själva komma till tals är, enligt vår mening, en önskvärd metod för bedömning av vad som är barnets bästa.

Häri inryms ett krav på forskare att delta i diskussionen och ta ställning. Mitt bidrag till denna diskussion är kunskap, ämnad att öka förståelsen för barns villkor i stadsmiljö. Jag gör inte anspråk på att tala om hur den idealiska uppväxtmiljön i förorten i detalj bör utformas genom åtgärder i fysisk planering. Jag vill i stället, som Hanne Haavind (1987:55) uttrycker det, "...bidra til å øke mulighetene for reflekterte etiske valg hos dem som bidrar til å utforme barns liv". Det kan handla om genomtänkta val i stadsplaneringen, i pedagogisk verksamhet i skola och fritidshem och överallt där det finns en strävan att öka barns möjligheter till inflytande i närmiljön.

Det finns ingen enkel metod att anvisa för hur detta kan ske. Tilltron till den rationella samhällsplaneringens möjligheter är numera inte lika stark som på 1970-talet. Erfarenheten visar att försöken att integrera fysiska och sociala aspekter i samhällsplaneringen varit förenade med stora svårigheter. Enligt Eva Öresjö (1997) är det inte bara välfärdsstaten som hamnat i en återvändsgränd. Det samma gäller själva stadsbyggandet. Uppbrottet från det funktionalistiska stadsplanetänkandet har skapat ett tomrum. Stadsmiljöproblemen är mångfacetterade och det finns inte längre någon bärande metateori för det moderna stadsbyggandet. Verner Denvall (1997) konstaterar att den brytningsperiod vi befinner oss i, aktualiserar sårbarheten och vanmakten hos samhällsplaneringen och dess bristande förmåga att hantera framtidens behov. Han (1997:250) understryker tillsammans med sina medförfattare dialogens betydelse för att lösa "...den knepiga relationen mellan expertis och oinvidga, mellan myndigheter och medborgare" (Denvall et al. 1997).

Barn är en sällan hörd part i denna dialog. Men i en tid då barns rätt till delaktighet och barns rätt att komma till tals betonas så starkt, är det en uppgift som måste tacklas på ett genomtänkt och etiskt riktigt sätt. Skola och fritidshem är viktiga platser för sådan dialog både inåt mot de egna verksamheterna och utåt mot samhället. Det är viktigt att pedagogerna har förståelse för grannskapet som utvecklingsmiljö och socialisationsarena, för det lärande som sker utanför den organiserade verksamheten i skola och fritids-

hem. Med sådan kunskap som grund kan skola och fritidshem även främja möjligheterna till dialog mellan barn, planerare och politiker. De kan därmed bidra till att stärka barns ställning som samhällsmedborgare (jfr Qvarsell et al. 1996). Det handlar om att hitta nya arbetssätt i en tid då möjliga handlingsvägar inte längre kan sökas enbart i traditioner, institutionaliserade normer eller universella teoribildningar (jfr Denvall et al. 1997). Jag har fått inblick i den rikedom av outnyttjad kunskap som finns i barns erfarenhetsvärld. Forskares möten med barn i deras egen verklighet, på deras premisser och utifrån deras vägvisning, implicerar många ännu oprövade möjligheter att nå kunskap om barns syn på sina egna miljövillkor. Min uppfattning är att tiden är mogen för att formulera nya visioner om en stadsmiljö för barns bästa. Det är en uppgift som måste lösas i tvärfackligt och tvärvetenskapligt samarbete och i dialog mellan barn och vuxna.

Referenser

Litteratur

Aasen, P. & Haugaløkken, O.K. (1994). "Samfunn – identitet – kompetanse" i: Aasen, P. & Haugaløkken, O.K. (red) *Baerekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.

Ahlner-Malmström, E. (1991). *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson.

Alanen, L. (1988). "Rethinking Childhood" i: *Acta Sociologica*, 31,1:53-67.

— (1992). *Modern childhood? exploring the 'Child Question' in sociology*. University of Jyväskylä (Diss).

— (1994). "Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question' i: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna, Aldershot: Avebury.

Almström, B-B. (1980). *Så ska vi ha 't. Några exempel på miljöförbättringar för barn under 1970-talet*. Stockholm: Socialstyrelsen och Liber förlag.

Altman, I. & Rogoff, B. (1987). "World views in psychology; trait, interactional, organismic, and transactional perspectives" i: Stokols, D. & Altman, I. (red) *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley & Sons.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Kärreman, D. (1995). "Att synliggöra organisation eller 'Arne Weise har fan inte sålt nånting'. Löpsedelsmöte på Aftonpressen" i: *Sociologisk forskning*, nr 3.

Alvesson, M. & Köping, A-S (1993). *Med känslan som ledstjärna*. Lund: Studentlitteratur.

Andenæss, A. (1989). "Om bruk av tid og rom som hjelpemidler ved intervjuer av barn 4-5 år" i: Lindh-Munther A. (red.) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.

- Andersson, B-E. (1995). "Barns situation i Sverige" i: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Andersson, G. (1995). *Barn i samhällsvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, G. & Hollander, A. (1996). "Om barns rätt och barns bästa" i: Centrum för utvärdering i socialt arbete (CUS) *Barnet i den sociala barnavården*. Stockholm: Liber.
- Andersson, G. & Linge, L. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. Meddelanden från Socialhögskolan 1997:13. Lunds universitet.
- Andersson, G. (1998). "Barnintervju som forskningsmetod" i: *Nordisk Psykologi*, 1998: 1.
- Ariès, Ph. (1982, orig.1960). *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlund.
- Arnstberg, K-O. & Ekenbom, L. (1979). *Tio år efteråt. Skärholmen – anteckningar och fotografier*. Stockholm: Liber förlag.
- Arnstberg, K-O. (red) (1992). *Etnologisk samhällsforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnstberg, K-O., Lilja, E. & Nordström, M. (1996). *Människa och miljö. Underlag till Byggforskningsrådets forskningsprogram 1997-1999*. Stockholm: Byggeforskningsrådet.
- Asplund, J. (1980). *Socialpsykologiska studier*. Stockholm: AWE/Geber.
- Beck, C.W. (1987). "Fragmenter av en ny barndom" i: Frønes, I. (red) *Barnet – bildene – ordene og teknologien*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bengtsson, A. (1981). *Lekmiljö – livsmiljö*. Göteborg: Stegeland.
- (1994). *Min tid som stadsträdgårdsmästare*. Stad & Land nr 125, Alnarp: Sveriges Lantbruksuniversitet, MOVIMUM.
- Berefelt, G. (red) (1977, andra upplagan). *Barn och bild*. Stockholm: AWE /Geber.
- Berfenstam, R., Ehrenpreis, Th., Garsten, P., & Myrin, S-O. (1957). "Barnolycksfallen i Stockholm 1955" i: *Läkartidningen* 1957:54.
- Berger, J. (1982). *Konsten att se*. Stockholm: Brombergs.
- Berglund, G. W. (1985). *Den etnografiska ansatsen. Ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

- Bergsten, B. (1992). *Om barns anpassningsstrategier och utveckling. Miljöfostran i förskolan*. Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet (Diss).
- Bergström, M. (1991). *Barnet – den sista slaven*. Malmö: Seminarium.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1991). *Historien om pojkar och flickor. Könssocialisation i utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurman, E-L. (1981). *Barn och barn. Om barns olika vardag*. Lund: Liber läromedel.
- Bjurman, E-L. (1995). *Barnen på gatan*. Stockholm: Tiden.
- Björklid-Chu, P. (1974). *Kartläggning av barns uteaktiviteter i två moderna bostadsområden*. R57:1974. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.
- Björklid, P. (1982). *Children's Outdoor Environment: a Study of Children's outdoor Activities on two Housing Estates from the Perspective of Environmental and Developmental Psychology*. Lund: Liber/Gleerups (Diss).
- Björklid, P. (1985). *Barn och trafikundervisning i hem, förskola och skola. En kunskapsöversikt av forsknings- och utvecklingsarbete i Norden*. Trafiksäkerhetsverket i Borlänge och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Björklid, P. (1991). *Skolbarns trafikmiljö: ett interaktionistiskt perspektiv på barn och trafiksäkerhet samt dess konsekvenser för metodval*. Transportforskningsberedningen, TFB-rapport 1991:29, Stockholm: Allmänna förlaget.
- Björklid, P. (1996). *Trafikmiljöstress. Teknisk rapport. En enkätstudie av föräldrar med teoretisk referensram och variabelbeskrivning*. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Bogdan, R C. & Biklen, S K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. London: Allyn and Bacon.
- Borgersen, T. & Ellingsen, H. (1994). *Bildanalys – didaktik och metodval*. Lund: Studentlitteratur.
- Brembeck, H. (1988). *Arbetsstadsdelarnas barn. Livsmönster, uppfostran och skolgång i sekelskiftets Göteborg*. Etnologiska institutionen. Göteborgs universitet.

- (1996). "Postmodern barndom" i: Brembeck, H. & Johansson, B. (red) *Postmodern barndom*. Rapport nr 23. Göteborg: Skrifter från etnologiska föreningen i Västsverige.
- Brembeck, H. & Johansson, B.(red) (1996). *Postmodern barndom*. Rapport nr 23. Göteborg: Skrifter från etnologiska föreningen i Västsverige.
- Bronfenbrenner, U. (1993). "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings" i: Wozniak, R.H. & Fischer, K.W (red) *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burke, K. (1989). *On Symbols and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Buss, S. (1995). "Urban Los Angeles from Young People's Angle of Vision" i: *Children's Environments*, 12(3), 340-351.
- Butler, I. (1996). "Children and the Sociology of Childhood" i: Butler, I. & Shaw, I (red). *A Case of Neglect? Children's experiences and the sociology of childhood*. Aldershot: Avebury.
- Butler, I. & Williamson, H. (1994). *Children Speak. Children, Trauma and Social Work*. Harlow: Longman.
- Börjesson, B. (1995). "Det ideologiskt omstridda barnet" i: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Chawla, L. (1986). "The Ecology of Environmental Memory" i *Children's Environment Quarterly*, (3) 4: 34-42.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & Brown, Ph.(red) (1990). *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective*. London: The Falmer Press.
- Christensen, E. (1989). "4-6-åriges konfliktoplevelse i familier med hustrumishandling" i: Lindh-Munther A. (red.) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Cornell, P. (red) (1992, orig.1988). *Bildanalys, teorier, metoder, begrepp (uppslagsbok)* Stockholm: Gidlund.
- Corsaro, W. A. (1981). "Entering The Child's World – Research Strategies for Field Entry and Data Collection in a Preschool Setting" i: Green, J. &

- Wallat, C. *Ethnography and Language in Educational Settings*. New Jersey: Ablex Publ. Corp.
- Crafoord, C. (1993). *Barndomens återkomst. En psykoanalytisk och litterär studie*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlén, U. (1977). *Småhusbarnen. En studie av barns uppväxtvillkor i en modern småhusstadsdel*. Stockholm: Liber förlag (Diss).
- Dahlgren, A. (1979). *Två världar. Om ungdomar och könsroller. Ett kunskapssociologiskt perspektiv*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) (1995). *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Dencik, L. (1995). "Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hänsyn, och fel-syn" i: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Denvall, V. (1994). *För samhällets bästa. Socialtjänstens medverkan i samhällsplaneringen*. Floda: Zenon (Diss).
- (1997). "Det förflutnas modernitet" i: Denvall, V., Henning, C., Lieberg, M., Salonen, T. & Öresjö, E. *Välfärdens operatörer. Social planering i brytningstid*. Umeå: Borea.
- (1997). "Avstamp och villkor" i: Denvall, V. Henning, C., Lieberg, M., Salonen, T. & Öresjö, E. *Välfärdens operatörer. Social planering i brytningstid*. Umeå: Borea.
- Dunn, Angela, R. (1995). "Questioning the Reliability of Children's Testimony: An Examination of the Problematic Elements" i: *Law and Psychology Review*, vol 19:203.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Stockholm: Liber förlag.
- Ekblad, M. (1985). *Att undervisa utifrån skolans närområde. Ett försök att utgå från barnen och deras bostadsområde i skolundervisningen*. R 1986:1, avdelningen för stadsbyggnad, arkitektursektionen, Chalmers Tekniska högskola, Göteborg.

- Eliasson, R. (1987) *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ennew, J. (1994) "Time for Children or Time for Adults" i: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna, Aldershot: Avebury.
- Erikson Homburger, E. (1977). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fetterman, D M. (1989). *Ethnography. Step by step*. Newbury Park: Sage.
- Fine, G. T. & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing Children. Participant Observations with Minors*. Newbury Park: Sage Publications.
- Folkesson, A-M. (1995). *Skolmiljön i bilder. Elever i årskurs 5 beskriver sin skola*. Pedagogisk-psykologiska problem, nr 610. Lärarhögskolan Malmö.
- Franzén, M. (1982). "Gatans disciplinering" i: *Häftan för kritiska studier* (15) 5.
- (1992). *Den folkliga staden. Söderkvarter i Stockholm mellan krigen*. Lund: Arkiv.
- Franzén, M. & Sandstedt, E. (1981). *Grannskap och stadsplanering. Om stat och byggande i efterkrigstidens Sverige*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- (1993). *Välfärdsstat och byggande. Om efterkrigstidens nya stadsmönster i Sverige*. Lund: Arkiv förlag.
- Frønes, I. (1987). "Den tapte barndommen - eller den nye" i: Frønes, I. (red.) *Barnet – bildene – ordene og teknologien*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- (1993). "Mot den postindustrielle barndom" i: *Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1993: 4. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- (1994). "Dimensions of Childhood" i: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna, Aldershot: Avebury.
- Frønes, I: (1995). *Among peers. On the Meaning of Peers in the Process of Sozialization*. Oslo: Scandinavian University Press. (Diss).
- Garbarino, J. & Stott, F. (1992). *What Children can tell us. Eliciting, interpreting and evaluating critical Information from Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Gibson, J J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldinger, B. (1988). *Fem år av ditt liv. Barnens utveckling under åldersperioden 7-12 år*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Grahn, P. (1991). *Om parkers betydelse. Parkers möjligheter att underlätta och berika föreningsverksamhet och arbete på skolor, daghem och sjukhus*. Stad och Land nr 39, Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, MOVIUM (Diss).
- Griphammar, M. (1996). "Television och framtidsvision" i: Brembeck, H. & Johansson, B.(red) *Postmodern barndom*. Göteborg: Skrifter från etnologiska föreningen i Västsverige, nr. 23.
- Gullestad, M. (1990). "'Barnas egen kultur' - finnes den? Tanker om barns aktiva samfunnsdeltakelse" i: *Barn - nytt fra forskning om barn i Norge*, 1990:4. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- (1991). "Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv?" i: *Barn – nytt fra forskning om barn i Norge*, 1991:1. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Halldén, G. (1991). "Min framtida familj, familjescenarier i teckningar och uppsatser från en lågstadielklass" i: *Pojkar och flickor. Om verkliga och överkliga skillnader*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning,
- (1994). "Familjen ur barns perspektiv" i: *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 2-3, s. 103-113.
- Hammarberg, T. (1991). "Alla barns rättigheter" i: Rembe, A. (red) *Barnets rättigheter... och samhällets skyldigheter. Lagar och regler*. Stockholm: Wahlström & Widstrand och Rädda Barnen.
- (1997). "Barnkonventionens bärande idé" i: *I barnets intresse. Barnets bästa: en antologi till Barnkommitténs huvudbetänkande*. SOU 1997:116, Stockholm: Fritzes.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995, second edition). *Ethnography. Principles in Practice*. London och New York: Routledge.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York: Halsted Press.

- (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, no 4, Florence: UNICEF/ International Child Development Centre.
- (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Unicef, Earthscan Publications Ltd.
- Hartman, S. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Havighurst, R. J. (1972, orig. 1948). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman Inc.
- Heurlin-Norinder, M. (1996). *Children, Environment and Independent Mobility*. Paper presenterat vid IAPS konferensen 1996.
- (1997). *Hur kom du till skolan i dag? En enkätstudie kring barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Hillman, M., Adams, J. & Whitelegg, J. (1990). *One False Move... A Study of Children's Independent Mobility*. London: Policy Studies Institute.
- Iltus, S. & Hart, R. (1995). "Participatory Planning and Design of Recreational Spaces with Children" i: Noschis, K. (red) *Children and the City*. Lausanne: Architecture & Behaviour.
- Insulander, E. (1975). *Barnen och betongen. En rapport om barns villkor i en svensk förort*. Stockholm: Liber.
- Jacobson, T. (1991). *Välviljans förtryck. En fallstudie av allmännyttig bostadspolitik*. Lund: Arkiv (Diss).
- Jansson Wennergren, B. (1988). *Do Children draw what They know, see or feel? Three Theoretical Approaches*. Publikationer från institutionen för pedagogik, 1988:11. Göteborgs universitet.
- James, A. & Prout, A. (red) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- Jardert, M. & Bolgar, S. (1990). *Att ge röst åt barnen*. Lunds kommun.
- Jenks, C. (red) (1992, orig. 1982). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Gregg Revivals.

Johansson, B. (1996): "Barnet i postmoderniteten" i: Brembeck, H. & Johansson, B. (red). *Postmodern barndom*. Rapport nr 23. Göteborg: Skrifter från etnologiska föreningen i Västsverige.

Karsten, L., Bongertman, T., de Haan, G., van der Straaten, G. & Tom, I. (1995). *Building Identities: Gender Perspectives on Children and Urban Space*. Concluding Report from an International Conference 11-13 april, 1995. Department of Human Geography, University of Amsterdam.

Kitzinger, J. (1995). "Introducing Focus Groups" i: *British Medical Journal*, vol 311, s. 299-302.

Kjørholt, A.T. (1991). "Barneperspektivet Romantiske frihetslengsler og en nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner" i *Barn - nytt fra forskning om barn i Norge*, 1991:1. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.

— (1997). *Norsk barnepolitikk og barns aktive samfunnsdeltakelse. En kartlegging av offentlige projekter i perioden 1985-1995*. Rapport nr 45. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.

Krantz, B. & Rasmusson, B. (1995). "Changing Perspectives on Children and the Urban Environment" i: Noschis, K. (red) *Children and the City*. Lausanne: Architecture & Behaviour.

Kristensson, E. (1994). *Fem förbättrade gårdar. En studie av 1980-talets miljöförbättringsprojekt*. Stockholm: Byggnadsförhållningsrådet.

Kristjánsson, B. (1995). "Vardandets barndom – (be)varandets barnforskning Om mötet mellan en föränderlig värld och en statisk människosyn" i: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. & Torbiörnsson, A. (1997). *Barndom i förändringstider*. Stockholm: Rädda Barnen.

Lieberg, M. (1992). *Att ta staden i besittning. Om ungdomars rum och rörelser i offentlig miljö*. Institutionen för byggnadsfunktionslära, arkitektur-sektionen, Lunds universitet (Diss).

Lilja, E. (1994). *Modernitet, urbanitet och vardagsliv. Om människans förhållande till den byggda miljön i staden, förstaden, grannskapet*. Meddelande 1994:5, Stockholm: Nordiska institutet för samhällsplanering.

- Lindh-Munther A. (red.) (1989). *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- (1989). "Barnintervjun som forskningsmetod" i: Lindh-Munther A. (red.) *Barnintervjun som forskningsmetod* Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Lindholm, G. (1995). *Skolgården – vuxnas bilder – barnets miljö*. Stad & Land nr 129:1995, Sveriges Lantbruksuniversitet, Alnarp: MOVIUM (Diss).
- Lindholm, K. (1992). "Så började det?" i: Sundh, K. & Turunen, P. (red) *Social Mobilisering. Om samhällsarbete i Sverige*. Stockholm: Publica.
- Lynch, K. (1977). *Growing up in Cities. Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge: MIT Press och Paris: Unesco.
- Matthews, M.H. (1992). *Making Sense of Place. Children's Understanding of Large-Scale Environments*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moore, R.C. (1990). *Childhood's domain. Play and Place in Child Development*. Berkeley, California: MIG Communications.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Qualitative Methods, vol. 16, Newbury Park: Sage Publications.
- Mårtensson, F. (1993). "Att vara liten är att vara nära marken" i: Norén-Björn, E., Mårtensson, F. & Andersson, I. *Uteboken*. Stockholm: Barnmiljörådet, Liber Utbildning och Sveriges Lantbruksuniversitet, Alnarp: MOVIUM.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Nilsson, J-O (1994). *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*. Stockholm/ Stehag: Brutus Österling/ Symposion. (Diss).
- Nilsson, N. (1970). *Busarna i lekplatsdebatten: tekniker, politiker, mammor!* Staffanstorp: Cavefors.
- Nord, L. & Rasmusson, B. (1990). *Barn i innerstad. Ett projekt i Lund 1986-1989 om barns uppväxtvillkor*. Lunds kommun.
- Nordström, G. Z. (1984). *Bildspråk och bildanalys*. Stockholm: Prisma.

- Nordström, M. (1990). *Barns boendeföreställningar i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Gävle: Statens institut för byggnadsforskning (Diss).
- (1994). "Platsens psykologiska innebörd" i *Samhällsplanering och mening*. T 9:1994. Stockholm: Byggforskningsrådet.
- (1996). "Miljöpsykologiska aspekter" i: Arnstberg, K-O., Lilja, E. & Nordström, M. *Människa och miljö. Underlag till Byggforskningsrådets forskningsprogram 1997-1999*. Stockholm: Byggforskningsrådet.
- Norén-Björn, E. (1977). *Lek, lekplatser och lekredskap. En utvecklingspsykologisk studie av barns lek på lekplatser*. Stockholm: Lekmiljörådet/Liber förlag.
- Noschis, K. (1995). "The Urban Child" i: Noschis, K. (red) *Children and the City*. Lausanne: Architecture & Behaviour.
- Näslund, A. (1994). *Vad är meningen med bilden? En studie av hur förskolebarn kopierar föreställande och icke-föreställande figurer*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Näsman, E. (1994). "Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe" i: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna, Aldershot: Avebury.
- (1995). "Vuxnas intresse av att se med barns ögon" i: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Oakley, A. (1994). "Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies" i: Mayall, B. (red) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Olson, H-E. (1992). *Staten och ungdomens fritid. Kontroll eller autonomi?* Lund: Arkiv.
- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's Games in Streets and Play-Ground: chasing, catching, seeking, hunting, racing, duelling, exerting, daring, guessing, acting, pretending*. Oxford: Clarendon.
- Patton, M. Q. (1990, andra uppl.). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.

- Persson, M. (1990). *Uppväxt i innerstad*. Lunds kommun.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Norton.
- Pramling, I. (1989). "Att se världen genom barns ögon" i: Lindh-Munther A. (red.) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Proshansky, H. & Fabian, A. (1987). "The Development of Place Identity in the Child" i: Weinstein, C.S. & David, T.G. (red) *Spaces for Children – the Built Environment and Child Development*. New York: Plenum Press.
- Prout, A. & James, A. (1990). "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems" i: James, A. & Prout, A. (red) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- Qvarsell, B. (1987). "Skolbarns lek och lärande" i: Berefeldt, G. (red) *Barns skapande lek*. Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- (1988). *Barn, kultur och inläring. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett mediesamhälle*. Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- (1989). "Samtal med barn om fritid och masskultur" i: Lindh-Munther A. (red) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- (1994). *Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från barnkulturforskning*. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 43. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Qvarsell, B., Dovelius, J. & Eriksson, A. (1996). *Att forska och lära i närsamhället. Nya läromönster – nya arenor?* FOLK-projektet, rapport nr 1. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet i samarbete med Vägverket.
- Qvortrup, J. (1992). "Children at Risk or Childhood at Risk - A Plea for a Politics of Childhood" i: Heiliö, P-L., Lauronen, E., Bardy, M. (red) *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision – Protection – Participation*. European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red) (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot, European Centre Vienna: Avebury.

- Qvortrup, J. (1994a). "Childhood Matters. An Introduction" i: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (red) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot, European Centre Vienna: Avebury.
- (1994b). *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk universitetforlag.
- Rasmusson, B. (1993). *Barn & Byggd Miljö. Barnens perspektiv och krav i fysisk miljö och planering 1970-1993. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Barnmiljörådet.
- (1994a). *Barnen i bostadens grannskap. Forskningsprogram*. BFR projekt nr 930227-9. Institutionen för byggnadsfunktionslära, arkitektursektionen, Lunds universitet.
- (1994b). *Barnperspektiv. Reflektioner kring ett mångtydigt och föränderligt begrepp*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Raundalen, M. & Lorentzen, G. (1995). *Barn og rasisme*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Reed, E.S. (1993). "The Intention to Use a Specific Affordance A Conceptual Framework for Psychology" i: Wozniak, R.H. & Fischer, K.W (red) *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Repstad, P. (1988). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Richarz, A.S. (1980). *Understanding Children Through Observation*. San Francisco: West Publishing Company.
- Ristilampi, P-M. (1994). *Rosengård den svarta poesin. En studie av modern annorlundahet*. Stockholm/Stehag: Brutus Österling/Symposium (Diss).
- Rosengren, A. (1991). *Två barn och eget hus. Om kvinnors och mäns världar i småsamhället. En etnologisk studie*. Stockholm: Carlsson. (Diss).
- Rödström, M. (1990). *Barns utveckling 7-12 år*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Rönnerberg, M. (1995). *TV-tittande som dialog. På väg mot en symbolisk -- interaktionistisk TV-teori*. Stockholms universitet (Diss).
- Sandels, S. (1968). *Små barn i trafiken. Undersökningar om små barns trafikförmåga*. Stockholm: Esselte Studium.

- (1976). *Varför skadas barn i trafiken? Kan vi skydda barnen mot trafikolyckor?* Stockholm: Försäkringsbolaget Skandia.
- (1977). *Barnet i trafikmiljön*. Stockholm: Försäkringsbolaget Skandia.
- Sandin, B. (1984). "Familjen, gatan, fabriken eller skolan?" i: Aronsson, K., Cederblad, M., Dahl, G., Olsson, L. & Sandin, B. *Barn i tid och rum*. Malmö: Liber.
- Sandström, U. (1989). *Arkitektur och Social ingenjörskonst. Studier i svensk arkitektur och bostadsforskning*. Linköping: Studies in Arts and Science (Diss).
- Schlyter, T. (1994). *Utemiljöförbättringar. Översikt och exempelsamling. En studie av 1980-talets miljöförbättringsprojekt*. R 28:1994. Stockholm: Bygghoforskningsrådet.
- Selmer-Olsen, I. (1990). *Barn imellom og de voksne. En bok om barns egen kultur*. Oslo: Gyldendal.
- Skantze A., Colven, R., Löfberg, A. & Qvarsell, B. (1986). *Emilia i skolan. Skolmiljön i fyra skolor sedd ur elevperspektiv*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet (Diss).
- (1996). *Tillhörighet och främlingskap. En förorts arkitektur i de boendes meningssammanhang*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolnick, A. (1975). "The Limits of Childhood: Conceptions of Child Development and Social Context" i *Law and Contemporary Problems*, 39:3.
- Sommerville, J. (1982). *The Rise and Fall of Childhood*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Spano Gangemi, R. (1991). *The Social Transformation of Children's Play and Organized Activities, 1880 -1990. A Sociohistorical Study*. New York: City University of New York (Diss).
- Stafseng, O. (1996). "Introduktion och kommentarer" i: Key. E. *Barnets århundrade Ellen Key (omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Staffseng)*. Stockholm: Informationsförlaget.

- Starrin, B. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigerenering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stattin, J. (1990). *Från gastkramning till gatuvåld. En etnologisk studie av svenska rädslor*. Stockholm: Carlsson.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus (Diss).
- Sundh, K. & Turunen, P. (red) (1992). *Social Mobilisering. Om samhällsarbete i Sverige*. Stockholm: Publica.
- Sunesson, S. (1997). "Barnavårdsutredningen och barnet: forskningens bild" i: *Med fokus på barn*. Konferensrapport. Stockholm: Socialvetenskapliga forskningsrådet.
- Suransky, V.P. (1982). *The Erosion of Childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Syltevik, L, J. (1993). "Å ta de utforskades perspektiv..." i: *Sociologisk tidskrift*, 1993:1.
- Sylvander, I. (1989). "Att samtala med barn om problem" i: Lindh-Munther, A. (red) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Södergren, E. (1969). *Barn av sin stad*. Studiehandledning till P-A Fogelströms bok *Barn av sin stad*. Stockholm: Brevskolan.
- Tammivaara, J och Enright Scott, D. (1986). "On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants" i: *Anthropology and Education Quarterly* 17:218-238.
- Telhaug, A.O. (1991) "Barneperspektivet i historisk lys" i: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1991: 1. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Tiller, P.O. (1987). " 'Barnets verden – og forskerens' . Åpningsforedrag ved konferansen 'Growing into a Modern World' "i: *Barn – Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1987:3. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- (1988) "Barn som sakkyndige informanter" i Jensen, I.K.M (red) *Interview med børn*. Rapport 889. København: Socialforskningsinstituttet.

— (1991). "Barneperspektivet' om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn eller omvendt? i *Barn – Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1991:1. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.

Titman, W. (1994). *Special places; Special people. The Hidden Curriculum of School Grounds*. Surrey: WWF UK, Learning through Landscapes.

Thorne, B. (1987). "Re-visioning Women and Social Change: Where are the Children?" i: *Gender & Society*, (1) 1: 85 - 109.

— (1993). *Gender Play. Boys and Girls in School*. Buckingham: Open University Press.

Waksler, F.C. (red) (1991). *Studying the Social World of Children*. London: The Falmer Press.

Ward, C. (1977). *The Child in the City*. London: The Architectural Press Ltd.

Veitch, R. & Arkkelin, D. (1995). *Environmental Psychology. An interdisciplinary perspective*. New Jersey: Prentice Hall.

Williams, L. (1987). *Med gatan som klassrum. Idéer och metoder för stadsstudier*. Centrum för byggnadskultur, Chalmers tekniska högskola, Göteborgs universitet.

Winger, N. (1994). "Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet, noen pedagogiske utfordringer" i: Aasen, P. & Hauglökken, O.K. (red) *Baerekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.

Winn, M. (1981). *Children without Childhood*. New York: Pantheon.

Wozniak, R.H. & Fischer, K.W (red) (1993). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Zetterlund, K. (1996). "Mördare, kidnappare och vampyrer" i: Brembeck, H. & Johansson, B. *Postmodern barndom*. Rapport nr 23. Göteborg: Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige.

Åhlund, A. (1997). *Multikultungiendom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Ögren, K. (1980). *Fråga barnen. Om barns liv i två bostadsområden i Örebro*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Öresjö, E. (1997). "Lokalt områdesarbete i socialt utsatta stadsmiljöer. Exemplet Råslätt." i: Denvall, V., Henning, C., Lieberg, M., Salonen, T. & Öresjö, E. *Välfärdens operatörer. Social planering i brytningstid*. Umeå: Borea.

Östberg, V. (1994). "Barns levnadsvillkor" i: Fritzell, J. & Lundberg, O. (red) *Vardagens villkor. Levnadsförhållanden i Sverige under tre decennier*. Stockholm: Brombergs.

Offentligt tryck

Barnmiljörådet & Konsumentverket (1995, andra rev. uppl.). *Barnets rätt till en säker och trygg miljö. Lagar och Regler*.

Barnmiljörådet & Folksam (1989). *Barnsäkerhetsarbetet i Sverige 35 år. Minnen och erfarenheter för framtiden*. Stockholm: Folksam.

Barnombudsmannen (1994). *Hallå där! En rapport från ett uppdrag ur barnets perspektiv*.

— (1996). *Tänk om...rapport från barnens myndighet*.

— (1995). *Upp till 18 – Fakta om barn och ungdom*.

— (1995). *På spaning efter barnkonventionen. En kommunstudie*.

— (1997). *Barndom sätter spår. Rapport från barnens myndighet*

Bostadsstyrelsen (1985). *Bostadsområden – även på barns och ungdomars villkor*. Stockholm: Bostadsstyrelsen, bostadssociala sektionen.

Boverket (1996). *Barnsäkerhet i byggnader*. Handbok. Karlskrona: Boverket.

Miljö- och naturresursdepartementet (1993). *Agenda 21 Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling, Rio de Janeiro, juni 1992*. Stockholm.

Regeringens proposition 1996/97:124. *Ändring i Socialtjänstlagen*.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

— (1983). *Skolan och Trafiken*.Handledning till Lgr 80. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Socialdepartementet (1996). *Barn i dag*. Ds 1996:57.

Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7.

— (1994). *Barns villkor i förändringstider*. Slutrapport. Socialstyrelsen följer upp och utvärderar, 1994:4.

SOU 1965:32: *Bostadsbyggnadsutredningen. Höjd Bostadsstandard*.

SOU 1967:8: *Barnstugor, Barnavårdsmannaskap, Barnolycksfall*. Familjeberedningen, Socialdepartementet.

SOU 1970:1: *Barns utemiljö*. Betänkande från kommittén för barns utemiljö. Stockholm: Liber förlag.

SOU 1972:26 - 27: *1968 års Barnstugeutredning. Förskolan del 1-3*. Betänkande. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.

SOU 1974:12: *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar*. Betänkande från 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Liber förlag.

SOU 1975:36: *Barnen och den fysiska miljön*. Rapport från Barnmiljöutredningen. Stockholm: Liber förlag.

SOU 1979:28: *Barnolycksfall*. Betänkande från Barnolycksfallsutredningen. Stockholm: Liber förlag.

SOU 1991:70: *Ombudsman för barn och ungdom*. Betänkande av utredning om Barnombudsman. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1996:22: *Inflytande på riktigt om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av skolkommittén.

SOU 1997:61: *Att växa bland betong och kojor*. Ett delbetänkande om barns och ungdomars uppväxtvillkor i storstädernas utsatta bostadsområden från Storstadskommittén. Stockholm: Fritzes.

SOU 1997:62: *Rosor av betong*. En antologi till delbetänkandet "Att växa bland betong och kojor" från Storstadskommittén. Stockholm: Fritzes.

SOU 1997:116: *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige*. Barnkommitténs huvudbetänkande. Stockholm: Fritzes.

Statens Ungdomsråd (1981). *Ej till salu*. Rapportserien "Till varje pris". Slutrapport. Stockholm: Liber förlag.

Statens Planverk (1968). *SCAFT 1968. Riktlinjer för stadsplanering med hänsyn till trafiksäkerhet*. Stockholm: Statens Planverk, publikation nr 5.

— (1979). *Bostadsbestämmelser. Information om nybyggnadsbestämmelser för bostaden och grannskapet*. Stockholm: Statens planverk.

— (1982). *TRÅD 1982. Allmänna råd för planering av stadens trafiknät*. Stockholm: Statens planverk.

Stockholms stad. Gatunämndens Parkleksskommitté (1963). *Utredning med förslag beträffande parklekens organisation och utbyggnad i Stockholm*. Stadskollegiets utlåtanden och memorial, nr 53. Bihang.

Stockholms stad, Park- och idrottsnämnden (1972). *Mål och innehåll i Parkleken. Betänkande avgivet av Parkleksutredningen i Stockholm (PLUS)*.

Stockholms stad (1997) *Ytterstadssatsningen – en lägesrapport 1997*. Gatu- och fastighetskontoret, Stockholm.

Svensk Författningssamling 1993:710. Förordning med instruktion för Barnombudsmannen.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94*. Stockholm.

Utrikesdepartementet (1990). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter* (1990). Stockholm.

Vägverket (1995). *Forska och lära i närsamhället*. Borlänge: Vägverket.

Övriga källor

Allmänna Barnhuset (1984). *Barnet i samhällsplaneringen. Norska och svenska erfarenheter*. Stockholm: Allmänna Barnhuset.

Barnen och Vi, nr 1/96. Stockholm: Rädda Barnen.

de Coninck-Smith, N. (1993) *Legeteorier, leg og legepladser 1850-1950. Og hvad kan vi lære af det?* Foredrag på Novemberkonferencen, Odense Soci-alpædagogiske seminarium 1993-11-17. Opublicerat manuskript.

Dagens Nyheter 1996-09-17: Gustafsson, Lars H. *Barn är också medborgare!*

Föreningen Gamla Lund (1989) *Lund Norrut, Norra Fäläden och trakten norr om staden*. Lund: Årsskrift 71 från Gamla Lund, föreningen för bevarande av stadens minnen.

Garbarino, J. (1997). "Childhood protection: Making sense of senseless youth violence in the urban war zone." Föreläsning i konferens *Urban Childhood. An interdisciplinary conference*. Trondheim: 9-12 juni 1997. Opublicerat.

Knorren. Tidning för Kommundel Norr: 1988-1994.

Norsk Senter for Barneforskning (1997). *Urban Childhood. An interdisciplinary conference*. Programme. Book of abstracts. Trondheim: 9-12 juni 1997.

"Olycksfall bland barn"(1932). i: *Tidskrift för Barnavård och ungdomsskydd*, tidskrift utgiven av Svenska Socialvårdsförbundet, sid 127-131.

Rädda Barnen (1991). *0-17. Fakta om barn och ungdomar i Sverige*.

UNICEF (1996). *Children's Rights and Habitat working towards Child-Friendly Cities*. Reports of the Expert Seminar, New York, 1 and 2 February 1996, and the UNICEF Workshop, Istanbul, 5 June 1996.

Summary

Urban Childhood: Everyday Life of Children in a Modern Suburb

The dissertation deals with questions of importance for an understanding of modern childhood, confined to urban childhood, that is, the conditions of children in towns and cities. The aim may be summed up as follows:

- To describe the experts' attempts to create good conditions for growing up in an urban environment. This is summed up as "perspectives thought out for the children".
- To investigate, describe, and analyse the physical and socio-cultural environment from the children's perspective in a modern suburb. The study is limited to children aged 9–10 and their everyday life outside school and the recreation centre.
- To test different qualitative methods for gaining insight into children's perspectives on their immediate environment and everyday life in a modern suburb.

A look back at development in Sweden in the twentieth century shows that children's conditions in urban environments have received considerable attention from politicians, authorities, associations, organizations, and the like. It is characteristic, however, that the urban environment has been evaluated and discussed in terms of problems and dangers and rarely in terms of positive values and potential. Above all, the focus has been on the housing conditions and suburban environment of the underclass. Dangers for children include the absence of adult contacts, the risk of accidents, health hazards, violence, and fear. A large number of measures have been taken to solve these problems. At the start of the century, punishment, control, and upbringing were applied to try to adjust children to the conditions of the cities. Later, from the 1930s onwards, measures were applied in physical and social planning, with the aim of creating urban environments suitable for

children as well. Alva Myrdal was one of the experts whose political and professional contribution was of particular importance for this development. Purpose-built playgrounds were among the measures considered to be especially valuable by researchers, educationalists, and politicians. The playground can be used as a textbook example through which one can follow various lines in the development. In the dissertation I therefore devote special space to the development of playgrounds, in Sweden, Denmark, and the USA, from the end of the nineteenth century to the present day. They were regarded as an investment in the future and were expected to function as a citizens' school for teaching the rules of democracy, as a preventive measure in the care of children and young people, as a place for physical exercise in safe, healthy settings, as an educational environment for developing positive interaction between children and between children and adults, and as a measure through which children could be compensated for defects in the urban environment in relation to the freer life of the countryside. Playgrounds manned by staff with some form of training geared to children were one of the Swedish predecessors of open pre-schools and recreation centres. The results of this analysis are discussed in relation to central concepts in childhood sociology (Qvortup et al. 1994).

Children have only been asked to a very limited extent about their perceptions and experiences of the problems and potential of the city. The struggle for children's rights and the changed view of children in scientific contexts, however, have led to a re-evaluation of the view of children as informants. It is regarded today as a very urgent task both in research and in society at large to seek knowledge of social phenomena from the children's perspective. However, we do not yet know enough about how we are to obtain this knowledge. The research process is therefore in large measure about trying to get into the children's world. The empirical study has been carried out as a case study, with children as the only informants. Several qualitative methods have been used: compositions, diaries, drawings, photographs (taken by the children), individual interviews, walks through the area together with children, and group interviews. I myself have been present at all stages of the data collection. The study comprises 28 children.

The study was set in the suburban area of Norra Fälåden, with about 11,000 inhabitants, in the town of Lund in southernmost Sweden. The area was built in the 1970s and comprises various kinds of housing: detached houses, row

houses, and multi-dwelling blocks. It represents a type of housing estate that many Swedish children grow up in today. It follows functionalistic planning ideals and the principles for neighbouring planning. Services in the area are well developed, with schools, day nurseries, shops, bank, swimming baths, library, playgrounds, tennis courts, and two playgrounds where children can build. A characteristic of the area is that a large proportion of the inhabitants are of foreign origin, with about 70 nationalities represented. Roughly half the children in my study group were of foreign origin.

In the interpretation of my empirical material I have used concepts not just from childhood sociology but also from environmental psychology, development psychology, and socialization theory. I take an interactionist view of the relation between child and environment, and important concepts for understanding children's development in mid-childhood are developmental task, competence, striving for competence, and identity. In the presentation of the results, the following themes are covered:

“My housing estate” in words and pictures.

Belonging.

Time, space, and movements in everyday life.

Contacts with friends, games and activities.

Children's collective life together in the rabbit house at the playground, in games in a courtyard and in a hut.

Children's knowledge and conceptions of the socio-cultural environment.

It is the physical aspects of the environment that emerge most clearly from the children's compositions and drawings. They wrote about the courtyards, playgrounds, the road to school, the house they live in, the things that grow there, and the service in the area. They linked their descriptions to the opportunities for activities available in different places. A complete range of views is represented: wholly positive, mainly positive, wholly negative, both positive and negative. Neither a detached house, a row house, nor a multi-dwelling block was viewed as an exclusively positive place to live. Nor are there any crucial differences between boys and girls as regards the way they describe their environment.

All the children conveyed a strong sense of closeness to the physical environment, above all outdoors, and to small things. The places or physical spaces which the children wrote about or drew or showed me during our walks can be summed up as: *hiding places; lookout points; playgrounds/places to play; places to meet*. Most of the children had one or a few places to which they felt some sort of tie. Some children stressed the significance of a particular element at a place, for example, their favourite lair in a jungle gym, the tree in the courtyard, the swing where they can push each other “to sickening speeds”, and the colour of the door. The tie to particular places is highly significant for children’s potential to feel that they belong where they live. This applies both to children who have lived all their lives in Norra Fälåden and to those who have come from elsewhere in Sweden or from other parts of the world. However, there are great individual differences between children as regards the way they see, discover, and claim the opportunities afforded by the immediate environment.

The home and the family – the private sphere – is the most important framework for the children’s everyday life. Their own courtyard, their own garden, and the nearest playground are important places, and from the child’s point of view it is highly significant to have friends close by. Although the area was planned with a high degree of traffic separation, the nine-year-old children usually move within a limited part of the area. At the age of ten they extended their physical territory and start taking the bus to the town centre on their own. Children are in large measure actors during their spare time, they take advantage of a large number of opportunities offered to them, in the form of both organized and unorganized activities, whether indoors or outdoors. The content of the children’s activities varies greatly, from traditional games to X-rated films, from soap operas on television to quality literature for children. The computer is one of the children’s favourite places to play, but there is also the football pitch, the baths, and the green hill with the view over the plain. As we might expect from children of this age, they prefer to play with children of the same sex. Otherwise there are few clear differences between the genders as regards games, activities, and patterns of movement. Relations between Swedish children and children of foreign origin are very good. The “friendship effect” is obvious: being friends with someone with a different ethnic origin has a clearly positive and demystifying effect.

In the social environment children had experiences which could either create security or give a sense of fear or danger. They spoke about known and unknown people in the neighbourhood in terms of *thieves, snobs, nasty, angry, grumpy, kind*. They are keen observers of social life in the area. The occurrence of drugs, crime, and other social problems engaged the children, who had many ideas about these phenomena. They were afraid of the dark, of drunks, thieves, mysterious people, and some older youths. It feels safe to live in a part of the area where there are no “thieves”, where you can call daddy or big brother if something happens, where there are kind neighbours and lots of friends. I have found that a dynamic relationship exists between insecurity/fear, excitement/fascination, and safety/security. Exactly what feeling dominates and what the consequences are for the individual depends on the particular situation and the context. Situations of such a challenging nature that they can satisfy the individual’s striving for competence can give important positive experiences. Yet fear and worry in children and parents can also restrict the children’s freedom of movement.

The functionalistic planning mentality embraced the children as regards their envisaged needs for freedom of movement, opportunities for play, and safe, secure surroundings in the physical environment. These aspects were actively monitored by the experts who took part in the planning of Norra Fäladen. Being able to move freely, to feel ties to important places, to find spaces for games and activities in the immediate neighbourhood – these are important preconditions for children’s potential to solve important developmental tasks in mid-childhood, to explore and discover themselves and the world around them, to free themselves from dependence on adults, and to develop relations with friends. In these respects, it may be said that the “perspectives thought out for the children” agree with aspects that seem important from the children’s point of view, even 30 years after the area was built. However, the functionalistic planning mentality lacked the kind of knowledge that the children themselves can contribute.

The neighbourhood is an important arena for children’s development and socialization. Children participate to a large extent in creating their own living spaces, both individually and collectively. They have an ability to find, shape, and fill their time with content that is meaningful to them. They use the physical and social environment in their meaning creation, their

identity development, their striving for competence, and their processing of experience.

As regards the opportunities to obtain knowledge of the children's perspectives through various qualitative methods, my conclusion is that there are aspects of children's perceptions, experiences, and of their own culture which are difficult to discover and difficult to interpret. The experience of using several different methods, both visual and verbal, and methods which can capture both individual and collective children's views, is predominantly positive. In research into ordinary children's everyday life, however, there is a special difficulty in seeing the remarkable in the everyday, in finding patterns in children's perceptions and experiences which meet the demands of scholarship. There is no doubt, however, that children aged 9–10 have a good ability to express their views and reflections about their residential environment and their own everyday life.

The dissertation concludes with reflections about the possibility of formulating a new vision of urban planning for the good of children, linked to the United Nations Convention on Children's Rights. This vision can start from accepted knowledge *about* children combined with new knowledge *from* children.

Translated by Alan Crozier

Bildbilaga

Samtliga bilder i denna bilaga har framställts av barnen i min undersökninggrupp. "Kartorna" – bild nr 28, 29, 31,32, 33, 34 är avritningar av barnens egna bilder. Detta har gjorts för tydlighetens skull. Därtill har vissa små detaljer ändrats för att försvåra igenkännande av enskilda barn.

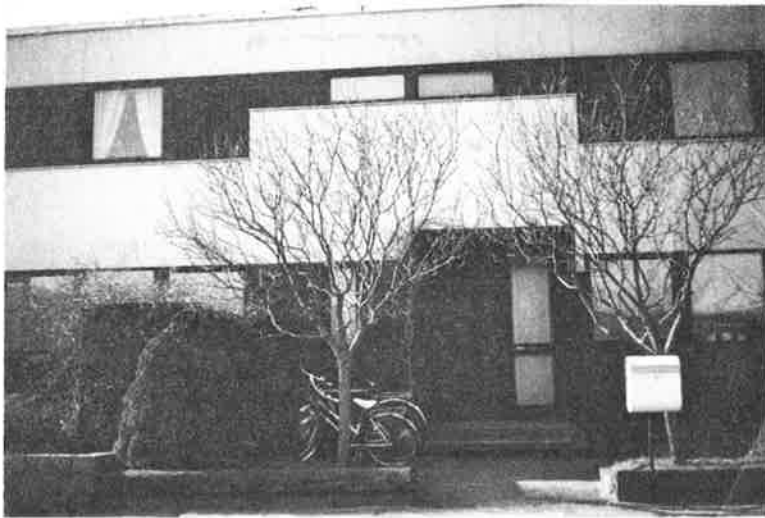


Bild 1. "Här är A:s hus." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 2. "På denna gård brukar barnen på femman, sjuan och elvan leka." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 3. "Vår lekplats." Illustration till uppsats med rubriken: "Mitt bostadsområde".

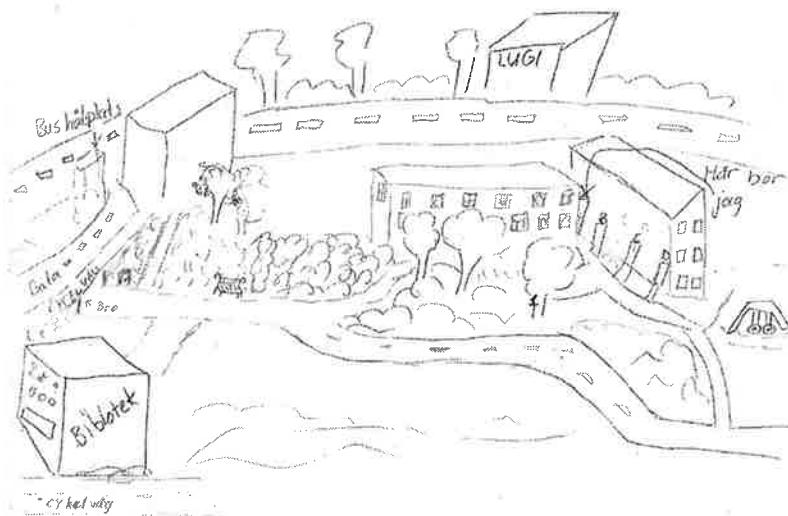


Bild 4. Illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".

SKÅIVE

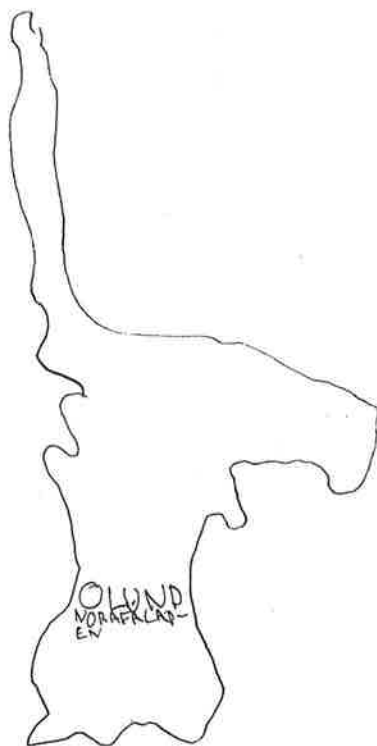


Bild 5. Illustration till uppsats med rubrik "Mitt bostadsområde" (bilden har gjorts av Greger, vars uppsats återfinns på sid.7).

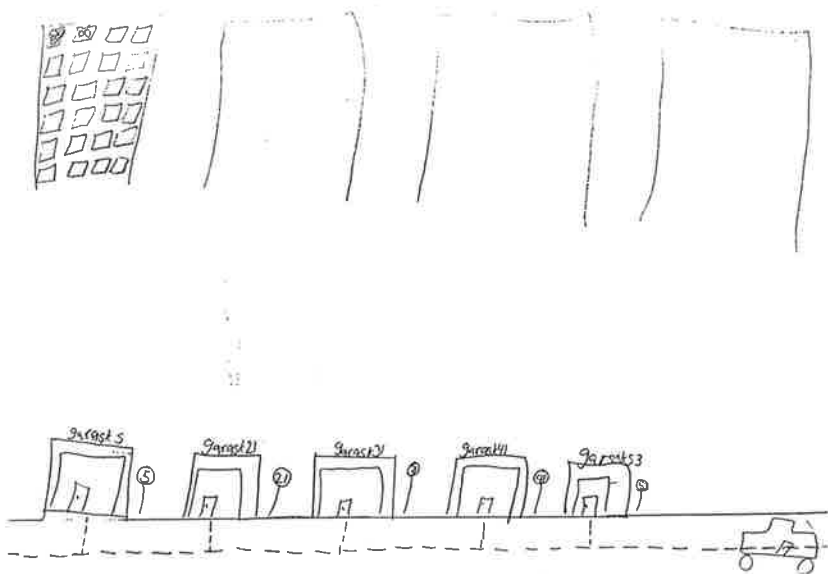


Bild 6. Illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".



Bild 7. "Här är det väldigt tråkigt att gå." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 8. "Detta är några gula, fina blommor vi tog foto på." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 9. "Jag tänker på träden och fåglarna när jag är på min gård."
Illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".

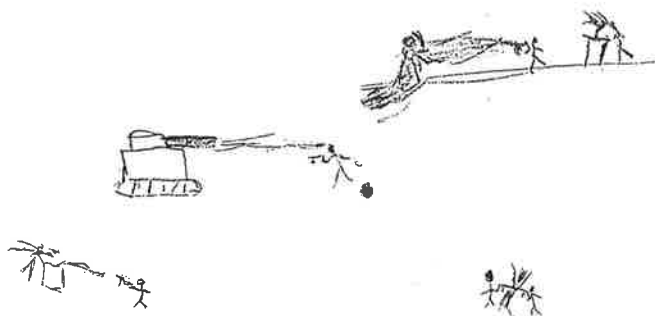


Bild 10. "Vi spelade Stjärnornas krig och ett sånt spel med såna robotar" (del av Barifs teckning). Favoritplats samt illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".



Bild 11. Favoritplats – Coney Island i New York.



Bild 12. "Det andra fönstret från höger är mitt rum." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.

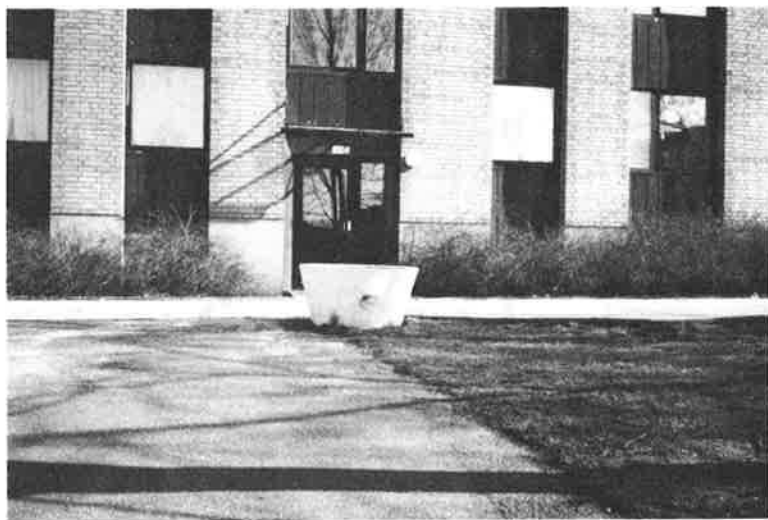


Bild 13. "Där bor S. på H-gatan xx." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 14. Favoritplats – mitt rum.

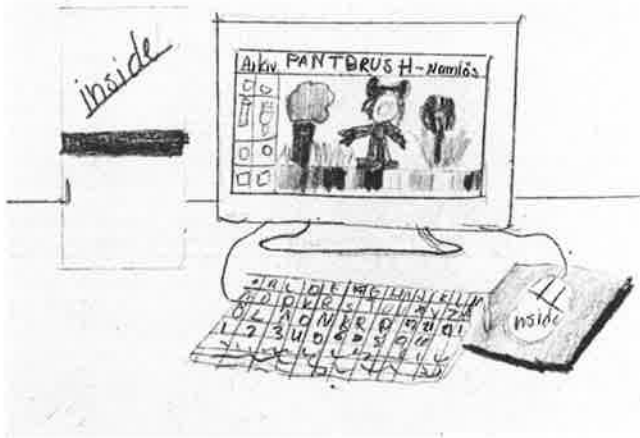


Bild 15. Favoritplats – min dator



Bild 16. "Det här är min dator. Det är en bra plats att vara på när man har tråkigt."



Bild 17. Favoritplats – biblioteket.



Bild 18. Favoritplats – kulle med utsikt

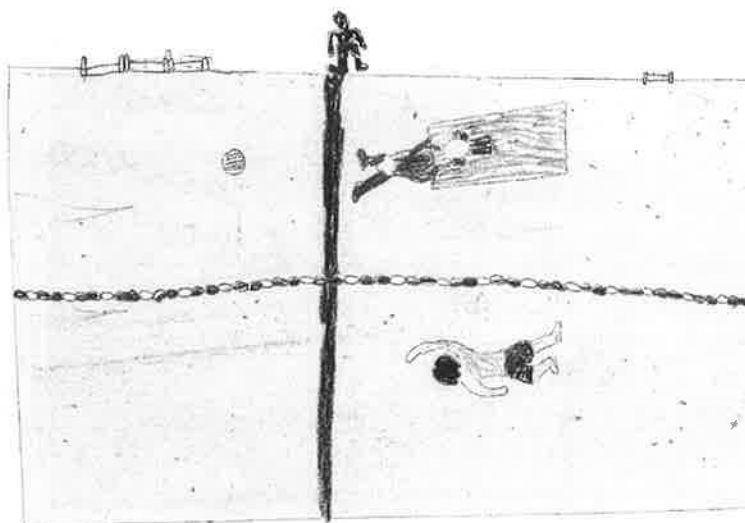
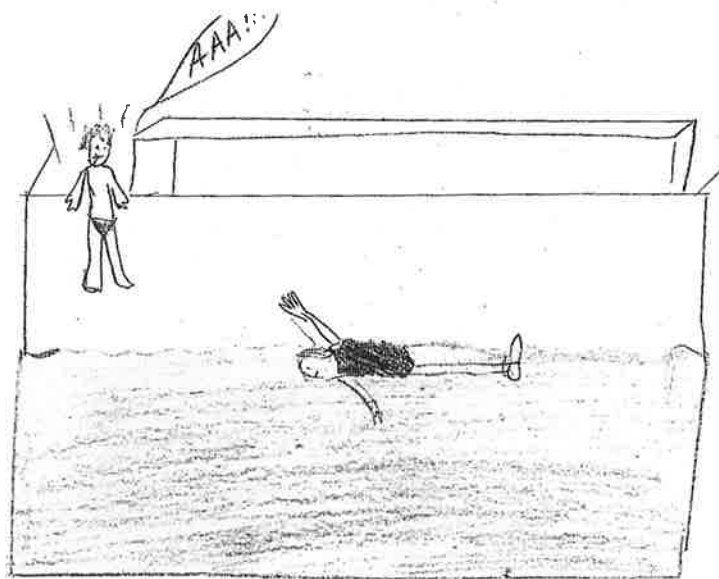


Bild 19 och 20. Favoritplats – badet.



Bild 21. Favoritplats – Pelles kiosk: "Pelle är bäst".



Bild 22. "Detta är en lekplats som ligger vid A:s och B:s hus." Ett exempel hämtat från barnens fotografering av bostadsområdet.

Bild 23.

”Det här är en lek-
plats. Den är ganska
rolig men mest tråkig.”



Bild 24.

”Här är ett
träd som är nära
A:s hus.”



Bild 25.

”Punktering är inte
ovanligt.”
Tre exempel hämtade
från barnens foto-
grafering.





Bild 26. "Här är en höna. Den bor på S:t Hansgården..." Ett exempel hämtat från barnens fotografering.



Bild 27. Illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".

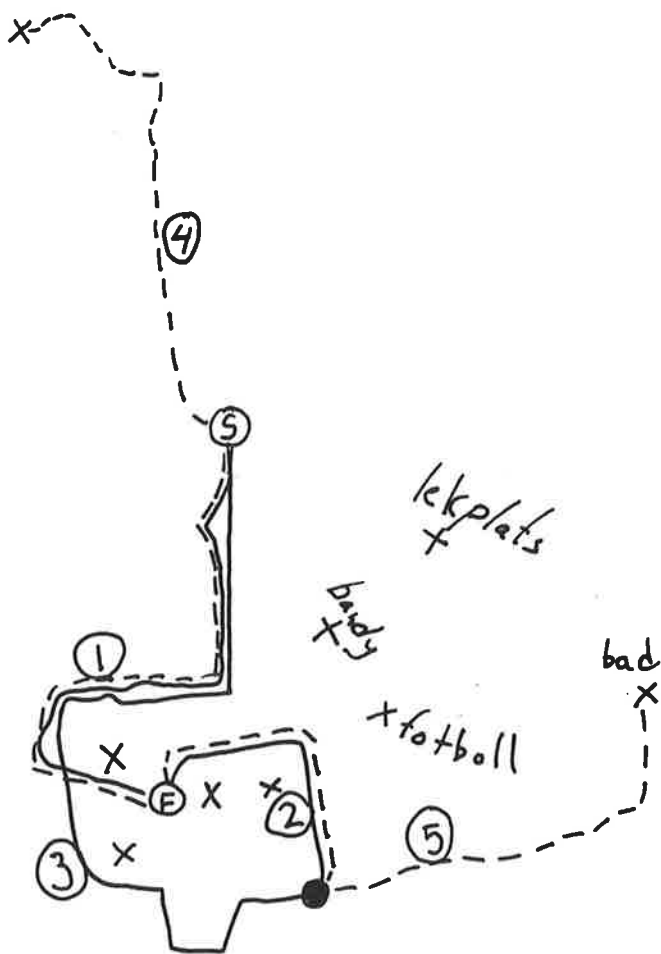


Bild 28. Rickards karta. 1: väg till skolan, 2: väg till fritidshemmet, 3: väg från skolan, 4: cykeltur till B-gatan, streckad linje: cyklar, heldragen linje: går eller promenerar, X: lekställen med kompisar.

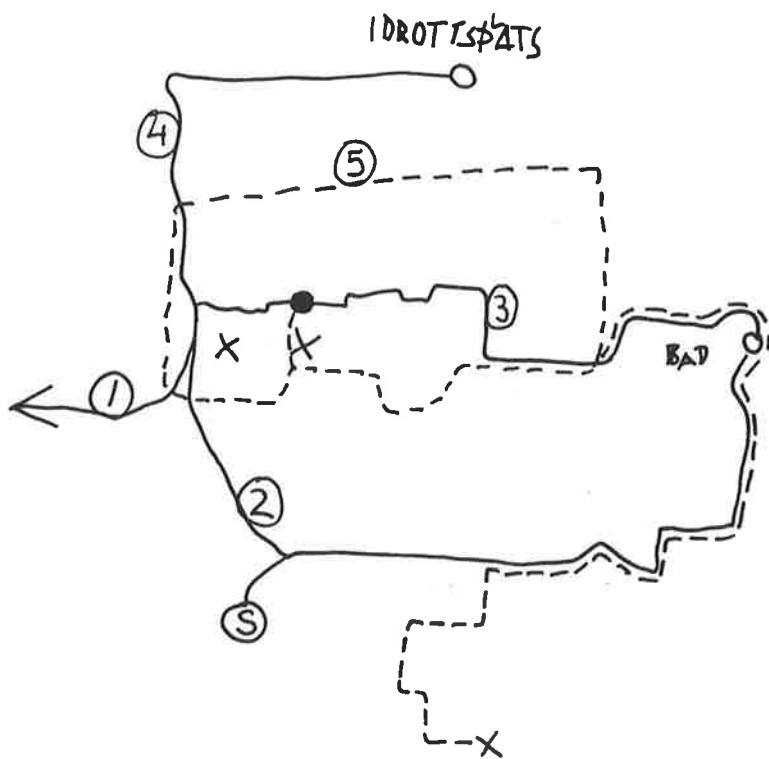


Bild 29. Teos karta. 1: promenadväg till parken, 2: skolväg, 3: väg till badet, 4: promenadväg till idrottsplatsen, 5: cykelrunda, streckad linje: cykelväg, heldragen linje: gångväg, X: lekställen med kompisar.

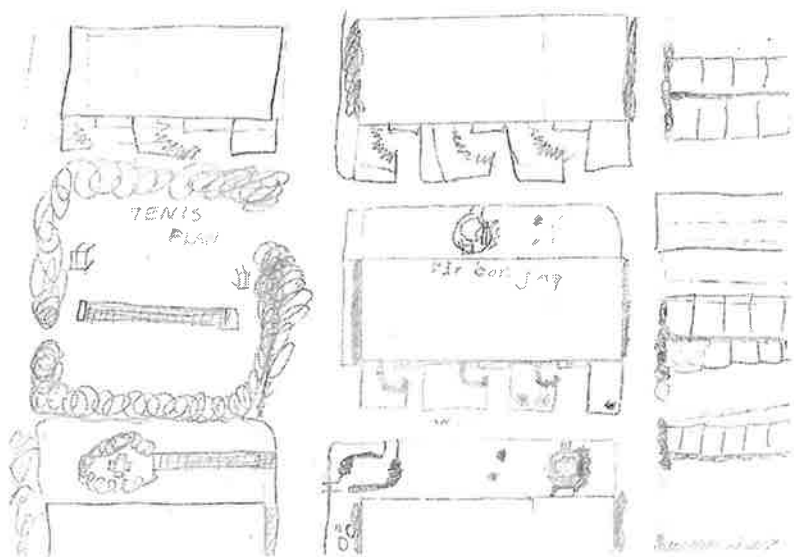


Bild 30. Linas illustration till uppsats med rubrik: "Mitt bostadsområde".

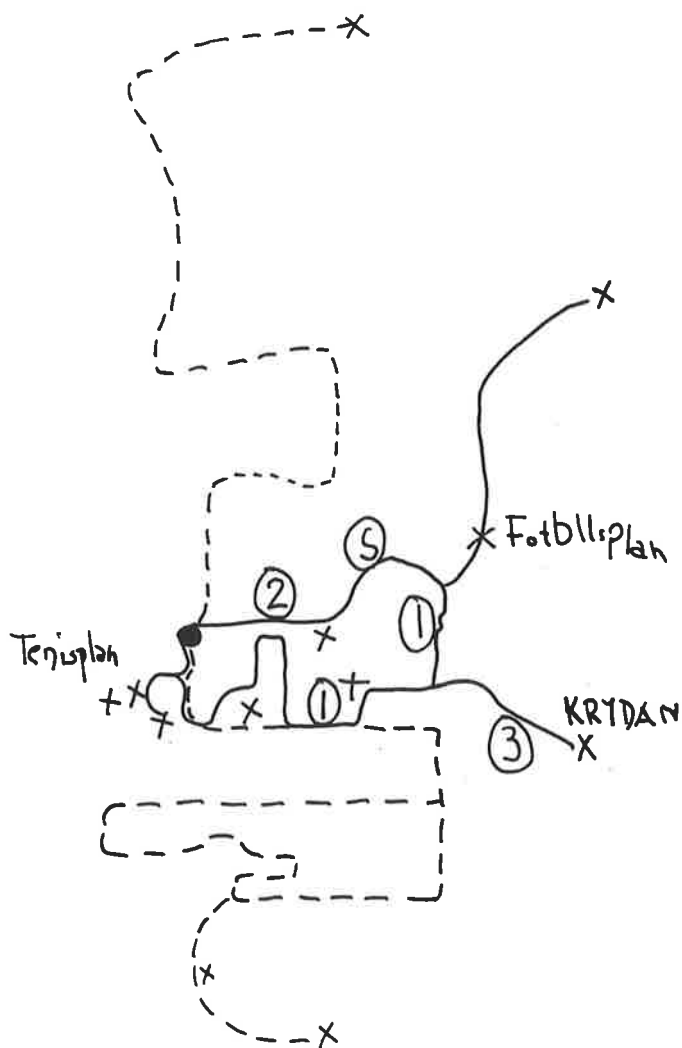


Bild 31. Linas karta. 1: långa skolvägen, 2: korta skolvägen, 3: gångvägen till kiosken, streckade linjer: cykelrundor eller cykelvägar till kompisar, heldragna linjer: gångvägar, X: lekställen med kompisar.

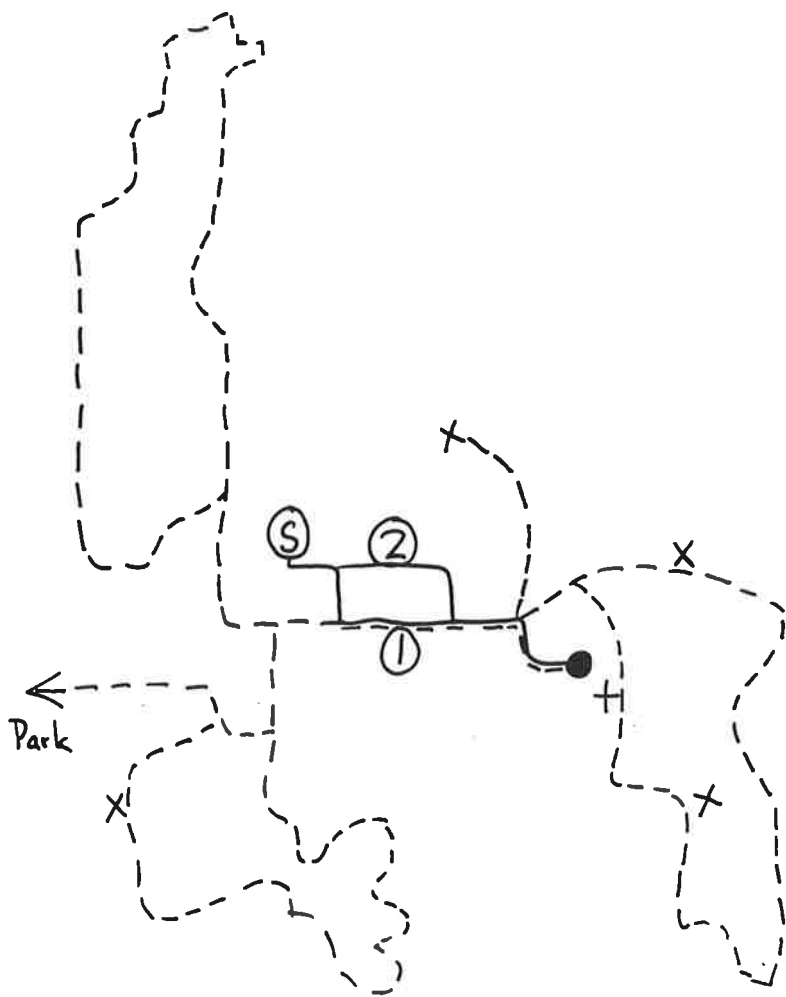


Bild 32. Håkans karta. 1: väg till skolan, 2: väg från skolan, streckade linjer: cykelvägar för upptäcktsfärder, till badet, "byggen" eller kompisar, heldragna linjer: gångvägar, X: lekställen med kompisar.

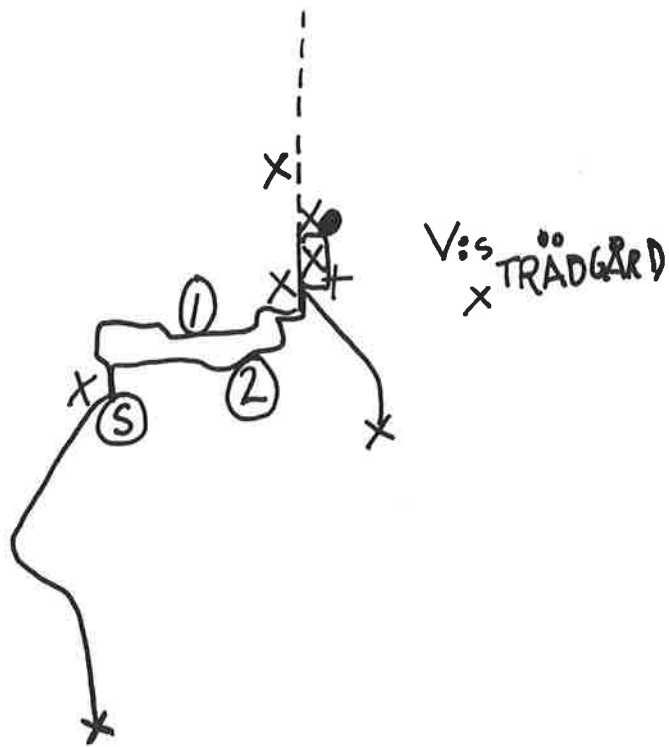


Bild 33. Jennys karta. 1: väg till skolan, 2: väg från skolan, streckad linje: cykelväg, heldragen linje: gångväg. X: lekställen med kompisar.

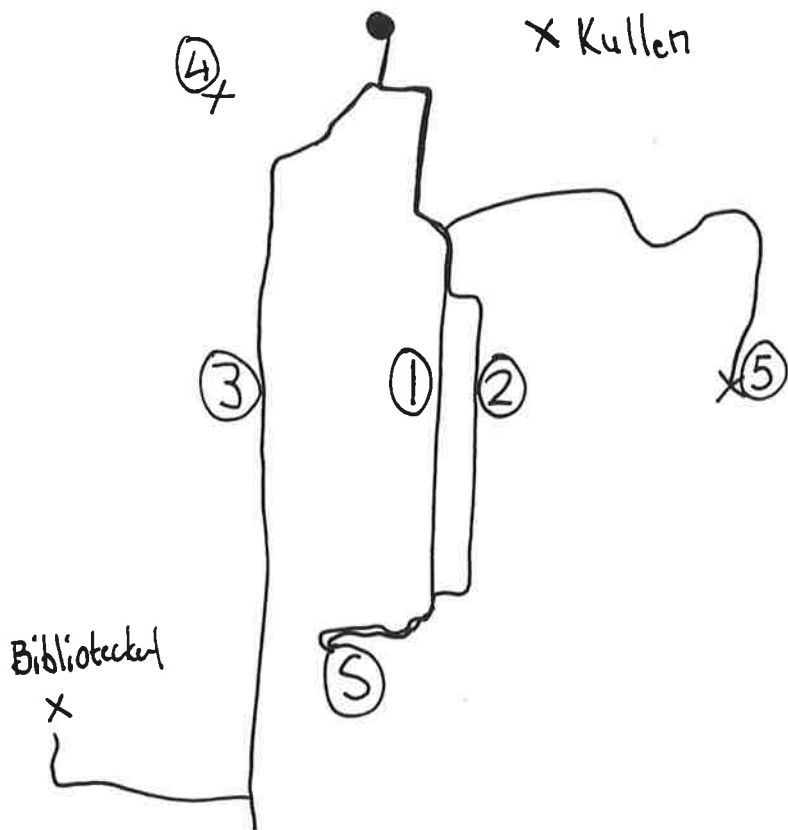


Bild 34. Filips karta. 1 och 2: två alternativa skolvägar, 3: gångväg till biblioteket, 4: kolonilott, 5: Brittas gård, streckad linje: cykelväg, heldragen linje: gångväg, X: lekställen med kompisar.

Bild 35. "Här är ett gammalt par som går en kärleksrunda."



Bild 36. "Här är en sur tant och en röd bil. Det är kanske hennes bil."



Bild 37. "Vår gård behöver skötas om. Det gör LKF. Tre exempel hämtade från barnens foto-grafering."





LUNDS UNIVERSITET
Socialhögskolan

Box 23
221 00 Lund
046-222 00 00