



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



Ut och lek

Bostadsområdets utemiljö ur miljö- och utvecklingspsykologisk synvinkel

Pia Björklid

INSTITUTET FÖR BYGGDOKUMENTATION	
Accnr	80-1115
Plac	See

R/98

BYGGDOK

Institutet för byggdokumentation
Hälsingegatan 49
113 31 Stockholm, Sweden
Tel 08-34 01 70
Telex 125 63. Telefax 08-32 48 59

Byggforskningsrådet

R65:1980

UT OCH LEK

Bostadsområdets utemiljö ur miljö- och
utvecklingspsykologisk synvinkel

Pia Björklid

Denna rapport hänför sig till forskningsanslag
750862-8 från Statens råd för byggnadsforskning
till Barnpsykologiska forskningsgruppen vid Hög-
skolan för lärarutbildning i Stockholm.
Vetenskaplig handledare: Professor Bengt-Erik
Andersson.

I Byggforskningsrådets rapportserie reodvisar forskaren sitt anslagsprojekt. Publiceringen innebär inte att rådet tagit ställning till åsikter, slutsatser och resultat.

R65:1980

ISBN 91-540-3264-4

Statens råd för byggnadsforskning, Stockholm

LiberTryck Stockholm 1980 052944

INNEHÅLL

FÖRORD		7
1	OM TEORIER	11
1.1	Aktiv - passiv människosyn . .	11
1.2	Ett interaktionistiskt perspek- tiv	12
2	OM LEK	21
2.1	Teorier om lek	21
2.2	Ett utvecklingsteoretiskt perspektiv	23
2.3	Om Piagets teori	26
2.3.1	Bakgrund	26
2.3.2	Jämviktsbegreppet	27
2.3.3	Stadieutvecklingen	31
2.3.4	Egocentricitetsbegreppet . . .	32
2.3.5	Leken i Piagets utvecklingsteori Övningslek	34
	Symbollek	40
	Lek med regler	45
2.4	Om Eriksons teori	48
2.4.1	Kort översikt av Eriksons ut- vecklingsteori	48
2.4.2	De epigenetiska utvecklings- stadierna	51
2.4.3	Eriksons syn på leken	54
2.4.4	Lek och utveckling	57
2.4.5	Studier av lek	58
2.5	G. H. Meads teori	62
2.5.1	Inledning	62
2.5.2	Samspel med den sociala miljön	63
2.5.3	Samspel med den fysiska miljön	64
2.5.4	Om lek och spel	65
2.6	Interaktion och utveckling . .	66
3	OM MILJÖ OCH BETEENDE	73
3.1	Ekologisk psykologi och miljö- psykologi - En kort översikt .	73
3.2	Om ekologisk psykologi	76
3.3	Lewins fältteori	81
3.3.1	Bakgrund	81
3.3.2	Life-space	82
3.3.3	Psykologisk ekologi	84
3.4	Barkers ekologiska psykologi .	85
3.4.1	Bakgrund	85
3.4.2	Den ekologiska miljön	86
3.4.3	Beteenderamar	87
3.4.4	En teori om beteenderamar . . .	89
3.5	Bronfenbrenners utvecklings- ekologi	91
3.5.1	Bakgrund	91

3.5.2	Laboratorie-experiment kontra ekologiska experiment	92
3.5.3	Den ekologiska strukturen i miljön	93
3.5.4	Propositioner	95
3.6	Om miljöpsykologi	98
3.7	Metodfrågor inom den ekologiska psykologin och miljöpsykologin	102
3.8	Perspektiv från andra kunskapsområden	109
4	TANTO-PLANKAN UNDERSÖKNINGEN	113
4.1	Bakgrund	113
4.2	Undersökningsområden	114
4.3	Metoder	115
4.3.1	Observationer	115
4.3.2	Enkäter och intervjuer	116
4.4	Resultat	116
4.4.1	Småbarnen	118
	Vuxenaktiviteter	119
	Höghusbebyggelse	120
	Aktionsradie	124
	Väder	126
4.4.2	Flickorna i yngre skolåldern	128
4.4.3	Tonåringarna	130
4.4.4	Jämförelse mellan bostadsområdena Tanto och Plankan	131
5	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	135
5.1	Samspel med miljön	135
5.1.1	Aktiv och konkret erfarenhet av omvärlden	135
5.1.2	Samspel med andra barn	138
5.1.3	Kompetens	139
5.2	Upplevelse av miljön	144
5.2.1	Konstruktionism	144
5.2.2	Egocentricitet	146
5.2.3	Fenomenologi	146
5.2.4	Miljöperception och miljö-kognition	147
5.3	Direkt och indirekt miljöpåverkan	150
5.3.1	Vuxenaktiviteter	150
	Socialt nätverk	151
	Vuxnas deltagande i barnens lek	153
	Barns deltagande i vuxnas verksamhet	155
5.3.2	Flickor i skolåldern	157
	Könsroller	157
	Könsidentitet	157
	Jämställdhet mellan könen	160
	Könsbundna aktiviteter	160

5.4.	Förändring och påverkan av miljön	167
5.4.1	Anpassning	167
5.4.2	Ömsesidighet	168
5.4.3	Medbestämmande	171
LITTERATUR		181
SAMMANFATTNING		195



FÖRORD

Under mitten och slutet av 1960-talet fördes i Sverige en intensiv debatt om barns utemiljö, orsakad av 1960-talets expanderande bostadsbyggande. Man ifrågasatte bl a bilarnas prioritering framför barnens vid planering av friytor, bostadsområdets brist på intressanta vuxenaktiviteter, ålders- och klass-segregerade bostadsområden samt diskuterade också alternativa utomhusverksamheter för barn såsom bygglek- och äventyrslekplatser, som var inspirerade bl a från England och Danmark. Detta medförde att en statlig utredning tillsattes, vilken fick i uppdrag att behandla frågor rörande tätortsmiljöns utformning med hänsyn till barnens utelek. Kommittén för barns utemiljö lade fram sitt betänkande 1970 (SOU 1970:1). I detta ges många viktiga förslag och rekommendationer för utemiljöns planering.

Under utredningens gång konstaterade dock kommittén att det fanns ganska få undersökningar som belyste barns utelek på ett mer omfattande sätt. Ett sådant projekt initierades därför inom dåvarande Barnpsykologiska institutet vid lärarhögskolan i Stockholm. Statens råd för byggnadsforskning ställde sig positivt till att finansiera detta projekt och 1969 påbörjades en studie om barns och vuxnas uteaktiviteter i två bostadsområden. Denna kartlägningsstudie avrapporterades 1974 i Byggnadsforskningens rapportserie (Björklid-Chu, R57:1974). Dessutom finns resultaten publicerade i sex preliminär-rapporter redovisade från lärarhögskolan i Stockholm (Björklid-Chu 1972-73) samt i lärarhögskolans rapportserie (Björklid-Chu 1972a, Björklid-Chu 1975).

Syftet med studien var att kartlägga de boendes aktiviteter, utefrekvens samt utnyttjande av friytor. Resultaten visade bl a att det är en begränsad grupp barn som utnyttjar bostadsområdets utemiljö - till största delen äldre förskolebarn och pojkar i yngre skolåldern (sju till tolv år).

I denna kartläggningsstudie om barns utelek framkom också att i det bostadsområde som hade helt anlagda lektytor, bestod 60 % av pojkarnas lek i skolåldern i att spela fotboll eller hockey och 30 % av flickornas i att hoppa rep (twist), medan motsvarande siffror i bostadsområdet med mer varierande ytor och naturmark var 30 % respektive 10 % - med andra ord leken var där mer mångsidig. Resultaten visade också att barn leker överallt - oavsett om området är planerat för lek eller inte. Exempelvis skedde 20 % av barnens lek på sådant sätt som inte var tillåtet. Det som främst framkom av resultaten var att lekpark med personal har en mycket viktig funktion att fylla och tillgodose behov som inte kan uppfyllas enbart genom lektytor utan personal. Med andra ord en god fysisk planering är ett villkor men inte tillräckligt, för att alla barn skall kunna tillvarata utemiljön som en resurs.

De rekommendationer rörande utemiljöns planering som ges utifrån denna undersökning kan något generaliserande sammanfattas i två punkter:

- Avsätt hela bostadsområdets friytor för lek
- Anlägg lektytor med personal inom bostadsområdet

Debatten i dag om barns utemiljö är inte lika livlig som den var under 60-talet, fastän de flesta nyproducerade bostadsområden inte avsevärt skiljer sig från dem som uppfördes för 10-15 år sedan. Snarare förs diskussioner rörande barnstugeverksamhetens fortsatta utbyggnad, dess försök med utvidgade syskongrupper och integration av barnstugan med den övriga boendemiljön. Det är fortfarande relativt få barn (ca 15 %) som ges möjligheter till daghemsplats. Övriga barns huvudsakliga uppväxtmiljö är utomhus- och inomhusmiljön i bostadsområdet.

Daghemmens miljö ägnas relativt stor uppmärksamhet. Det finns normer och riktlinjer för hur lokaler skall utformas, personaltäthet, utbildning osv. Det bör dock påpekas att den yttre miljön vid daghemmen ibland är lika

försummad som den i det övriga bostadsområdet.

Förskolans pedagogiska program är baserat på utvecklingspsykologiska och socialpsykologiska teorier, vilka bl a betonar barnets och individens aktiva samspel med miljön. Dessa teorier försöker beskriva och förklara förloppet av psykologisk utveckling hos människan i samband med hennes omvärldssituation.

I Barnmiljöutredningens rapport "Barnen och den fysiska miljön" (SOU 1975:36) har man jämfört förskolans och skolans mål med boendemiljöns, varvid författarna konstaterar att

förskolan och skolan utgår ifrån vilken slags människa vi vill ha (s 53)

medan innehållet i den bostadspolitiska propositionen (1967:100)

pekar alldeles klart på, att bostadsproduktionen i första hand relateras till näringslivets behov av bostäder samt möjligheter till industriellt byggande. (s 54)

Det saknas således en helhetssyn i planeringen. Om man inte är beredd att bygga ut en institutionaliserad barnomsorg (daghem och fritidshem), utan snarare vill satsa på vårdnadsbidrag och familjedaghem, så borde man ta konsekvenserna av detta och göra bostadsområdets närmiljö väl så pedagogiskt utformad som daghemmens.

Det har tidigare varit vanligt att betrakta utveckling i termer av fysisk tillväxt, social påverkan och social miljö, men man har sällan inkluderat den fysiska miljön. Än mindre vanligt har det varit att man har försökt sig på en integrerad ansats, dvs en helhetssyn av alla aspekterna - fastän det i och för sig är självklart att utvecklingen äger rum inom en särskild miljö eller snarare inom en mängd miljöer. Miljöpsykologin, vilken utvecklats som "vetenskap" under de senaste decenniet kan här tjäna som ett hjälpmedel till att överföra psykolo-

gisk kunskap för att kunna förändra miljön. Den människosyn miljöpsykologin representerar är människans aktiva samspel med en aktiv miljö. Människan är i en dialektisk spänning med sin miljö, samverkar med den, skapar den och skapas av den.

Hur svarar då verkligheten mot denna människosyn? Stimulerar utemiljön i bostadsområdet individen till aktivitet? Vilka är restriktionerna eller ramarna för detta? Hur kan man göra miljön mer aktiv?

Med utgångspunkt från utvecklingspsykologiska och miljöpsykologiska teorier samt genom att sätta andra empiriska studier i relation till "kartlägningsstudien" kommer jag i denna rapport att bl a peka på konsekvenserna av en ensidigt planerad utemiljö samt ge vissa principiella synpunkter på utemiljöns utformning.

Jag vill här också framföra mitt varma tack till alla de personer i min omgivning som givit mig hjälp och stöd under den tid jag skrivit denna rapport. Främst vill jag tacka Bengt-Erik Andersson för kontinuerlig handledning samt mina andra kamrater vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm som också givit mig värdefulla synpunkter. Jag vill också rikta ett tack till dem utanför institutionen som kommenterat utkastet till detta arbete: Inga Andersson, Dorothée Simon vid UHÄ samt Gunilla Torell vid Psykologiska institutionen, Göteborgs Universitet. Ett hjärtligt tack till Inger Skjulstad för utskriften av denna rapport.

Stockholm i januari 1980.

Pia Björklid

1 OM TEORIER

Det kända uttalandet av Kurt Lewin *Ingenting är så praktiskt som en god teori* brukar ofta citeras.

Vad är då en teori och vilken funktion har den? Inom vetenskapen definieras teori som en uppsättning påståenden vilka innefattar:

- allmänna lagar och principer vilka tjänar som axiom
- andra lagar eller teorier som kan härledas från axiomen
- definitioner av begrepp (Reese & Overton 1970).

Genom att använda teorier som redskap till att strukturera empiriska data kan man således beskriva och förklara vissa fenomen.

Det måste påpekas, att teorier är ett mänskligt försök att systematiskt sammanfatta tillgängliga fakta. Teorier är alltså inte en direkt kopia av verkligheten, varför de också måste revideras. Israel (1972) menar vidare att teorier delvis också konstruerar verkligheten

Jag förkastar, av flera skäl, föreställningen om att teorier 'reflekterar' eller 'avspeglar' verkligheten. Teorier organiserar och systematiserar inte endast fakta utan tolkar dem också. I samma ögonblick som data tolkas måste vi överge föreställningen om att data 'avspeglar' eller 'reflekterar' verkligheten. Jag vill därför påstå att teorier ger verkligheten mening genom att de möjliggör en tolkning av de data som insamlats i den vetenskapliga verksamheten. (s 152)

1.1 Aktiv - Passiv människosyn

Man brukar skilja mellan två synsätt då man diskuterar människans roll i samhället. Det ena utgår från individens anpassning till det sociala systemet, en s k samhällsorienterad föreställning; det andra synsättet tar sin utgångspunkt i föreställningen om människans självskapande, med andra ord en individorienterad föreställning.

Israel förkastar de traditionella mekaniska modellerna av människan och samhället. Några av skälen är att de mekaniska modellerna inte fäster tillräckligt avseende vid förklaringen av social förändring.

Eftersom dessa modeller vanligtvis betraktar och behandlar sociala system som slutna, kan förändringar i n o m systemet förklaras, medan förändringar av h e l a systemet som sådant inte är möjliga att förklara utifrån denna modell och därför försummas. Ett annat skäl till den relativa avsaknaden av intresse för förändringar, bottnar i en 'positivistisk' benägenhet att observera och analysera det som är givet, d v s att koncentrera uppmärksamheten på positiva fakta. (a.a.s 165)

Inom psykologin har ett motsvarande resonemang förts, vilket resulterat i klassifikationer av utvecklingsteorier i skilda modeller beroende på en aktiv (organismisk) eller passiv (mekanistisk) människosyn. (Langer 1969, Reese & Overton 1970, Looft 1973).

Det organismiska betraktelsesättet på människans utveckling värderas i regel som mycket positivt, bl a i Barnstugeutredningens (SOU 1972:26) teoretiska underlag.

Looft (1973) menar dock att vi tidigare varit betjänta av de mekanistiska och organismiska modellerna men våra förändrade behov kräver en ny modell, som tillåter en annan syn på verkligheten, och hänvisar till Riegels arbeten.

1.2 Ett interaktionistiskt perspektiv

Riegel (1973a, b, 1975) har i flera artiklar bl a poängterat vikten av en helhetssyn på människans utveckling och framhållit att människans utveckling är beroende av såväl yttre som inre villkor.

Riegel (1973a) har kontrasterat fyra övergripande synsätt på utveckling, vilka kan sammanfattas i nedanstående figur.

		INDIVIDEN	
		Passiv	Aktiv
MILJÖN	Passiv	I	II
	Aktiv	III	IV

Det första slaget av teorier betraktar således både miljön och individen som passiv. Teorier som faller inom detta synsätt är grundade på sensationalism, associationism och mekanism i den brittiske filosofen Lockes anda. Medvetandet betraktas alltså vid födseln som en oskriven tavla ("tabula rasa"). Kombinationer av händelser i miljön som råkar inträffa i närvaro av individen, präntas in i hans medvetande.

David Ingvar (1974) har lagt en neurofysiologisk synpunkt på miljöutformningens inverkan på nervsystemet, vilket skulle kunna vara ett exempel på detta synsätt. Han kritiserar hårt de miljöer som skapats genom de senaste årens arkitektur, vilken helt saknar en organisk prägel.

Denna miljö är ur visuell synpunkt död. Död därför att den saknar liv, förmyelse. En enda blick klargör dess visuella innehåll av räta linjer, räta vinklar, lådstrukturer och brist på variation. Ett enda synintryck, och man vet genast hur huset eller gatan ser ut, nära och på avstånd, i ljus, i mörker och vid olika årstider. Reta vinklar kan aldrig bli mer än 90 grader. Lådor förblir lådor. Rader av balkonger och fönsterhåll i huskropp efter huskropp skapar aldrig spänning, aldrig nyfikenhet, aldrig stimulans. En förflyttning framåt en modern gata ger inga nya intryck, bara nya räta vinklar, nya rader av balkonger. Gatans rakhet försärker intrycket. Gatan försvinner i horisontens tomhet som i en första övning i perspektivritning.

På den tiden då hus konstruerades och byggdes mera direkt kring människorna, som skydd för vind och kyla, hade de en mänsklig skala och också mänskliga linjer och former. Byggnaderna hade en organisk prägel. Deras linjer följde människornas. Gamla, särskilt de äldsta, var liksom människorna själva aldrig lika varandra. (s 78)

Han hävdar att rikedom på sinnesintryck är en nödvändighet och att den moderna utarmade stadsbyggnadsmiljön sannolikt är mest skadlig för de yngstas nervsystem

Kanske denna miljö skapar brister i barnens hjärnor 'hål' som aldrig kommer att kunna fyllas. (s 81)

Det *andra* slaget av teorier ser också miljön som passiv men betraktar individen som aktivt verkande. Piagets kognitiva utvecklingsteori är enligt Riegel ett exempel på denna modell. Enligt Piaget är miljöstimulering en nödvändig förutsättning för utveckling men han framhåller inte miljöns inflytande i detalj. Miljöstimulering fungerar som omgivande materiella förhållanden från vilka individen gör sina spontana val. Utan dessa förhållanden skulle människan inte kunna göra sina val; utvecklingen sätts dock igång och leds inifrån individen själv. En kritik som Riegel bl a framfört mot Piaget är att han har försummat pedagogens roll. Lärarna är såväl som barnen en aktiv organism. Riegels kritik kan dock diskuteras. Piaget har visserligen inte själv utvecklat några direkta pedagogiska tillämpningar av sina teorier, men flera uttolkare av Piaget och pedagogiska forskare (t ex Ginsburg & Opper 1969, Krook & William-Olsson 1976, Furth 1977, Elkind 1978) har tillämpat Piagets perspektiv på undervisningen. Riegels kritik kan dock stå som ett exempel på detta andra slaget av teorier.

I den *tredje* cellen förekommer det slag av teorier som representerar synsättet en passiv individ i en aktiv miljö. Ett exempel på detta är behavioristen Watsons människosyn. Han så gott som uteslutande betonade miljöns och uppfostrans betydelse för individens beteende och utveckling:

Ge mig ett dussin friska och väl utvecklade barn och den värld som jag angivit att uppfostra dem i, och jag garanterar att jag kan ta vem som helst av dem på måfå och utbildad honom till det slags specialist jag önskar - läkare, jurist, konstnär, affärsledare och till och med tiggare och tjuv, oberoende av hans begåvning, böjelser, förmåga, kallelse och förfädernas ras. (cit. i Stevenson, 1977 s 130-131)

Det *fjärde* synsättet - en aktiv organismen i en aktiv miljö - innebär att både individen och miljön är aktiva deltagare i en tvåvägsprocess.

Med utgångspunkt från indelningen av en passiv och aktiv människosyn har Overton och Reese (1973) behandlat interaktionsbegreppet, enligt Riegels fjärde cell:

The organismic model leads to a quite different type of representation. The view that the organism is inherently and spontaneously active means that an external condition can never in itself be the sole determinant of an effect. Rather, cause and effect or environmental event and organism stand in a relationship of reciprocal action in which each member affects and changes the other. Here, then, we have reciprocal causation, or interaction, and this accounts, in part, for the organismic rejection of mechanistic analytic procedures which maintain that a complete efficient causality is possible. (pp 77-78)

De tar med andra ord avstånd till mekanistiska interaktionsbegrepp och definierar interaktion som:

... the reciprocal action occurring between various elements, specifically between various parts or subsystems of the organism, its subsystems, and the environment. (p 79)

Det interaktionistiska perspektivet inom psykologin framhäver alltså samspelet mellan personliga faktorer och miljöfaktorer för att bedöma beteenden samt ett ömsesidigt utbyte mellan människan och miljön, i vilken människan påverkar och är påverkad av sina miljöer.

Interactionism argues that situations are as much a function of the person as the person's behavior is a function of the situation. (Bowers 1973 p 327)

Enligt Bowers så var det tre större utvecklingstrender som bidrog till ett interaktionistiskt perspektiv inom psykologin:

- Behaviorismens tillkomst. Enligt behavioristerna skulle människans beteende ses som en funktion av samspelet mellan organismen och dess miljö
- Utvecklingen av fältteorier inom perceptions- och socialpsykologin. Lewins begrepp "life-space" t ex, framhäver den kontinuerliga interaktionen av inre och yttre krafter såsom personliga behov, värden och attityder, likaväl som miljöförhållanden, vilka tillsammans bestämmer en individs beteenden inom en speciell miljö

eller situation

- Förändringen inom personlighetsforskningen från individbaserad till situationsorienterade förklaringar. (Se t ex Ekehammar, 1974).

Interaktionism tillhör alltså inte de nyaste skolbildningarna, utan utvecklades utifrån verk av bl a John Dewey, Charles Horton Cooley, Robert Park och inte minst George Herbert Mead.

Endler och Magnusson (1976) skissar fyra huvuddrag i den moderna interaktionismen:

- Beteendet bestäms av en kontinuerlig process där individ- och situationsfaktorer samverkar på ett mångriktat sätt
- Individen är aktiv i denna interaktionsprocess
- Kognitiva faktorer är väsentliga för beteendet även om emotionella faktorer också spelar en roll
- Situationens psykologiska betydelse för individen är en viktig avgörande faktor
(Jämför också avsnitt 2.6)

Dahlberg (1976) tolkar Riegels interaktionistiska synsätt som analogt till den historiska och dialektiska materialismens syn på förhållandet individ-samhälle.

Liedman (1972) påpekar vidare att det har gjorts åtskilliga försök att tolka den marxistiska dialektiken i den moderna systemteorins och cybernetikens termer. (Jfr s 103f.)

Som jag nämnde ovan så har man även inom sociologin gjort en åtskillnad mellan två motsatta föreställningar om relationen mellan människan och samhället, den *individorienterade* och den *samhällsorienterade*. Israel (1972) ställer sig kritisk till båda dessa föreställningar:

Det finns en annan tvivelaktig uppfattning som är fundamental för såväl den 'individorienterade' som den 'samhällsorienterade' föreställningen. Det är uppfattningen om att en grundläggande konflikt existerar mellan människans behov och samhällets förutsättningar. Marx

1.

har en annan åsikt. Han betraktar den materiella produktionsprocessen som en följd av människans strävan att reproducera sig själv. I denna process råder ingen konflikt mellan människan och samhället. I stället antar han att en konflikt råder mellan människan och 'naturen', dvs hennes omgivande miljö, som hon försöker förvandla till objekt för behovstillfredsställelse. På grund av otillräckliga produktionsmedel och/eller otillräckliga distributionsmedel så leder den knapphet som följer, till att den grundläggande konflikten mellan 'människan och naturen' överförs till en konflikt mellan grupper eller klasser i samhället. (s 97-98)

Jag har inte för avsikt att här gå in på dialektikbegreppet i den marxistiska begreppsapparaten utan vill endast påpeka att växelverkanbegreppet behandlas utifrån flera teoretiska synsätt.

De flesta utvecklingspsykologiska teorier framhåller att psykologiska fenomen och förändringar är ett resultat av interaktionen mellan individen och miljön. Skillnaden mellan teorierna ligger just i vilken handling som framhålls i interaktionen.

Miljöns roll i denna interaktionsprocess har bland psykologer inte alls diskuterats i samma utsträckning som individens roll. Proshansky et al (1976) påpekar att det tidigare har varit vanligt att betrakta utveckling i termer av fysisk tillväxt, social påverkan och social miljö, men sällan har man inkluderat den fysiska miljön. Än mindre vanligt har det varit att man försökt sig på en integrerad ansats av alla aspekter. Ändå äger ju utvecklingen rum inom en särskild miljö - eller snarare inom en mängd skilda miljöer. Under det senaste decenniet har emellertid miljöpsykologin och den ekologiska psykologin utvecklats och kommit på frammarsch - framför allt i USA. Miljöpsykologin kombinerar en interaktionistisk syn på miljö och beteende med en explicit vikt på analys och lösning av samhällsproblem.

Det synsätt som både marxistiska, miljöpsykologiska och flera andra interaktionistiska teorier har på människans roll i samhället är att människan är själv-

producerande och alltså konstruerar 'sin egenart'. Vidare framhåller de att likaväl som det är omöjligt för en människa att utvecklas i isolering, så är det omöjligt för en människa att i isolering åstadkomma en mänsklig miljö. (Jfr Berger & Luckman, 1976.)

Människan kan alltså inte betraktas som en passiv mottagare till stimuli och inte heller som psykologisk autonom, utan står i en dialektisk spänning med sin miljö och samverkar med den, skapar den och skapas av den.

Utifrån detta interaktionistiska synsätt har jag för avsikt att använda mig av utvecklingspsykologiska teorier och miljöpsykologiska ansatser som förklarings- och beskrivningsmodeller till empiriska resultat om barns utelek.

Detta angreppssätt har emellertid kritiserats. Så t ex uttrycker Dahlberg (1976) en farnåga mot Riegels modell genom att den är så komplex:

Den spänner över hela fältet från individen och dess mognad till samhället och dess uppbyggnad och förändring. Eftersom hela detta fält aldrig kan undersökas av den enskilde forskaren ensam, utan kräver mycket omfattande gemensamma ansträngningar, kan det lätt leda till pessimism och handlingsförlamning i stället för nydaning. (s 17)

Samma typ av kritik som Dahlberg ger förekommer ofta mot modeller som försöker anlägga ett helhetsperspektiv. Denna kan dock diskuteras. Dahlberg säger också vidare:

Förmodligen måste man i dagens läge vara realistisk och välja ut de delar i interaktionssystemet som man tror står för den främsta kontrollen av individens beteende och upplevelser. (a.a. s 17)

Genom att således påvisa samhällets komplexitet samt att beskriva skilda strukturer i miljön, kan man begränsa sig att undersöka vissa nivåer eller system, samtidigt som man är medveten om direkta och indirekta inflytelser från skilda miljöstrukturer. (Jfr Dahllöf

1974, Bronfenbrenner 1976, Stokols 1977.) Det borde också främja tvärvetenskaplig forskning för utbyte av idéer, begrepp och ansatser. (Detta är något som för övrigt sker inom den miljöpsykologiska skolan.)

2 OM LEK

Vad är lek och varför leker barn? Det är något som har intresserat forskare i århundranden. Platon brukar betraktas som den som först insåg lekens praktiska värde. Han föreslog att man skulle dela ut äpplen till pojarna för att de lättare skulle lära sig att räkna och att man skulle ge riktiga verktyg i miniatyr åt de treåringar som skulle bli byggmästare längre fram i livet. Aristoteles menade också att barn borde uppmuntras att leka sådant som de skulle komma att göra på allvar som vuxna (Millar 1970).

Att ge en definition på vad lek egentligen är har man ännu inte lyckats med. Ellis (1973), som har gjort en mycket gedigen genomgång av teorier om lek samt därigenom försökt förklara vad lek är och varför man leker, menar att man hittills inte har kunnat ge någon operationell definition på begreppet lek som är tillfredsställande.

Det är alltså svårt att ge en riktig definition på vad lek är och de definitioner som brukar finnas i uppslagsverk har i sig inte mycket att erbjuda.^{x)} Det är först då man relaterar definitionen av lek till en utvecklingspsykologisk teori som man kan få en meningsfull förklaring till begreppet.

2.1 Teorier om lek

Det finns åtskilliga teorier som försöker förklara orsaken till och betydelsen av lek. Under slutet av 1800-talet tilltog intresset för lekbeteendet och under inflytande av utvecklingsteorier formulerades ett antal spekulativa lekteorier, de sk klassiska lekteorierna.

x)

Tex "Lek är mer eller mindre organiserad och formaliserad sysselsättning för nöjes skull." (Egidius, 1977, Termlexikon.)

Det gemensamma för dessa teorier är att de formulerades från tiden före första världskriget (därav namnet klassiska), samt att de betraktar leken som något konstitutivt, dvs medfött och som är kännetecknande för alla arter (Ellis, 1973).

Dessa klassiska lekteorier är inte längre helt adekvata. Man kan emellertid skönja vissa drag från de gamla i nyare lekteorier, varför jag här ger en kort redovisning även av dessa klassiska lekteorier.

Den första egentliga lekteorin härrör från Spencer, som utvecklade den s k *kraftöverskottsteorin*. Han menade, att genom att barn inte har de vuxnas alla problem och bekymmer, har de kvar en mängd energi som måste förbrukas, och det sker i form av lek. Leken är således ett resultat av överskottsenergi. Många invändningar har gjorts mot denna teori. Bl a har man påpekat, att leken kan fungera som drivkraft, d v s ett barn kan fortsätta att leka, fastän det är helt uttröttat.

Andra teoretiker (Lazarus & Patrik bl a) ansåg att leken inte var ett resultat av överskottsenergi utan snarare var en produkt av brist på energi. Dessa framhöll att man leker då de mentala fysiska krafterna är försvagade och genom leken fyller man på den förbrukade energin (*relaxationsteorin*).

Många teoretiker har betraktat leken som ett *instinkt-beteende*. En av dessa är Karl Groos, vilken i sin *övningsteori* hävdade, att leken är en övning eller förberedelse för det vuxna livet, dvs leken hjälper människan att forma speciella färdigheter, som är nödvändiga för att överleva i vuxenvärlden.

Enligt en annan instinkt-teoretiker, G.S.Hall, är emellertid leken inte bara en förberedelse för framtiden utan representerar även de kulturella stegen i människans utveckling (fylogenesen) dvs från encelligt djur till nuvarande stadium. Hall var den förste som

indelade leken i stadier; han förutsatte således, att varje barn passerar en serie lekstadier, som motsvarar och rekapitulerar de kulturella stadierna i människans utveckling, *rekapitulationsteorin*.

De flesta klassiska lekteorierna definieras således utifrån ett motivbegrepp:

- Lek är ett resultat av överskottsenergi (Spencer)
- Leken är en förberedelse för det vuxna livet (Groos)
- Leken rekapitulerar de kulturella stegen i människans utveckling (Hall).

Dessa teorier ger inte i och för sig någon förklaring på vad lek egentligen är, utan snarare utsagor varför barn leker.

2.2 Ett utvecklingsteoretiskt perspektiv

Det är inte fruktbart att behandla leken som en isolerad företeelse, utan den måste relateras till barnets utveckling.

Utvecklingspsykologerna Piagets och Eriksons samt socialpsykologen G.H. Meads teorier brukar ofta refereras i utvecklingspsykologiska sammanhang. Skälet till att jag har valt dessa teorier som utgångspunkt är för det första, att de bildar en teoretisk referensram för förskolans program som, även om den kritiserats (t ex Kallós, 1978), har ett stort inflytande på svensk pedagogik inom barnstugeverksamheten (förskola och fritidshem). För det andra utgår teorierna från ett interaktionistiskt synsätt på människans utveckling, varvid individ och miljö betraktas som aktiva komponenter i ett ömsesidigt samspel. För det tredje så behandlas leken i dessa teorier inte som ett beteendefenomen utan som ett utvecklingsfenomen.

Jag kommer således i fortsättningen att lägga den största tonvikten på dessa tre teoretikers syn på lek fastän

det givetvis finns andra teoretiker som också har beskrivit och försökt analysera barnets lekutveckling. En fullständig genomgång av dessa skulle i detta sammanhang inte te sig möjligt eller fruktbart. Jag vill emellertid hänvisa till Millar (1970) och Ellis (1973) som har gjort gedigna redovisningar rörande skilda teoretikers syn på lekutvecklingen. Dahlberg (1973) har vidare gjort en omfattande sammanställning av forskningsresultat gällande samlekens-samarbetets betydelse för barn i förskoleåldern och den tidiga skolåldern.

Den schweiziske barnpsykologen *Jean Piaget* har mer än i ett halvt sekel ägnat sig åt att studera hur barns tänkande utvecklas, men det är först under de senaste åren som man riktigt har upptäckt Piagets verk. Genom att hans verk översatts till engelska har de därmed också gjorts mer tillgängliga. Flera amerikanska forskare (t ex Flavell, Ginsburg & Opper, Maier, Elkind) har också på ett lättfattligt sätt beskrivit och tolkat hans teorier.

Erik H. Erikson bygger sin teori på Freuds psykoanalytiska teori, men applicerar den på en vidare social miljö. Enligt Barnstugeutredningen ger Piagets och Eriksons teorier en ganska god helhetsbild av individens personlighetsutveckling:

Piaget betonar neurologisk mognad, social miljö, fysisk miljö och en inre kognitiv reorganisation som gemensamt verkande utvecklingskomponenter. Eriksons teori behandlar också individens utveckling i förhållande till ett samhällsperspektiv, där det framgår att barnets anpassning psykiskt sett måste relateras till den sociala miljöns kulturella historia. (SOU 1974:42, s 397)

Piaget och Erikson behandlar således skilda aspekter av utvecklingen, den intellektuella respektive den känslomässiga. Påpekas bör dock att även om Piaget främst har intresserat sig för den intellektuella utvecklingen så underskattar han inte känslornas betydelse. Han påpekar att de lagbundna processer han fun-

nit också gäller för den känslomässiga och sociala utvecklingen. Det finns inga känslor eller emotioner som inte är kognitivt strukturerade.

Som jag nämnde tidigare så tar Barnstugeutredningen i sitt betänkande (SOU, 1972:26) avstånd från inlärningspsykologisk utvecklingsteori. De citerar Langer (1969) och menar att bakom denna typ av teorier har man följande synsätt: *Människan utvecklas att bli vad hon görs till av sin omgivning.* Med andra ord, de tar avstånd från en mekanistisk syn på människans utveckling. De påpekar dock att vissa grupper bland inläringsteoretikerna har börjat närma sig tänkesätt som de psykoanalytiska och kognitiva utvecklingsteorierna representerar.

I ett senare betänkande om Barns fritid (SOU 1974:42) användes *G.H. Meads* teori om jagets sociala ursprung. Meads teori anses vara ett värdefullt och nödvändigt komplement till Piaget och Erikson för förståelsen av problem för yngre skolbarn (7-12 år) samt som bakgrund till dialogpedagogiken. Påpekas bör dock att Mead var angelägen om att framhålla att hans teori var en variant av behaviorismen. Mead fäster stor vikt vid vad människor faktiskt gör, deras beteenden och handlingar. I ett grundläggande avseende står dock Mead i opposition mot behaviorismen på så sätt att han visade att sådana fenomen som mening och medvetande är högst verkliga företeelser.

Mitt syfte med att presentera följande teorier är att använda dem som förklaringsmodell till empiriska resultat om barns utemiljö. Jag är dock medveten om att dessa enbart förklarar en bit av verkligheten och att jag befinner mig på 'mikroplanet' då jag gör denna ansats.

2.3 Om Piagets teori

2.3.1 Bakgrund

Den schweiziske barnpsykologen Jean Piaget (f 1896) började sin vetenskapliga bana som biolog. I sin psykologiska forskning försöker han finna en logisk länk mellan psykologi och biologi varför man i hans utvecklings-teori finner många biologiska begrepp. Dessutom strävar han ofta att utveckla en forskningsmetodik som är tillämpbar på kvalitativ forskning.

Han kombinerar metoder inom klinisk psykologi med naturalistiska observationer. Detta innebär i korthet att man observerar barnets spontana handlingar i en naturlig miljö. Fördelen med denna metod är att den ger utrymme för barnets spontana handlingar. Genom samtal, lek och iakttagelser av barn (bl a hans egna) så skapade Piaget en utvecklingspsykologisk teori, vilken han givetvis modifierat under årens lopp efter studier av fler barn i nya situationer. I nära ett halvt sekel har han tillsammans med åtskilliga medarbetare studerat barns omvärldsförståelse, intelligens, lekutveckling, språkutveckling, moraluppfattning osv. Den vetenskap som Piaget skapade, genetisk epistemologi, var ett slags experimentell filosofi via kunskapsteori. Med denna teori försöker Piaget besvara sådana frågor som: Är genuin kunskap verkligen åtkomlig? Vad är i så fall ursprunget till kunskap? Erhålles denna genom tankeverksamhet eller genom direkt erfarenhet med den yttre miljön? Hur är samspelet mellan individen och hans miljö? Är det en skillnad mellan hur saker och ting verkar vara och hur de verkligen är? (Ginsburg & Opper 1969).

Piaget säger i en diskussion med Evans (1976):

When you look at development from an epistemological perspective, a whole host of problems becomes very clear, so clear that it seems astonishing that nobody had seen them before. (p 48).

Piagets lekteori hänger nära samman med hans teori om intelligensens utveckling och baseras därmed också i stort på begreppen jämvikt och egocentricitet. De skilda lekstadierna sammanfaller vidare inom motsvarande perioder av intelligensutvecklingen. Jag kommer därför att först ge en beskrivning av Piagets jämviktsbegrepp, stadioutvecklingen och egocentricitetsbegreppet innan jag behandlar leken i Piagets teori.

2.3.2 Jämviktsbegreppet

Det mest grundläggande begreppet i Piagets utvecklings-teori är jämviktsbegreppet (equilibration-equilibrium-concept). Beskrivningen av barndomens och ungdomens utveckling bygger på detta jämviktsbegrepp. Piaget betraktar således utvecklingen som en strävan efter att nå jämvikt, dvs en ständig övergång från ett tillstånd av mindre jämvikt till ett tillstånd av högre jämvikt.

Jämviktsbegreppet anknyter direkt till begreppen *assimilation* och *ackomodation*, vilka i sin tur kan relateras till begreppet *adaptation* (= anpassning).

Som jag nämnde ovan finner man i Piagets utvecklings-teori många biologiska begrepp. Begreppet biologisk *adaptation* (anpassning) har sin motsvarighet i begreppet intellektuell *adaptation*. Alla individer är födda med en tendens att anpassa sig till miljön.

Piaget säger själv:

It is impossible to disassociate the biological and the social aspects when you are dealing with psychological development. A phenomenon is always biological in its roots, and social at its end point. But we must not forget, also, that between the two it is mental. (Evans, 1976, p 42).

Piaget talar alltså om processer som är lika för alla levande varelser. Det sätt genom vilket *adaptation* inträffar skiljer sig dock från art till art, från individ till individ inom en art samt från stadium till stadium inom en individ.

Anpassningsbegreppet är centralt i Piagets verk. Människans intelligens är enligt hans syn en gren av den biologiska anpassningen och innebär adaptivt tänkande och handlande. De viktigaste anpassningsformerna för Piaget är därför assimilation och ackommodation.

Adaptation kan således betraktas som en slags balansering mellan assimilation och ackommodation vilken resulterar i anpassning till miljön. Man kan m a o betrakta anpassningsprocessen ur två perspektiv.

Assimilation innebär anpassning av det nya till det gamla. Individen anpassar miljön till sig själv på så sätt att den passar in på det han redan vet, m a o omgivningen anpassas efter handlingen. Individen kan endast assimilera det som tidigare assimilation har förberett honom att assimilera. Man kan också säga att en individ erfar en händelse då han kan integrera den. Informationen så att säga smälts. Detta är i direkt analogi med matsmältningsprocessen. Maten tas bara upp av kroppen i den utsträckning som organismen kan handskas med den eller bryta ned den.

Ackommodationsprocessen beskriver individens tendens att förändra sig i enlighet med omgivningens krav, anpassningen av det gamla till det nya; m a o handlingen anpassas efter omgivningen. Ackommodation är således en direkt motsats till assimilation och innebär att miljöerfarenheter införlivas såsom de faktiskt är. Enligt matsmältningsanalogin så måste alltså matsmältningssystemet förändras för att ackommodera till nya krav av matintaget.

Både assimilation och ackommodation är nödvändiga för en "intelligent" anpassning. Assimilationen garanterar att individen inte begränsar sig till ett passivt kopierande av verkligheten eller omgivningen. Ackommodationen gör att man inte bygger upp föreställningar som strider mot eller inte motsvaras av yttervärlden.

Denna kvot mellan assimilation och ackommodation varierar inom all aktivitet, men det är då det råder balans eller jämvikt mellan dessa två processer som intelligent adaptation uppstår.

Ginsburg & Opper (1969) ger ett belysande exempel på adaptationsfunktionen hos spädbarn. En fyramånaders baby får en skallra som hon tidigare aldrig lekt med. Denna skallra är då en del av omgivningen som barnet måste anpassa (adaptera) sig till. Barnet visar då tendenser till assimilation och ackommodation och försöker gripa tag i skallran. För att lyckas med detta måste hon ackommodera på fler sätt än vad som först är uppenbart. Först de visuella aktiviteterna för att uppfatta skallran riktigt; sedan måste hon nå och ackommodera sina rörelser till avståndet mellan sig själv och skallran; för att gripa skallran måste hon anpassa sina fingrar till formen; för att lyfta den måste hon ackommodera sin muskelstyrka till skallrans vikt. Att gripa skallran innebär m a o en serie ackommodationshandlingar eller att modifiera sina beteendestrukturer för att passa in i omgivningen.

Att gripa skallran innebär även assimilation. Tidigare har barnet gripit andra saker; att gripa är redan en välgrundad struktur i hennes beteende. Då hon ser skallran för första gången försöker hon att handskas med det nya föremålet genom att införliva det i ett invariant beteendemönster. På sätt och vis försöker hon förändra det nya föremålet till något som hon redan är bekant med; nämligen något som kan gripas. Man kan säga att hon assimilerar föremålet i sin referensram.

Intelligent adaptation innebär alltså att individen införlivar eller assimilerar den yttre verkligheten till sina egna psykologiska strukturer men också att han förändrar eller ackommoderar sina psykologiska strukturer för att möta trycket från miljön.

Det är kanske viktigt att poängtera att fastän man

begreppsmässigt uppdelar processerna assimilation och ackommodation så är de oskiljbara och verkar alltid samtidigt, de m a o förutsätter varandra.

If assimilation alone were involved in development, there would be no variations in the child's structures. Therefore he would not acquire new content and would not develop further. Assimilation is necessary in that it assures the continuity of structures and the integration of new elements to these structures.

(Piaget, 1976, p 171).

But we must strongly emphasize the fact that accommodation does not exist without simultaneous assimilation either. (a.a. p 172)

If accommodation and assimilation are present in all activity, their ratio may vary, and only the more or less stable equilibrium which may exist between them (though it is always mobile) characterizes a complete act of intelligence. (a.a. p 173).

Jämviktsskapandet kan ses som en regleringsprocess av högre ordningen som styr relationen mellan assimilation och ackommodation. Piaget (1968) menar att utvecklings teorin nödvändigtvis måste omfatta jämviktsbegreppet eftersom alla beteenden strävar efter att åstadkomma jämvikt mellan inre och yttre faktorer - eller mellan assimilation och ackommodation. Piaget ser jämvikts faktorn som en lika viktig faktor som mognad, fysisk miljö och social miljö, med vilka jämviktsfaktorn samvarierar; m a o det råder en ömsesidig påverkan mellan de olika faktorerna.

En annan sak som är viktig att framhålla är att psykologisk jämvikt inte alls innebär ett vilotillstånd utan är ett resultat av att individen kompenserar för yttre störningar och detta kan endast ske genom individens aktivitet. Piaget ser jämvikt som synonym till aktivitet. Varje beteende framstår som en assimilation mellan ett tidigare mönster samtidigt som varje beteende är en ackommodation av dessa mönster till nusetuationen. I denna jämviktsprocess är således barnet självt aktivt. Det mottar inte passivt information från

omgivningen, utan söker aktivt själv kunskap. Barnet interagerar m a o med sin omgivning.

2.3.3 Stadieutvecklingen

Den successiva balansen mellan assimilation och ackommodation leder till kvalitativa stadier i utvecklingen, där varje stadium karaktäriseras av ett visst slags psykologisk struktur. Övergången från ett stadium till ett annat sker successivt och är resultatet av barns umgänge med omgivningen eller miljön i dess vidaste bemärkelse. En individ i varje ålder måste anpassa sig till omgivningen och organisera sina responser kontinuerligt. Genom att processerna assimilation och ackommodation utvidgas, förändras och samordnas barnets beteendemönster eller schemata. Ett schema är m a o ett strukturerat system av assimilationer och ackommodationer. De instrument genom vilka han uppfyller detta - de psykologiska strukturerna - förändras dock från den ena nivån till den andra. M a o både den vuxne och barnet organiserar och anpassar sig men de resulterande psykologiska strukturerna förändras från en åldersnivå till en annan.

Genom ett otal experiment har Piaget identifierat fyra huvudperioder i utvecklingen.

Den första är den *sensomotoriska perioden* som sträcker sig från födseln till omkring ett och etthalvtårsåldern. I början av denna period kan barnet inte differentiera mellan sig och omvärlden men vid slutet av perioden är hon medveten om att vara åtskild från andra. Barnets tänkande yttrar sig som en sensomotorisk eller praktisk intelligens, som leder till ett konkret handskande med föremål. I stället för ord och begrepp använder barnet sig av varseblivningar och rörelser. Ett exempel på en intelligent handling är att använda sig av en pinne för att dra till sig ett föremål. Då barnet börjar lära sig tala, kommer också den symboliska aktiviteten till uttryck bl a i form

av fantasilekar.

Den andra perioden den *föroperationella* börjar vid tvåårsåldern och varar till omkring sju år. Barnets intelligens utvecklas i representation och tanke och är inte bara begränsad till handling, dvs symbolfunktionen utvecklas.

Den tredje perioden, *de konkreta operationernas period*, omfattar i stort åldersintervallet sju till elva år. Barnet kan då använda sig av en elementär form av logiskt resonemang, men kan endast tillämpa det i samband med konkret material.

Den fjärde perioden, *de formella operationerna*, börjar i tolvårsålderna och är färdigutbildad vid ca femtonårsåldern. I detta stadium har barnet förmåga att manipulera med hypoteser, vilkas riktighet kan prövas i tanken, oberoende av objektens omedelbara närvaro.

Inom dessa fyra huvudperioder förekommer också ett antal stadier och substadier. Piaget framhåller att åldersgränserna för dessa perioder kan variera; däremot följer perioderna en bestämd ordning - en högre struktur kan inte utvecklas före en lägre. De strukturer som definierar tidigare stadier försvinner inte och ersätts med nya, utan de integreras och införlivas i de stadier som följer.

2.3.4 Egocentricitetsbegreppet

Ett annat grundläggande begrepp i Piagets utvecklings-teori är egocentricitetsbegreppet. Begreppet innebär ett tillstånd där individen ser omvärlden från en enda ståndpunkt (hans egen) men utan kunskap om att det existerar andra synpunkter eller perspektiv, och utan att vara medveten om att han är fånge i sin egen ståndpunkt. Egocentrism innebär alltså att man saknar perspektiv.

Egocentriciteten finns med under hela utvecklingen, men antar olika former. Den ökar då barnet tar itu med ett nytt och otränat område, dvs då hon börjar med en ny kognitiv funktion. Därefter avtar egocentrismen långsamt då barnet fortgående bemästrar det nya området för att sedan åter göra sig gällande då ett annat område nalkas. Ebben och floden av egocentrism är nästan en förenklad version av jämviktsmodellen (Flavell, 1963). Den huvudsakliga kognitiva uppgiften under spädbarnstiden kan sägas vara erövrandet av objektet (Elkind, 1972). Under barnets första tid kan det t ex inte förstå att ett föremål existerar om man har gömt det, vilket illustrerar *sensomotorisk egocentrism*. Mot slutet av första levnadsåret börjar barnet dock söka efter ett föremål även när det är dolt. Egocentrism övervinns med hjälp av en psykisk föreställning om det frånvarande objektet.

Då barnet är ungefär mellan två till sex år kan man finna en *preoperationell egocentrism*. Barnet är då egocentriskt med hänsyn till representation precis som spädbarnet är egocentriskt med hänsyn till sensoriskt motoriska handlingar. I detta stadium visar barnet gång på gång en oförmåga att ta den andra personens roll, dvs att se sin egen synpunkt som en av många andra och att försöka samordna den med dessa andra. Barnet kan alltså inte kritiskt granska sina egna tankar. Detta märks tydligast inom området språk och kommunikation - barnet anstränger sig inte särskilt för att anpassa sitt tal till lyssnarens behov. Mycket av barnets tal består vidare av att barnet talar för sig själv, egocentriskt tal.

I den här åldern konstruerar barnet mer eller mindre sin egen verklighet. Det kan ibland vara lätt att missförstå detta beteende. Det är t ex svårt för en fyra-åring att inse att en vårdare inte har tid för honom p g a andra barn eller andra uppgifter. Detta är inte i sig tanklöshet och okänslighet utan snarare intellektuell omognad. Barnet har svårt att sätta sig in i en

annan individs situation och förstå att ta hänsyn. Det är först senare som barnet lär sig att dela med sig, vänta på sin tur, sätta sig in i andras synpunkter, lyssna på andra osv.

Genom socialt samspel tvingas barnet faktiskt att inse den andres roll. Det är m a o den sociala interaktionen som ger den barnsliga egocentrismen den slutliga nådastöten. Piaget ser således ett nära samband mellan social och kognitiv utveckling.

Under den *konkreta operationella egocentrismens period* (i åldern 7-11 år) så har barnet just förvärvat en förmåga att genom konkreta operationer resonera utifrån antaganden och hypoteser. Under sina resonemang förmår barnet ofta inte skilja mellan sina hypoteser och antaganden å ena sidan och den empiriska verkligheten å den andra. Denna bristande differentiering mellan antaganden och fakta är det som utgör grunden för egocentrismen under denna period. Barnet kan alltså lika gärna förkasta eller omtolka fakta för att de skall passa hypoteserna. Även om hon kan föreställa sig alternativa handlingsmöjligheter, så kan hon inte i tankarna testa alternativen systematiskt (Elkind, 1978).

Grundvalen i *tonårsegocentrismen* är föreställningen att andra människor är lika djupt intresserade av tonåringens utseende och beteende som han själv. Tonårsegocentrisemn övervinns genom en dubbel förvandling. På det kognitiva planet övervinns den genom att individen så småningom lär sig skilja mellan sina egna intressen och andras tankar; på det känslomässiga planet övervinns den genom att man lär sig integrera sina egna känslor och andras (Elkind, 1972).

2.3.5 Leken i Piagets utvecklingsteori

Intelligent adaptation eller anpassning är som tidigare nämnts ett resultat av jämvikt mellan assimila-

tion och ackommodation, men vid lek och imitation är det första respektive det senare förhärskande.

Det beteende som inträffar då assimilation dominerar är lek; dvs individen assimilerar verkligheten till skilda schemata utan att bry sig om den exakta anpassningen till verkligheten och denna aktivitet sker för att bara assimilera eller för "funktionellt nöje"; eller som Jorup (1979) uttrycker det: *Assimilation är också att upprepa, befästa något man redan kan av lustkänsla.* (s 11).

Då ackommodation till den yttre verkligheten dominerar över assimilation, råder det imitation. Barnet t ex låtsas utföra andra människors rörelser eller handlingar utan att veta varför. Lek förekommer då beteendet består av att "ta in", att förändra verkligheten så att den passar ens egna tankeformer. Eftersom detta är en aspekt av allt beteende, så har varje beteende åtminstone någon lekbetonande aspekt. Man kan alltså inte tala om lek kontra icke-lek; beteenden är mer eller mindre lekfulla till den utsträckning att de består i ett försök att ta itu med verkligheten. Piaget betraktar t ex *konstruktion* som ett gränsfall mellan lek- och icke-lekbeteende och vilket han inte vill definiera som en kategori för sig. Medan individen vid lek anpassar verkligheten till jaget, så anpassar han jaget till verkligheten vid imitation. *Imitationen* är en förlängning av ackommodationen för dess egen skull, *leken* en förlängning av assimilationen, och intelligent beteende är en kombination av de båda (Piaget 1962).

Ett exempel på detta är förvandlingen av en kotte till en ko. Ett barn som endast har varit i kontakt med färdigkonstruerat material har svårt att göra sig föreställningen hur fyra pinnar och en kotte kan bli en ko. Då det ser ett annat barn eller vuxen göra detta så kanske barnet gör efter denna handling, dvs ackommoderar eller imiterar denna. I denna process förekommer också en mängd assimilationer. Barnet har tidigare

stuckit pinnar eller liknande i andra föremål och dessa beteenden har barnet som en tidigare färdighet eller struktur. Men för att kunna leka kossa med kotten tillsammans med kamraten måste barnet anpassa sitt beteende eller ackommodera till de yttre förutsättningarna så att de fyra pinnarna sitter på plats som kossans ben och som kamratens förebild. Då barnet har gjort denna kossa börjar hon plötsligt att leka gris med kotten. Barnet har då återigen anpassat omgivningen efter sina egna önskemål, dvs assimilerat mer än ackommoderat. Kamraten protesterar, varvid barnet bryter av pinnarna, ackommoderar till den nya situationen och kotten blir en gris. Kanske börjar barnet sedan att leka att det är en hund, en katt osv allteftersom det passar henne och anpassar då den yttre miljön efter sina egna önsknings, dvs beteendet domineras mer av assimilation och ackommodation. Vad jag vill visa med detta exempel är att i allt beteende förekommer assimilations- och ackommodationshandlingar till någon grad, men det ena eller andra dominerar, också beroende på vilken beteendnivå det rör sig om. Man kan helt enkelt säga att hela beteendet är en ren lek och att barnet har anpassat miljön efter sina egna önsknings: assimilation dominerar över ackommodation. De fysiska föremål som hon har anpassat efter sig själv är en kotte och några pinnar och varken en ko, gris, katt eller något annat. För att barnet skall kunna leka denna lek, krävs dock att hon har assimilerat vissa föremål exempelvis naturmaterial och färdigheter som gör att hon kan utnyttja naturmaterialet som hjälp till fantasiskapande lek. Barn som inte har kommit i kontakt med konstruktivt material och inte heller fått erfarenhet hur det kan användas, blir begränsade i sitt fantasiskapande och lekmönster.

När upphör leken? Piaget ger två svar på detta. För det första så upphör inte leken utan snarare avtar. Vuxna fortsätter att visa visst lekbeteende, t ex i dagdrömmeri och också i varierande grad i andra situationer; att klottra är ett exempel på lekfullt vuxen-

beteende. En av Piagets lekkategorier som består även i vuxen ålder är lek med regler. Det andra svaret är att leken avtar ju mer erfarenhet man får av omvärlden och man snarare svarar på saker som de förhåller sig. Då den vuxne behärskar miljön reduceras behovet att förvränga verkligheten (Gilmore, 1966).

Piagets tre lekkategorier (övningslek, symbollek, regellek) sammanfaller med hans beskrivning av de olika utvecklingsperioderna på så sätt att *övningsleken* dominerar under den senso-motoriska perioden, *symbolisk lek* under den föroperationella perioden och *lek med regler* under de konkreta operationernas period.

Liksom utvecklingsstadierna följer också lekstadierna en bestämd ordning. Symbollek förutsätter övningslek och regellek förutsätter övnings- och symbollek.

Övningslek

Piaget (1962) säger att det är mycket svårt att beskriva leken i början av barnets utveckling (under det första halvåret). Det är svårt att dra en exakt gräns mellan vanligt beteende och lekbeteende. Leken skiljer sig nätt och jämt från det som är ett adaptivt beteende. (Jfr ex s 27.) Leken förekommer dock redan i detta stadium och Piaget benämner den övningslek. Övningsleken är alltså den lek som uppträder först i barnets liv och karaktäriserar i stort den sensomotoriska perioden. (Den är i regel mycket kortvarit till sin natur.) Exempel på övningslekar under denna period är då barnet tittar på en sak för tittandets egen skull, skakar på något för skakandets egen skull osv. Barnet återupprepar alltså beteendet inte för att anstränga sig att lära sig något nytt beteende eller för att utforska något, utan för den rena glädjen att behärska och att visa sig på styva linan och kunna bemästra verkligheten. Barnets aktiviteter har ett mål i sig och har inte tvingats av någon utifrån, m a o assimilationen dominerar över ackommodationen. Under de första arton

månaderna ger således nästan alla senso-motoriska schemata (se def. s 29) upphov till s k funktionell assimilation, dvs en njutningsfunktion. Men dessa lek-övningar, vilka är barnets första former av lek, begränsar sig inte enbart till de två första åren eller den förverbala perioden. Man finner den genom hela barndomen så snart en ny förmåga förvärvats. Ett exempel på detta är då barnet under den föroperationella perioden ställer sig frågor - inte för att hon är intresserad av svaret, utan snarare för frågandets egen skull. Då varje beteende är i en konstruktions- och adaptationsprocess råder funktionell assimilation eller övning för övningens egen skull.

Eftersom denna form av lek uppstår vid varje tillfälle då man lär sig en ny färdighet, så varar denna lektyp långt förbi barndomen. Det innebär emellertid inte att dessa lekar är lika vanliga relativt eller absolut sett i alla åldrar. Tvärtom, då nya färdigheter blir färre och andra lekformer uppträder (symbollek och lek med regler), så minskar frekvensen övningslek med tiden.

Piaget delar in övningsleken i två större kategorier (vilka i sin tur omfattar en del underkategorier):

- rena senso-motoriska övningslekar
- mental övningslek

Rena *sensomotoriska övningslekar* är de lekar som enbart innehåller reproduktion av ett beteende som är anpassat till en användbar funktion, men som barnet återupprepar utanför dess vanliga sammanhang - en övning för övningens egen skull, vilket åtföljs av njutningen att "being the cause" eller känslan av makt. Samma sak händer även i fallet med vuxna. T ex då man lär sig någon ny färdighet som kräver övning; åka skidor, köra bil, spela tennis osv.

Inom denna kategori av lek behöver inte barnet använda sig av aktiviteter som det förvärvat tidigare, utan

kan bygga upp nya kombinationer som är lek från början. Den vanligaste källan till sådana lekar är kontakten med nya leksaker, instruktionsmaterial eller föremål av skilda slag.

Inom denna klass infaller också destruktiva lekar. Piaget tror dock inte att dessa lekar är manifestationer på instinktiv nyfikenhet. Han menar att då det gäller verklig nyfikenhet så handlar det inte längre om lek utan snarare om intelligent utforskande. I de flesta fall är det bara en fråga om att utforska för glädjen av aktiviteten eller för att upptäcka nya och roande kombinationer, och eftersom det är lättare att bryta ner än att bygga upp blir leken destruktiv.

Exempel på övningslekar som innebär *mental övning* är då barnet har lärt sig att ställa frågor, speciellt "varför", vilket är en handling av reflektiv intelligens, och barnet roar sig självt med att ställa frågor enbart för skojs skull, dvs frågandet är en ren övning.

Emedan övningslekar uppträder först, är de också de mest labila; eftersom de uppträder med varje nytt förvärvande och försvinner efter mättning. Eftersom barnet förvärvar allt färre nya förmågor under utvecklingsförloppet så har de rena övningslekarna sin höjdpunkt under de första levnadsåren för att sedan avta. Vissa av dem varar dock längre, eftersom de är uppbundna med situationer och material som återkommer över en längre period. Exempel på detta är lekar som uppstår i alla sociala situationer som kan innebära tävlan och som man därför finner vid skilda åldrar, eller hoppande och klättrande och andra motoriska aktiviteter, vilket kan ske så snart som ett tillfälle erbjuds.

Det gradvisa försvinnandet av rena övningslekar beror på följande tre slag av förändringar:

För det första så passerar barnet omärkligt från ren övning till tillfällig och sedan till avsiktliga kombi-

nationer. Så snart som hennes handlingar och manipulationer är samordnade i relation till ett mål, såsom att arrangera byggklossar efter storlek osv, når barnet snart det stadiet att gripa sig an med bestämda uppgifter och övningsleken blir *konstruktion*. Men mellan lek, konstruktion och arbete i den strikta betydelsen, så finns det alla former av övergångar och den främsta orsaken till det gradvisa försvinnandet av övningslekar är att den blir en anpassad aktivitet. Piaget anser att konstruktionslekar inte bildar någon speciell kategori utan är ett gränsfall mellan lek och icke lekbeteende.

För det andra blir ren övning *symbolism* eller parad med symbolism antingen då det senso-motoriska schemat förändras självt till ett symboliskt schema eller då konstruktionen som utvecklas från lekkombinationer, leder till symbolisk imitation i stället för att bli anpassad aktivitet eller arbete.

För det tredje kan övningsleken genom att bli kollektiv och socialiserad förvärva regler och således utvecklas till *lek med regler*.

Symbollek

Den symboliska leken har samma funktion vid utvecklingen av det s k representativa tänkandet under den föroperationella perioden som övningsleken har under den senso-motoriska perioden. Den upprepar och organiserar tänkandet i bilder och symboler som redan behärskas. Liksom övningsleken reproducerar varje nytt förvärvande genom funktionell assimilation så reproducerar den symboliska leken det som barnet genomlevt, men genom symbolisk representation. I båda fallen rör det sig om självhävdelse och tillfredsställelsen att kunna utöva sina förmågor.

Symbolen hämtas både från imitation (ett barn öppnar, munnen för att härma en tändsticksask som öppnas) och

lek (en barkbit blir en båt).

There is therefore, and this is characteristic of symbolic play as opposed to mere motor play, both apparent imitation and ludic assimilation. (Piaget, 1962, p 98)

Hur man skall dra gränsen mellan övningslek och symbolisk lek är mer än ett klassifikationsproblem. Det innebär, enligt Piaget, tolkningen av lek i allmänhet. Han ger ett exempel: Då ett barn ställer frågor enbart för nöjet att fråga eller berättar historier som inte är sanna enbart för nöjet att berätta så är dessa frågor eller föreställningar *innehållet* i leken, men de tar formen av övning. Men då barnet förändrar ett föremål till ett annat (t ex en barkbit blir en båt) eller låter t ex sin docka utföra handlingar som är analoga till barnets egna, så blir den symboliska föreställningen *instrument* för leken och inte längre innehållet. Innehållet i detta fall är den grupp individer eller händelser som är representerad av symbolen.

Piaget använder sig av begreppet *symboliskt schema*, vilket innebär reproduktionen av senso-motoriska schemata utanför dessa sammanhang och där det vanliga föremålet saknas. Dessa symboliska schemata markerar övergången mellan övningslek och ren symbolisk lek. Men även om symboliska schemata är övningslek så är det endast en primitiv form och begränsas till schemata som är associerade med barnets egna beteenden. Barnet gör inte mer än låtsas utföra en av sina egna handlingar t ex låtsas sova, tvätta sig, äta, promenera osv.

Man kan ju fråga sig varför barnet tycker att det är så roligt att låtsas sova, äta, tvätta sig osv. Dessa aktiviteter är ju sannerligen inga lekar - men blir det då de utövas symboliskt. Piaget poängterar (vilket han gör vid flera tillfällen) att dessa symboliska övningar inte kan förklaras som förövning: Barnet leker förvisso inte på detta sätt för att lära sig att tvätta sig eller att sova osv (jfr Groos' teori s 20). Det

barnet gör är att fritt använda sin förmåga till att reproducera sina egna handlingar för nöjet att se sig själv utföra dem och visa upp dem för andra; m a o att uttrycka sig själv - att assimilera utan att hämmas av behovet att samtidigt ackommodera.

Då barnet successivt lär sig att tala och systematiskt förvärvar ett språk så uppkommer därmed också en hel serie av nya leksymboler. Piaget delar in den symboliska leken i skilda kategorier inom tre stadier. Det *första* stadiet infaller från ungefär ett och ett halvt till fyra-årsåldern, varvid lekkategorierna bl a omfattar hur barnet införlivar andra föremål och människor till nya schemata. Det är t ex nu inte bara barnet självt som låtsas sova utan även nallen ska sova. Denna "projektion av symboliska schemata till nya föremål" är generaliseringar av tidigare beteenden. Vidare lånar barnet också schemata från modeller som hon imiterar och begränsar sig alltså inte enbart till sin egen aktivitet (t ex leka lokförare).

På en annan nivå kan barnet identifiera ett föremål med ett annat (t ex en kotte är en ko, en barkbit är en båt osv) och även sig själv med andra eller andra saker (t ex barnet låtsas vara sin egen syster, sin mamma osv). I dessa fall råder det såväl imitation som assimilation.

En annan kategori inom detta stadium benämner Piaget *kompensatoriska kombinationer*. Här är det en fråga om att korrigera verkligheten snarare än att reproducera den för nöjes skull. Om barnet ställs inför en svår eller obehaglig situation kan hon antingen kompensera eller acceptera den genom att försöka återuppleva den genom att överföra situationen symboliskt.

Då situationen är lösgjord från det obehagliga i sitt sammanhang assimileras den gradvis genom att införlivas i andra beteenden. Dessa lekformer illustrerar funktionen i symbolisk lek som innebär att verkligheten assimi-

leras till jaget utan ackommodationskrav. I vanliga fall är det bara en fråga om att intensifiera medvetandet om nya förvärvade förmågor eller att utvidga dem genom låtsaslek. I kompensationsfallet har jaget möjlighet att ta revansch (eller hämnas) på verkligheten, dvs att kompensera den. Exempel på sådana lekformer är då barn efter ett kanske smärtefyllt och uppskärrat tandläkarbesök leker ömsom tandläkare ömsom patient med sina kamrater eller dockor.

Mellan fyra- och sju-års ålder avtar de ovan beskrivna lekformerna och barnet träder in i ett *andra* stadium. Det är emellertid inte så att de symboliska lekarna blir färre till antalet eller mindre intensiva, utan snarare att symbolen genom närmare anpassning till verkligheten förlorar sin förvrängande lekkaraktär och alltmer blir lik en *enkel imitativ representation* av verkligheten. Piaget framhåller tre egenskaper som skiljer detta stadiums symbollekar från de förra:

För det första har lekarna i detta stadium en viss ordningsföljd till skillnad från bristen på sammanhang som är vanlig under det första stadiet. För det andra finns det i dessa nya lekar en tilltagande önskan om sannolikhet och exakt imitation av verkligheten och för det tredje, råder det ett tecken på kollektiv symbolism, dvs en differentiering och anpassning av roller.

Under det *tredje* stadiet som infaller från omkring sju - åtta-årsåldern till omkring elva - tolv-årsåldern modifieras leksymbolen i och med att barnet blir alltmer socialiserat. Under denna period avtar symbolleken och antingen uppstår lek med regler eller symboliska konstruktioner, som är närmare relaterade och anpassade till verkligheten.

Skälet till att de symboliska lekarna avtar kan rent allmänt bero på att ju mer barnet anpassar sig till den normala och sociala omvärlden, desto mindre hänger hon

sig åt symboliska förvrängningar - i stället för att assimilera den yttre världen till jaget, så underordnar hon jaget fortgående till verkligheten. Piaget anger tre väsentliga skäl till att symbolisk lek avtar med åldern:

Det *första* skälet beror på själva innehållet i symbolismen. Då barnet blir äldre får hon fler möjligheter i verkliga livet att tillfredsställa de behov som symbolen tidigare tillgodosåg (t e x kompensation) och det blir onödigt eller överflödigt att anlita symbolisk låtsas assimilation. Barnets sociala cirkel vidgas och därmed blir barnet också jämbördig och även överlägsen flera andra verkliga individer. I flera fall där leken hittills varit nödvändig eller rent outhärlig ger livet självt medel för att kompensera eller återuppleva vissa händelser.

Det *andra* skälet till att den symboliska leken avtar, är att eftersom den symboliska leken innebär mer än *en* egenskap så kan den ge upphov till regler och därmed utvecklas till lek med regler.

Det *tredje* skälet, slutligen, är det viktigaste och förklarar inte bara avtagandet av symbolisk lek utan också upphörandet av leken i allmänhet. Som ovan nämnts så blir barnet alltmer exakt i sin symbol: från omkring fyra års ålder så börjar barnet sträva efter exakt reproduktion och hennes symboler blir därför också mer imitativa. Symbolisk lek införlivar därmed senso-motorisk eller intellektuell övningslek och blir i viss utsträckning konstruktion. Det är m a o den utsträckning i vilken barnet försöker att anpassa sig till verkligheten dvs ackommodera snarare än att assimilera, som bestämmer i vilken utsträckning den förvrängande symbolen överförs till en imiterande föreställning och hur långt imitationen själv införlivas i intelligent eller effektiv anpassning.

Lek med regler

Medan enbart övningslek börjar under barnets första månader och symbolisk lek under det andra året, så inträffar lek med regler först under den andra perioden av barnets utveckling (i åldern fyra till sju år). Den tillhör dock främst *de konkreta operationernas period* (från omkring sju till omkring elva år).

Games with rules, then, are games with sensory-motor combinations (races, marbles, ball games, etc), or intellectual combinations (cards, chess, etc), in which there is competition between individuals (otherwise rules would be useless) and which are regulated either by a code handed down from earlier generations, or by temporary agreement. (Piaget, 1962, p 144)

På samma sätt som symbolen ersätter enbart övning, så snart som tankeprocessen utvecklas, så ersätter regeln symbolen och integrerar övning så snart barnets lek blivit mer social och leken mest sker tillsammans med andra. Piaget ger ett exempel på detta: Barn (och även vuxna) beslutar sig ofta då de går på en trottoar att de inte får gå på linjerna mellan stenarna. Det finns två alternativa förklaringar till detta: Antingen är det en enkel övningslek med ritualisering eller också ger individen sig själv en regel, därför att han känner till andra regler och därmed införlivar i sig själv ett socialt beteende. Med regeln åtföljs en idé om ett tvång som förutsätter åtminstone två individer. Kollektiva lekar leder till representativa regler. Om t ex några grannbarn börjar spela fotboll, vill de gärna utforma ett högt strukturerat spel med vissa regler som då skall gälla i hela grannskapet.

Beträffande reglerna själva kan man urskilja två kategorier: De som är *överlämnade i arv* från tidigare generationer och de som är *spontana*. Leken av det första slaget innebär de äldre barnens inverkan på de yngre - imitation av de äldre barnen, pga deras prestige osv. Spontana lekar med regler är snarare ett resultat av socialisation av antingen rena övningslekar eller ibland

symboliska lekar.

Piaget (1965) har studerat dels på vilket sätt barn i skilda åldrar tillämpar regler, dels hur medvetna de är om skilda regler. Beträffande *tillämpningen av regler* urskiljer Piaget fyra skilda stadier. Det första stadiet är till sin karaktär *rent motoriskt* och individuellt. Vid t ex lek med kulor så använder barnen reglerna efter individuella önskemål och på det sätt som de rent motoriskt kan behärska. Man kan alltså tala om motoriska regler och inte sanna kollektiva regler.

Det andra stadiet kallar Piaget *egocentriskt*. Barnet mottar från andra exempel på kodifierbara regler någon gång mellan två och fem år, men i detta stadium leker barnen för sig själva, även då de leker med varandra och utan hänsyn till kodifieringen av reglerna.

Det tredje stadiet uppkommer mellan sju och åtta år. Piaget benämner detta stadium *begynnande samarbete*. Barn i den här åldern försöker alltid att vinna då de spelar något spel och utövar också därför en ömsesidig kontroll av varandra och försöker att få enhetliga regler.

Slutligen mellan elva och tolvår uppträder ett fjärde stadium, *kodifiering av regler*. Inte bara varje detalj av proceduren i spelet är fastställd, utan den faktiska regelkoden är känd i hela samhället.

Piaget sammanfattar och säger att förvärvandet och utövandet av reglerna i en lek följer mycket enkla och naturliga lagar - stadier som kan definieras på följande sätt:

- enkel individuell regelbundenhet
- imitation av äldre med egocentrism
- samarbete
- intresse av regler för dess egen skull

Beträffande *medvetandet om regler* kan man urskilja tre stadier.

Under det *första* stadiet är reglerna ännu inte tongivande till sin karaktär, vare sig de är rent motoriska eller inte. De mottas som de vore omedvetna eller intressanta exempel snarare än obligatoriska verkligheter.

Under det *andra* stadiet (som vid utövandet av regler har sin höjdpunkt under det egocentriska stadiet och under första halvan av det samarbetande stadiet) betraktas regler som heliga och orubbliga. Man anser att de utmynnar från de vuxna och att de varar för evigt. Varje föreslagen förändring betraktas av barnet som en lagöverträdelse.

Under det *tredje* stadiet, slutligen, betraktas en regel som en lag beroende på ömsesidigt samtycke och vilken man måste respektera.

Fastän man även i vuxen ålder kan se exempel på övningslekar och symboliska lekar så är det endast lekarna med regler som kvarstår och utvecklas t o m genom hela livet (t ex skilda sportaktiviteter, kortspel, schack osv). Dessa lekar är den socialiserade individens lekaktiviteter.

På samma sätt som övningslek är mer assimilation än ackommodation då den är ett resultat av tillfredsställelsen hos barnet att utöva nyligen förvärvade förmågor, och symbolisk lekfrämst är en assimilation av verkligheten till jaget, så kan lek med regler också förklaras i termer av att assimilation dominerar över ackommodation. Vid lek med regler finns en chans till en individuell seger över andra, och denna tillfredsställelse blir "legitim" genom spelets regler, genom att man kontrollerar denna tävlan genom en hederskod eller "fair play". Denna tredje och sista lektyp är alltså inte oförenlig med idén om assimilation av verkligheten

till jaget, medan den samtidigt gör denna lekassimilation förenlig med kravet på social ömsesidighet.

2.4 Om Eriksons teori

2.4.1 Kort Översikt av Eriksons utvecklingsteori

Erik Homburger Erikson föddes 1902 i Tyskland av danska föräldrar. Han började sin bana som konstnär - och målade porträtt av barn. I Wien träffade han Freud under informella former och började senare där med sina psykoanalytiska studier. Numera verkar han i USA. Eriksons skrifter är i regel mycket lättlästa och fängslande skrivna. Han använder sig av både psykologins och historiens metodik. Man märker, som Gösta Harding skriver i förordet till Eriksons första bok *Barnet och Samhället* (Erikson, 1969a), att det är en konstnär, sociolog och psykoanalytiker som för pennar och arbetet är en syntes av dessa element i författarens andliga utrustning. Erikson betraktar vidare psykoanalys som ett mellanting mellan vetenskap och konst (Maier, 1969).

Eriksons utvecklingsteori är en dynamisk teori och han ansluter sig till den freudianska psykoanalysen. Han har inte koncentrerat sig på sexualiteten som sådan, utan snarare på jagets psykosociala utveckling, vilken han försökt sätta in i ett biologiskt, kulturellt och psykologiskt sammanhang.

Medan Freud studerade drömmar som vägen till den vuxnes medvetande, så menar Erikson att barnens lek är den bästa situationen att studera deras konfliktbeteende samt att via lekterapi hjälpa barnen att genombeta sina problem.

I *Barnet och samhället* presenterar Erikson grundstommen för sin utvecklingsteori. Liksom Freud, baserar han det mesta av sitt material från kliniska fallstudier. Han observerar vidare individer i deras naturliga miljöer samt studerar folklivsbiografier. Det som

främst skiljer Erikson från Freud är Eriksons vidare syn på miljön. Erikson (1969a) skriver:

En människoindivid är sålunda alltid dels en organism, dels ett jag och dels slutligen medlem i ett samhälle, den är inbegripen i tre skilda organisationsförlopp. (s 26)

Erikson anser att en fullständig beskrivning av personlighetsutvecklingen måste omfatta en analys av vad den sociala miljön ger barnet, samspelet mellan barnet och miljön samt dess struktur och dynamik. Erikson framhåller också att den sociala utvecklingen är ömsesidig (jfr Bronfenbrenners propositioner s 93). Det är inte enbart barnet som undergår utveckling eller förändring, även de *signifikanta* (betydelsefulla) personerna i barnets miljö förändras, då de upplever att barnet förändras, och förändrar därmed sitt beteende gentemot barnet.

Jämfört med Freud lägger Erikson större vikt vid socialisationsprocesser och mindre vikt vid instinkter. Dessutom ägnade Freud sina studier snarare åt patologisk utveckling, medan Erikson riktar sitt intresse mot en framgångsrik lösning av utvecklingskriser. Erikson har således givit en ny inriktning till psykoanalytisk teori vilket leder till en mer optimistisk tolkning och vidare tillämpning i vardagslivet.

Barnets utveckling karaktäriseras av en följd av interaktionella obalanser eller kriser inom hennes personlighetsstruktur och mellan barnet och hennes miljö. Kriserna medför att barnet försöker att anpassa samspelet mellan sina inre personlighetsstrukturer samt manipulera den yttre miljön så att en lämplig balans mellan miljön och jaget återställs. Denna återanpassning har två primära konsekvenser för en sund utveckling. För det första förändras personlighetsstrukturen så att barnet kommer att samspela annorlunda med miljön i framtiden även om nya obalanser och kriser kommer att inträffa. För det andra, denna känsla att ha förändrat och framgångs-

rikt tagit itu med miljön, stärker barnets förmåga och vilja till att möta nya utmaningar (Langer, 1969).

Erikson påpekar också att även om man talar om konflikter eller kriser, så behöver det inte innebära att man skall betrakta alla utveckling som en serie kriser. Däremot menar han, att den socialpsykologiska utvecklingen fortgår via kritiska punkter ty

'kritisk' är varje vändpunkt, varje avgörande som träffas mellan framsteg och tillbakagång, mellan integration och utvecklingshämning. (Erikson 1969a, s 247)

En framgångsrik lösning av psykologiska och sociala konflikter tillmäts alltså stor betydelse, eftersom detta starkt befrämjar den fortsatta utvecklingen.

Erikson har vidgat det psykoanalytiska tänkandet bl a genom att visa att varje stadium har såväl en styrka som svaghet, såväl en positiv som negativ komponent vilka är varandras motpoler livet igenom. Erikson påpekar dock att det är viktigt att inte missförstå innebörden av de *negativa* känslorna (misstro, blygsel osv) och att misslyckanden vid ett utvecklingsstadium kan rättas till vid ett senare. Det är riskabelt att tro att man kan uppnå en förträfflighet på varje stadium som sedan är oåtkomlig för nya inre konflikter.

Erikson föreslår alltså, att jämsides med de stadier i den psykosexuella utvecklingen, som Freud beskriver (orala, anala, falliska och genitala), så finns det psykosociala stadier i jagutvecklingen där individen grundlägger nya orienteringar rörande sig själv och sin sociala värld. Han framhåller vidare att personlighetsutvecklingen inte avstannar i ungdomen utan fortsätter livet ut. Dessa stadier är förutbestämda och fortskridandet från ett stadium till ett annat måste ske enligt den ordningsföljd som han angivit. Däremot råder variationer i fråga om tempo och intensitet, vilket i sin tur återverkar på samtliga senare stadier. (Jfr stadioutvecklingen i Piagets teori.)

2.3.2 De epigenetiska utvecklingsstadierna

Erikson identifierade åtta stadier i den mänskliga livscykeln. I var och en av dessa blir en ny dimension av social interaktion möjlig.

Nedan ges en kort beskrivning av Eriksons åtta epigenetiska utvecklingsstadier. Med epigenes menar Erikson utvecklingen av ett fenomen eller förlopp genom samverkan av flera krafter. De första fem stadierna infaller under barndomen och ungdomsåren, medan de tre sista stadierna infaller under den vuxna perioden.

Det *första* stadier i Eriksons schema är det *oralt sensoriska* stadiet och omfattar barnets första år. Den nya dimension av social interaktion som utvecklas under denna period är grundläggande *tillit* i ena extreman kontra grundläggande *misstro* i den andra.

Under denna tid är barnet beroende av sina vårdare. Den tilltro barnet kommer att ha till omvärlden, andra människor och sig själv beror i stor utsträckning på den kvalitét av omvårdnad som barnet får. För att barnet skall kunna få en grundläggande tillit är det också viktigt att skapa möjligheter för vårdarna att kunna ge denna tillit.

Erikson framhåller att problemet tillit kontra misstro inte är löst en gång för alla under det första levnadsåret utan uppstår gång på gång vid varje följande utvecklingsstadium.

Under det *andra* stadiet, det *muskulär-anala*, utvecklar barnet en känsla av *självständighet*. Barnet är omkring två- till tre-årsåldern och har då utvecklat en rad motoriska och mentala förmågor. Om barnets vårdare är medveten om barnets behov att vilja göra det som han är i stånd till i sin egen takt, så utvecklar barnet en känsla av att han kan kontrollera sina muskler, sina impulser, sig själv och inte minst sin omgivning -

med andra ord en känsla av självständighet. Erikson (1969a) skriver:

Samtidigt som omgivningen uppmuntrar det (barnet) att 'stå på egna ben' måste det ges skydd mot meningslösa, slumpmässiga upplevelser av blygsel och osäkerhet. (s 228)

Erikson ser även här utvecklingen som en ömsesidig process. Det är alltså viktigt att ge vårdarna möjlighet att själva känna personligt oberoende och värdighet för att själva kunna ge barnet detta.

Motpolen till självständighet är *blygsel och tvivel*. Om barnet lämnar detta stadium med mer blygsel och/eller tvivel än självständighet så kommer detta att negativt påverka hennes senare försök till självständighet i ungdomen och i vuxen ålder och vice versa. Man bör dock återigen påpeka att balansen mellan självständighet och blygsel och/eller tvivel som grundas under denna period kan förändras i antingen positiva eller negativa riktningar genom senare händelser.

Under det *tredje* stadiet (omkring fyra till fem år) - *gående genitalt stadium* - bemästrar barnet sin kropp ganska väl. Den sociala dimension som uppträder i denna ålder har *initiativ* som en pol och *skuld känslor* som en annan. Barnet kan imitera eller svara på andra barns handlingar. Även här har de vuxna en viktig funktion - hur de svarar på barnets självinitierande aktiviteter så att barnens initiativtagande förstärks. Om de vuxna handlar så att barnet känner att hennes motoriska aktiviteter är dåliga, att hennes frågor är besvärliga och hennes lek är dum och tråkig, så överför de en känsla av skam över självinitierande aktiviteter som i allmänhet kommer att bestå genom senare livsstadier.

Det *fjärde* stadiet under *latensperioden* infaller i åldern sex till elva år. I den här åldern, får en större krets av människor betydelse för barnet och kan ge barnet möjligheter att iaktta olika roller som t ex föräldrarollen, arbetsrollen, samhällsrollen osv, vilka

ger barnet erfarenhet och förberedelse för det framtida vuxenlivet. Kamratvärlden blir vidare lika viktig som de vuxnas värld. Kamrater behövs för självuppskattning och tjänar som mått på barnens egna framgångar eller misslyckanden.

Den psykosociala dimensionen som utvecklas under den här perioden har *verksamhetslust* i den ena extremen och *underlägsenhet* i den andra. Barnet vill gärna vara med om att planera och genomföra saker tillsammans med andra, i stället för att försöka tvinga andra eller sätta förbud. Då barnet uppmuntras till verksamhet, tillåts att avsluta sina produkter får beröm och belönas för resultaten, så ökas känslan av duglighet. På motsvarande sätt, om vuxna eller andra barn betraktar barnets ansträngningar som förtret och fördärv, uppstår en fara att barnet utvecklar mindervärdeskänslor.

Erikson säger att detta stadium är:

... ur samlevnadens synpunkt ett avgörande stadium, eftersom arbetsfliten innefattar att man gör något tillsammans med andra; det är nu som en första insikt i arbetsfördelningen och olika människors skilda möjligheter, med andra ord, kulturens arbetsetos, växer fram. (Erikson 1969a s 237)

Då barnet kommer in i ungdomsperioden (omkring 12-18 år) sker fysiologiskt och psykologiskt många förändringar i och med puberteten. Den nya interpersonella dimensionen som utvecklas under den här perioden har att göra med en känsla av *identitet* i den positiva sidan och en känsla av *rollförvirring* i den negativa. Till skillnad från tidigare åldrar så är föräldrainsflytandet under detta stadium mer indirekt. Om barnet erfar denna ungdomstid med en vital känsla av tillit, självständighet, initiativförmåga och arbetsflit, så ökas hennes möjligheter att uppnå en meningsfull känsla av identitet. Motsatsen gäller för den som går in i ungdomsperioden med ansenlig misstro, blygsel och/eller tvivel, skuld-känslor och underlägsenhetskänslor.

De tre sista stadierna infaller under den vuxna åldern, varför jag avstår från att redogöra för dessa.

Sammanfattning av utvecklingsfaserna

	<u>Stadier</u>	<u>Psykosociala kriser</u>
I	Oralt-sensoriskt stadium	Grundläggande tillit kontra misstro
II	Muskulär-anal kontroll	Självständighet kontra blygsel
III	Gående-genitalt stadium	Initiativ kontra skuld-känslor
IV	Latensperiod	Verksamhetslust kontra underlägsenhetskänslor
V	Pubertet och förpubertet	Identitet kontra roll-splittring
VI	Tidig vuxenålder	Närhet kontra isolering
VII	Vuxenålder	Produktionsförmåga kontra stillastående
VIII	Mogen ålder	Jagintegritet kontra uppgivenhet

2.4.3 Eriksons syn på leken

Erikson betraktar leken som ett utvecklingsfenomen snarare än som ett beteendefenomen. Genom leken utvecklar barnet nya färdigheter. Erikson har studerat leken från en klinisk synvinkel. Han använder liksom andra psykodynamiskt inriktade psykologer leken som ett terapeutiskt hjälpmedel. Han menar att "leka ut problemen" är den naturligaste självläkningsmetod som barnaåldern förfogar över. Han jämför barnens behov att *leka ut problemen* med hur vuxna vill *tala ut* - att upprepade gånger beskriva den plågsamma händelsen och

att de tycks känna sig bättre av det.

Liksom många andra finner Erikson det svårt att ge en klar definition på vad lek egentligen är. Han citerar Schiller: *Människan är fullkommat mänsklig endast när hon leker och fortsätter själv:*

Leken är sålunda en företeelse som gränsar intill en mängd andra mänskliga aktiviteter och försöker på sitt eget lekfulla sätt undfly våra definitioner. (Erikson, 1969a, s 192)

Erikson håller alltså med Schiller och menar att leken är en av de större jagfunktionerna.

Vad är då barnets lek. Vi har sett att det inte är någon direkt motsvarighet till vuxnas lek, att det inte är rekreation. Den lekande vuxne stiger ut i en annan verklighet, det lekande barnet går framåt mot nya stadier i herraväldet över livet. Jag föreslår som förklaring, att barnens lek är den infantila formen av människans förmåga att handskas med erfarenheten, genom att skapa modeller för situationer och behärska verkligheten genom försök och planering. (a.a., s 200)

Liksom många andra författare som försökt att definiera lek så gör Erikson en jämförelse mellan lek och arbete:

Det (leken) hon (människan) gör måste hon ha valt av fri vilja, utan att vara tvingad av angelägna intressen eller stark lidelse, hon måste känna sig road, alldeles oberörd av fruktan för eller hopp om allvarliga följder. Hon tar sig ledigt från verkligheten - eller, som man ofta understryker - hon arbetar inte ... (a.a. s 191-192).

Vid ett annat tillfälle gör Erikson (1970) en direkt jämförelse mellan den vuxnes tänkande och barnets lek.

Lek är för barnet vad tänkandet, planerandet och skissandet är för den vuxne, ett försöksuniversum där villkoren är förenklade och metoderna experimenterande, så att gjorda misstag kan tänkas igenom och förväntningar prövas. (s 104)

Han citerar William Blake bl a på försättsbladet till sin bok *Toys and Reasons* (Erikson, 1977).

*The Child's Toys and the Old Man's Reasons
Are the Fruits of the Two Seasons.*

Erikson hänvisar till Platon och menar att han har givit den bästa formuleringen på lek.

He (Platon) sees the model of true playfulness in the need of all young creatures, animal and human, to leap. To truly leap, you must learn how to use the ground as a springboard, and how to land resiliently and safely. It means to test the leeway allowed by given limits; to outdo and yet not escape gravity. Thus, wherever playfulness prevails, there is always a surprising element, surpassing mere repetition or habituation, and at its best suggesting some virgin chance conquered, some divine leeway shared. Where this 'happens', it is easily perceived and acknowledged. (Erikson, 1977, p 17)

Han påpekar också att vi har svårt att riktigt acceptera leken.

Det lekande barnet är alltså ett problem: den som inte arbetar skall inte heller leka. För att kunna tolerera barnets lekar får den vuxne uppfinna teorier som antingen visar att barnårens lek faktiskt är arbete - eller att det inte betyder något. Den mest populära teorin, som iakttagaren lättast går med på, är att barnet ännu inte är någon, och att lekarnas meningslöshet avspeglar den saken. Vetenskapsmän har försökt finna andra förklaringar till barnlekarnas underligheter genom att säga att de uttrycker barndomstidens mellanställning: Barn är varken det ena eller det andra. (Erikson, 1969a, s 194)

Erikson skriver också på ett annat ställe (Erikson, 1977) att även den omfattande litteraturen rörande lek reflekterar en väldig ambivalens. Å ena sidan framhålles att leken har ett gudomligt mål i sig själv och å andra sidan har utvecklingsteorier markerat barnets lek som en främsta nödvändighet för utveckling och inläring, medan kliniska teorier ytterligare har tyngt den med uppgifterna att lösa tunga inre problem.

Som jag nämnt tidigare, så kan man finna vissa drag från äldre lekteorier i de nyare. Erikson nämner bl a *katharsis*-teorin, som betraktar leken främst som en funktion i nutid, nämligen lättnaden av någon undertryckt känsla eller befrielsen av överskottsenergi som inte kan användas på det som är allvar och värdefullt. Det finns vidare *funktionella teorier* som i leken ser en övning av nya färdigheter och som en förberedelse

för framtiden. Ingen av dessa teorier berättar hela historien men bör inte överges därför att de pekar på faktorer som finns överallt i all mänsklig tanke och handling.

I sin senaste bok (Erikson, 1977) behandlar Erikson bl a sambandet mellan barndomens lek och politisk föreställning. Han påpekar där att spel står mittemellan individuell lek i leksaksvärlden och politikernas arena, där människor enas i samspel och grundlägger regler för att vara tillsammans och tävla med varandra. Han säger också att det är i spel som människan är mest mänsklig på det sättet att man kan acceptera sin motståndare som lika mänsklig.

2.4.4 Lek och utveckling

Liksom Piaget betraktar Erikson leken inte enbart som ett beteendefenomen utan också som ett utvecklingsfenomen. Det tidigaste lekbeteendet kallar Erikson *autokosmisk lek*. Barnets aktivitet rör sig kring den egna kroppen. Barnet utforskar omvärlden genom att upprepa olika ljud, titta och känna på andra människor och saker.

Mikrosfären kallar Erikson barnets lilla värld med hanterliga leksaker som det skapar och bygger upp för sig själv när det behöver se om sitt eget jag. Men även den här världen är inte helt säker för barnet. Leksakerna kanske inte fungerar som barnet vill, tornet går inte att bygga, saker går sönder, andra vill låna eller ta ifrån barnet saker. Detta kan leda till lekavbrott, något som Erikson lägger stor vikt vid i sina kliniska studier (dvs varför barnet plötsligt slutar leka utan att någon yttre omständighet har orsakat ett lekavbrott). Han menar att sådana lekavbrott är det vakna tillståndets motsvarighet till nattens mardrömmar. Dessa lekavbrott kan, menar han, avhålla barnen ifrån att leka, precis som rädslan för mardrömmar kan avhålla dem från att somna. Om barnet lyckas med att bemästra

sakvärlden så övervinns skam och tvivel och barnet vinner prestige i och med detta.

I lekskoleåldern når leken fram till *makrosfären*, vilket innebär en värld som *man delar med andra*. Erikson anser att det är viktigt att barnen lär sig att inte behandla andra människor som saker - att tvinga dem till att fungera snarare som redskap än människor. Erikson (1969b) påpekar att detta inte bara gäller den tekniska färdigheten med leksaker och föremål, utan omfattar också ett infantilt sätt att behärska sociala upplevelser genom experimenterande, planerande och gemenskap.

Erikson framhåller att alla barn behöver lämnas ensamma för att leka för sig själva, titta och läsa i böcker, se på TV osv, och alla barn behöver timmar och dagar till låtsaslekar. Om barnen inte får en känsla av att de kan göra saker och göra dem bra och t o m perfekt, blir de förr eller senare missnöjda. Barnet måste få en känsla av verksamhet. Utan den blir även ett fullt sysselsatt barn uttråkat.

Inlärande är nödvändigt för att barnet skall upptäcka vilka lekinnehåll som bara är tillåtna i fantasin eller som lek inom autokosmos, vilka motiv som med framgång bara kan utvecklas inom den mikrokosmiska världen av leksaker och andra ting, och vilket lekinnehåll man kan dela med andra eller tvinga på dem. Allteftersom detta läres, får varje sfär sin motsvarande känsla av realitet och säkerhet. En ganska lång tid framåt blir lek i ensamheten en outhärlig skyddshamn för 'reparation' av illa medfarna känslor, efter stormiga tider på samvarons hav. (Erikson, 1969a, s 200)

2.4.5 Studier av lek

Erikson är psykoanalytiskt skolad och har alltså en psykoanalytisk förklaringsmodell till leken, vilket ibland kan förefalla mycket kontroversiellt. Jag citerar några av de tolkningar som Erikson ger till vissa lekbeteenden, utan att närmare kommentera eller ifrågasätta hans tolkning. Han har också utfört många studier även i icke kliniskt syfte.

De kanske mest kända av Eriksons studier är hans omfattande undersökningar av könskillnader hos 150 barn i åldern elva till tretton år (Erikson, 1951). Han använde ett lekbord med leksaker (byggklossar, små dockor, dockmöbler, leksaksbilar, små leksaksdjur), med vilka barnen ombads en och en att bygga en spännande scen ur en film som de själva tänkte sig. Ett anmärkningsvärt resultat var att av ungefär 500 lekkonstruktioner endast tre kunde jämföras med verkliga film-scener.

I stället ordnade barnen, efter någon stunds fundering, sina scener som om de vägledes av en plan de hade i huvudet, berättade för mig en kort historia med mer eller mindre spännande innehåll och överlät åt mig att lista ut vad dessa konstruktioner 'betydde' (om de betydde något). (Erikson, 1969a, s 84)

Erikson beskriver dels några "unika" inslag som kan ge upphov till tolkningar av omedvetet innehåll där scenerna var nära barnens verklighet. Erikson var inte i första hand intresserad av att studera könskillnader, men fann så slående olikheter i hur pojkar och flickor använde "rummet". *Flickorna betonade den inre och pojkarna den yttre rymden* (Erikson, 1969b, s 232). De gemensamma inslagen i dessa barns lekkonstruktioner var förekomsten av "organmönster" i de skilda grupperingarna. Erikson skriver:

För att ge ett exempel som genast leder till det kvinnliga inneslutande mönstret ordnade flickor mycket oftare än pojkar ett rum i form av en rund grupp av möbler utan väggar. Ibland visade de en cirkelgruppering av möbler som utsattes för något störande om också lustigt intrång, ss en gris eller 'pappa kommer hem ridande på ett lejon'. (Erikson, 1969a, s 85-86)

Flickorna tenderade således att bygga lugna vardags-scener som handlade om hemmet eller skolan. Flickornas scen är med andra ord en husinteriör med några möbler utan omgivande väggar eller genom en enkel inhägnad byggd av klossar. Människor och djur är i regel inne i denna interiör eller inhägnad, och dessa människor och djur är i en statisk position, dvs antingen sitter eller står. Störande moment i flickornas scener var främst

orsakade av söta husdjur eller odygdiga barn - alltid pojkar. Allvarligare tillbud inträffade också - men det rörde sig inte om mördare och det förekom inga pistoler.

Pojkarna gjorde fler utomhusscener och byggnader. Vanligast var också scener med vilda djur, indianer eller bilolyckor utanför inhägnader och byggnader. De föredrog leksaker som kunde röra sig eller representerade rörelse. Lugna scener var företrädesvis trafikscener under övervakning av polisen. Den ende polismannen var den docka som pojkarna oftast använde.

Pojkarnas konstruktioner dominerades av höga byggnader samtidigt som ruiner och nedfallna byggnader enbart förekom bland pojkar. De lekte mycket med faran för ras eller fall. Den viktigaste skillnaden mellan pojkarnas och flickornas sätt att bygga var således, att pojkar snarare byggde torn, gator och hus, medan flickorna använde lekbordet som en heminteriör med enkla klossar eller inga alls. Flickorna byggde sällan torn. När de gjorde det, tycktes de inte kunna låta dem stå fritt.

Resultaten visar alltså, enligt Erikson, att variabeln högt - lågt är en maskulin variabel. Erikson gör vidare en tolkning.

Efter att ha studerat en rad av dessa barns historier skulle jag vilja tillfoga det kliniska omdömet att en särskilt stor höjd - i förening med ett inslag av sammanbrott eller fall - avspeglar ett behov att överkomma osäkerhet om eller farhågor för den egna manligheten. (Erikson, 1969a, s 89)

Om *hög* och *låg* är manliga variabler, så är *öppen* och *sluten* kvinnliga förhållningssätt. Men som jag nämnde tidigare, så förekom i flera fall störande moment, såsom exemplet på förra sidan visar.

Flickornas vanligaste konstruktioner var enkla inhägnader med låga väggar utan prydnader. Men ofta fanns det en noga utformad grind. Erikson gör följande kliniska tolkning.

En blockering av ingången eller tjockare väggar kunde vid närmare undersökning befinnas spegla en akut ängslan inför den kvinnliga rollen. (a.a., s 90)

Erikson sammanfattar.

De viktigaste könsskillnaderna i användandet av lekutrymmet ledde alltså fram till följande förhållandesätt: hos pojkarna var höjd och fall de främsta variablerna, ävensom livlig rörelse (indianer, djur, bilar) samt dess kanalisering eller hejdande (polismän); hos flickor stil- lastående interiörer som var öppna, enkelt inhägnade och antingen fridfulla eller utsatta för intrång. Pojkarna dekorerade höga konstruktioner, flickorna grindar. (a.s., s 90)

Och tolkar.

Det är fullt klart att de rumsliga tendenser som styr dessa grupperingar påminner om det genitala mönster som vi diskuterat i detta kapitel och att de faktiskt nära ansluter sig till könsorganens morfologi: hos mannen yttre organ som kan erigeras och är inträngande, som leder starkt rörliga sädesceller, hos kvinnan inre organ med en portlik ingång som leder till orörliga, avvaktande äggceller. (a.a., s 90-91)

Erikson påpekar alltså att man såsom bevismaterial kan godta vissa organmönster i de här lekgrupperingarna och att man kan se en antydning om olika manliga och kvinnliga upplevelser av rummet. Erikson är dock angelägen om att framhålla att de biologiska, kulturella och psykologiska faktorerna genomtränger varandra och att han försöker överbrygga distinktionen mellan sexualpsykologi och socialpsykologi.

Under senare år har Erikson tillsammans med Joan Erikson och Peggy Pen studerat fyra- och femåringars lekkonstruktioner. Barnen ombads en och en att av byggklossar och leksaker "bygga något" och berätta en historia om det. Forskarna har undersökt barn med skilda bakgrunder och i skilda miljöer i storstadsskolor och landsbygdsområden och i olika länder (Erikson, 1972).

De resultat som dessa undersökningar visar stämmer väl överens med de som framkommit i Eriksons tidigare stu-

die. Pojkarna använde främst fortskaffningsmedel och djur. Vidare var det vanligare att man i storstadspojkarnas byggnader kunde märka fasadliknande strukturer jämfört med pojkar från landet.

2.5 G H Meads teori

2.5.1 Inledning

George Herbert Mead (1863 - 1931) var under större delen av sin verksamhet professor i filosofi vid universitetet i Chicago. Han är den som man främst brukar förknippa med begreppet symbolisk interaktionism och som mest systematiskt har uppställt den interaktionistiska teorin.

Mead framhöll själv att han var behaviorist, varför han fäste stor vikt vid vad människor faktiskt gör, deras beteenden och handlingar. Till skillnad från övriga behaviorister så avstod han emellertid inte från att studera sådana fenomen som mening och medvetande. Studiet av medvetandet i allmänhet och jagmedvetandet i synnerhet intar en central ställning inom den interaktionistiska teorin. Medvetandet anses vara ett resultat av att individen samspelar med andra. I detta samspel kommer vissa gester eller beteenden att få gemensam innebörd för de inblandade. Fastän Mead använder sig av den vedertagna behavioristiska terminologin så är hans behaviorism otvivelaktigt av ett helt annat slag än den som utvecklades av hans samtida bland psykologerna (Berg, 1975)

Berg (1976) har i en avhandling på ett mycket klagörande sätt beskrivit och tolkat Meads socialpsykologiska teori. Han har utgått från Meads mest kända verk, *Mind Self & Society*, vilket utkom postumt 1934. Meads framställning är mycket fragmentarisk, vilket till vissa delar gör Bergs arbete mera lättillgängligt än ursprungskällan.

Berg har vidare, ställt Mead och Piaget i egenskap av symboliska interaktionister mot varandra i deras syn på barnets utveckling beträffande begreppen imitation och lek.

2.5.2 Samspel med den sociala miljön

Utgångspunkten för Meads teori är således individens samspel, (interaktion) med andra individer och den fysiska omgivningen. Mead menar att utan samspel så finns det inget medvetande, dvs individen kan inte existera utan samspel med andra. *Organismens födsel är biologisk men människans födsel är social.* (Berg, L-E, 1975, s 44)

Genom interaktion lär sig individen att bete sig socialt meningsfullt och utvecklar via språket ett socialt medvetande. Mead framhåller vidare att det inte bara är samhället som danar individen, utan individen danar också samhället.

Mead säger själv:

The processes of experience which the human brain makes possible are made possible only for a group of interacting individuals: only for individual organisms which are members of a society; not for the individual organism in isolation from other individual organisms.

(Mead, 1974, p.133)

och

The individual stimulates himself to the response which he is calling out in the other person, and then acts in some degree in response to that situation. In play the child does definitely act out the role which he himself has aroused in himself. (a.a. p. 161)

Denna dialog märks också vid uppdelningen av personlighetens (*self*) två faser *I* och *me*. Den handlande funktionen hos individen kallar Mead *I* och den varseblivande, reflekterande och värderande *me*.

En människa består av två 'faser', ett 'I' och ett 'me'.

Dessa två är otänkbara utan varandra, de är varandras förutsättning. 'I' är så att säga presenspersonen, den i nuvarande ögonblick handlande. 'Me' är imperfektpersonen. En människas 'me' är hela hennes historia. Hennes jagmedvetande föds när hon blir ett objekt för sig själv och får mening inplanterad hos sig själv för sig själv av den andre. (Berg, 1976, s 138)

2.5.3 Samspel med den fysiska miljön

Det är inte enbart samspelet med den sociala miljön som Mead behandlar utan även samspelet med den fysiska miljön. Han lägger tonvikten på upplevelsen av den fysiska miljön och vilken funktion den har för individen. Han säger att den yttre världen finns rent objektivt som motsats till vår upplevelse av den.

Individen bestämmer alltså på något sätt sin egen miljö genom sin egen känslighet. Den miljö som existerar för individen är alltså den som individen själv bestämmer. Ju mer individen utvecklar denna känslighet, desto rikare kan miljön te sig.

If in the development of the form there is an increase in the diversity of sensitivity there will be an increase in the responses of the organism to its environment, that is, the organism will have a correspondingly larger environment. There is a direct reaction of the organism upon the environment which leads to some measure of control.

(Mead, 1974, p. 245)

Då Mead beskriver samspelet med den fysiska miljön gör han en direkt analogi till den sociala:

I think it is consistent to recognize this parallelism between what we call the 'physical object' over against the organism, and the social object over against the self. The 'me' does definitely answer to all the different reactions which the objects about us tend to call out in us. (a.a. pp. 279-280)

Föremål, bord, bänkar, sandlådor, lekredskap existerar som sådana på grund av den användning som individen normalt har av dem. Om ett barn t ex ser ett lekredskap enbart som ett föremål - det finns inget som attraherar - så existerar detta på ett helt annat sätt än då

barnet leker med det. Värdet i upplevelsen av lekredskapet är det värde som ligger i den handling som barnet utför.

2.5.4 Om lek och spel

Meads teori om lek omfattar endast de lekar som kallas *rollekar*, (vilka motsvarar Piagets symboliska lekar) t ex då barn leker att de är mamma, lärare, polis, brev-bärare, lokförare osv. Dessa lekar har stor betydelse för barnets identitetsutveckling. Barnet får sin första identitet genom att vara den andre och se sig självt.

Genom en docklek t ex kan det lilla barnet sålunda uppleva sig själv. I denna docklek övertar barnet moderns roll gentemot henne själv. Barnet är modern och dockan får spela barnets egen roll, t ex dockan skall äta upp sin mat, gå och lägga sig, tvätta håret osv. Barnet *internaliserar* alltså modersrollen. Hon lär sig rollen genom att själv *iklädd* denna betrakta sig själv och andra varelser. Leken utgör på så sätt i stor utsträckning en uppsamling av omgivningens attityder mot barnet (Berg, 1975).

När barnet har internaliserat en mängd roller, kan det så småningom bli moget för *spel*. Ett barn kan dock inte ta över flera personers roller samtidigt, om det inte genomgått en lång träning först, som består i att i tur och ordning överta enstaka personers roller och attityder gentemot bl a barnet självt (Berg, 1976).

Mead (1974) kontrasterar lek med organiserat spel, (vilket motsvarar Piagets lek med regler). Då barnet deltar i ett spel, så måste det *ta de andras attityder*, dvs hålla de andras roller i huvudet och veta deras samband med varandra. Vid *kurragömma* t ex krävs det endast av barnet att veta vem som jagar och vem som gömmer sig. I en fotbollsmatch däremot måste barnet känna till vad var och en gör för att klara av sitt eget spel. Han måste ta över allas roller. För att klara av

dessa svårigheter upprättas regler, vilka måste internaliseras hos varje individ som deltar i spelet. Att upprätta regler är alltså en del av nöjet med spelet. Leken är det lilla barnets oorganiserade, spontana aktiviteter, medan spelet är en samordnad aktivitet mellan flera barn (Berg, 1976).

The game represents the passage in the life of the child from taking the rôle of others in play to the organized part that is essential to self-consciousness in the full sense of the term. (Mead, 1974, p. 152)

När barnet genom sitt rollövertagande har internaliserat det sociala system inom vilket det befinner sig, och när det kan placera sig självt inom detta system, då har det fått ett *me*, ett socialt jag.

Mead skriver själv:

The child is one thing at one time and another at another, and what he is at one moment does not determine what he is at another. That is both the charm of childhood as well as its inadequacy. You cannot count on the child; you cannot assume that all the things he does are going to determine what he will do at any moment. He is not organized into a whole. The child has no definite character, no definite personality.

The game is then an illustration of the situation out of which an organized personality arises. In so far as the child does take the attitude of the other and allows that attitude of the other to determine the thing he is going to do with reference to a common end, he is becoming an organic member of society. (a.a. p. 159)

2.6 Interaktion och utveckling

Såväl Piaget, Erikson som Mead framhåller interaktionens betydelse för barnets utveckling.

Modern psykologi är i många avseenden på väg mot en interaktionistisk syn på människans beteende och utveckling. (Se avsnitt 1.2 s. 11.) En sådan syn innebär att det pågår ett ständigt växelspel mellan individen och miljön och att det därför är oväsentligt och irrelevant att tala om arv eller miljö, eftersom miljön all-

tid är en produkt av arvet och tvärtom.

Piaget (1968) säger:

De tre klassiska faktorerna i utvecklingen är arvet, den fysiska miljön och den sociala miljön. Men man har aldrig iakttagit ett beteende som enbart är betingat av en renodlad mognadsprocess utan inslag av träning; ej heller en miljöpåverkan som inte anknyter till inre strukturer.

(s 110-11)

Piaget har dock och även fortfarande misstolkats att förkunna enbart mognadens betydelse och att den mentala utvecklingen sker enligt en fast tidtabell, vilket är helt felaktigt. Piaget hävdar att det finns bestämda stadier som individen måste gå igenom, men hur snabbt barnet passerar dessa stadier beror på många skilda faktorer, bl a den sociala och fysiska miljö som barnet växer upp i.

Det finns åtskilliga Piagettolkare som påpekar Piagets interaktionistiska synsätt. (T ex Ginsburg & Opper 1969; Bratt 1974, Berg 1976, Hart 1979.)

Ginsburg & Opper (1969) hänvisar till Piagets *interactional theory* och skriver:

Piaget consequently acknowledges the importance of the environment which undoubtedly determines the development of thought to a certain extent. Obviously the type of experience he acquires and the situation to which he is exposed will channel the child's mental performance. But they will not determine development entirely because the child instance comes to a situation with a t a b u l a r a s a. He comes with a mental structure, or accumulation of past experience in the form of schemes, and these will influence his apprehension of reality. This means that for the child reality is not an objective phenomenon which has its own independent existence. Reality is determined by the type of structure with which it is apprehended. (p 217)

Det är inte enbart via den fysiska miljön och genom konkret handskande som barnet får erfarenhet av omvärlden. Piaget betonar även den sociala miljöns betydelse för förståelse och utveckling. Genom socialt

samspel med såväl barn som vuxna, kan man till viss del *bryta* barnets egocentrism. Genom att tala och resonera med andra, inser barnet att det inte bara finns hennes sätt att se på saker och ting och att andra inte nödvändigtvis delar hennes åsikt. Detta leder oundvikligen till diskussioner och konflikter men genom att försvara sina idéer och rättfärdiga sina åsikter så kommer barnet också till klarhet. Om hon vill övertyga andra om giltigheten i sina påståenden, så måste hennes idéer uttryckas klart och logiskt (Ginsburg & Opper, 1969).

Erikson (1972) betraktar också Piaget som interaktionist utifrån dennes konstruktionistiska syn på kunskapsprocessen hos människan. Enligt Piaget så konstruerar barnet verkligheten utifrån sina erfarenheter av omgivningen. Verkligheten är alltid en rekonstruktion av omgivningen, aldrig en kopia.

Erikson citerar Piaget:

What interests me is the creation of new things that are not performed, nor predetermined by nervous system maturation alone, and not predetermined by the nature of the encounters with the environment, but are constructed within the individual himself. Piaget concluded by suggesting a liberating methodology in all teaching. 'Children', he said, 'should be able to do their own experimenting and their own research.'

... 'In order for a child to understand something', Piaget concluded, 'he must construct it himself, he must reinvent it.' (a.a. p. 132).

Mead är den som man främst brukar associera med *symbolisk interaktionism*. Han framhöll bl a den roll andra människor spelar för den egna personlighetens uppbyggnad. Hur en individ kommer att betrakta sig själv är en följd av hur andra har reagerat mot honom under tidigare år. Med andra ord genom att sätta sig in i andras uppfattningar av sig själv, så skapar en individ en bild av sig själv. När det gäller de sociala rollerna, så generaliserar individen sin uppfattning om dem, dvs han antar inte bara den roll som en specifik person visar, utan av alla som deltar i en gemensam aktivitet;

individen handlar och bedömer sina handlingar i relation till en generaliserad annan individ (*the generalized other*).

Berg (1976) har visat att även Piaget kan klassas som symbolisk interaktionist.

Individen utgår egocentriskt från sig själv, när han agerar mot omvärlden. Han bemäktigar sig objektet, men återför detta till sig själv. Han 'tolkar' objektet utifrån den kognitiva bas han själv utgör. Detta innebär att han klassificerar objektet och omformar det på olika vis (som t ex i lekar). Härigenom blir objektet enligt Piaget meningsfull för individen. Å andra sidan är inte objektet passivt. Det tvingar individen att slutligen anpassa sig till verkligheten dvs att ackommodera sina gamla schemata. (s 156)

Berg konstaterar vidare:

Varken individen, såsom han upplever sig själv, eller världen, såsom den upplevs av individen, är i sig själva, utan båda är i sin interaktion med varandra. (a.a. s 159)

Eriksons interaktionistiska syn på utvecklingen framkommer bl a i de förutsättningar som han anger för de s k epigenetiska utvecklingsstadierna:

För det första så förutsätts att personligheten i princip utvecklas i enlighet med stadier som i förväg bestäms av individens villighet att fortsätta vidare emot en allt vidsträcktare miljö; och för det andra att samhället i princip är så inrättat att det tillmötesgår och stimulerar dessa möjligheter till samverkan och strävar att skydda och främja individens utveckling. (Erikson, 1969.)

Piaget och Erikson skiljer sig dock åt beträffande hur miljöfaktorer påverkar individen. Piaget begränsar sig till de omedelbara fysiska, sociala eller begreppsmässiga komponenterna i miljön som är inom räckhåll för barnets medvetna förståelse. Erikson däremot tar även med andra tänkbara miljöfaktorer - dvs även de som inte

har direkt inflytande på barnet. Han menar att alla miljöfaktorer har betydelse för barnets emotionella utveckling. Varje miljöfaktor inom eller utanför en individs omedelbara erfarenhetsfält påverkar barnet eller barnets miljö, vilken i sin tur kan ha inflytande på barnet. (Jfr Bronfenbrenner, s 84ff.) En annan skillnad som jag också framhållit tidigare är de medel som individen använder för att klara av restriktioner eller hinder i miljön. Piaget betonar här mer individens potentiella kognitiva förmåga, medan Erikson framhäver individens kreativa kapacitet som är förankrad i dess känsloliv.

Berg (1976) anser att man både hos Piaget och Mead finner tendenser till en dialektisk materialism: medvetandet är ingen egenskap utan en ständigt pågående social process och som hålls igång endast i interaktion med omvärlden.

De såg sig tvungna att intressera sig för behaviorismens 'black box'. Resultatet av detta intresse blev för bådas del att de anammar en dialektisk psykologi: Människan är ett resultat av sitt sociala liv, samtidigt som samhället är ett resultat av människors handlingar. Ingendera polen i denna växelverkan kan alls förstås utan den andra polen, eftersom bådas essens föreligger just i relationen mellan dem. (a.a. s 166-167).

Den mest bärande tanken hos Piaget är att individens interaktion med sin omgivning föregår och skapar hans intelligens. De stadier som Piaget beskriver är således inte den biologiska individens utan den interagerande individens.

Sandgren (1974) tolkar Piaget på motsvarande sätt (vilket Berg också påpekar):

Kognitiv tillväxt måste alltid ske genom en serie av tillstånd utmärkta av ojämvt mellan subjekt och objekt fattade som produkter av en strukturell organisation. Utveckling kommer då också att ständigt leda till nya ojämvtstillstånd. Det dialektiska motsatsförhållandet mel-

En individ och omvärld får sin upplösning i en strukturell reorganisation, som samtidigt förändrar individens omvärldsuppfattning och hans medvetande om sig själv.

Det är alltså icke medvetandet som förändrar strukturen utan den strukturella reorganisationen hör samman med bristande anpassning (ojämvikt) i det konkreta och faktiska samspelet mellan organism och omvärld. (s 43)

Berg visar att det är olika interaktionistiska teorier som Mead och Piaget har utvecklat. Mead fäster snarare uppmärksamheten på individens interaktion med människor (men även med den fysiska omvärlden) medan Piaget studerar huvudsakligen individens interaktion med fysiska objekt. Berg framhåller Meads starka tes: *Det är den andres svar på mitt beteende mot något objekt som gör mig medveten om meningen hos detta objekt.* (Berg 1976, s 162). Det är alltså bara genom interaktion med andra människor som man kan skapa sig en bild av sig själv som objekt.

Berg säger vidare att *Piaget stannar aldrig upp för att ställa sig den meadska frågan, vad den andres inbrytning i min aktivitet kan komma att betyda.* (a.a. s 163)

Ovanstående tre refererade teoretiker har behandlat individens utveckling utifrån skilda utgångspunkter - kognitiv, emotionell och socialbehavioristisk. I deras teorier förekommer dock vissa likheter i synen på människans utveckling. De betraktar individen som aktivt verkande i en aktiv miljö, dvs deras teorier utgår från ett interaktionistiskt perspektiv. Utifrån dessa teorier kan man fastställa att barnets utveckling sker enligt förutbestämda stadier i en viss ordningsföljd, även om variationerna inom och mellan dessa stadier rent åldersmässigt är stora. Vidare betraktas leken mer som ett utvecklingsfenomen än som ett beteendefenomen. Lekens innehåll och form är en del av barnets utveckling. Det är framför allt i lekens form som barnet samspelemed sin omgivning. Leken har också en helande eller läkande effekt. Genom lek kan barnet leva ut och återupprepa obehagliga händelser som hon tidigare genomlevat och bearbetar därmed sina upplevelser.

För att barnet skall kunna ta in och bearbeta alla intryck från omvärlden, krävs det att de miljöupplevelser barnet får, är *lagom nya* och presenteras i en smältbar form. Det är nödvändigt och viktigt för barn att få samspela med andra barn och vuxna för att få ett mera riktigt perspektiv på omgivningen och för att bryta den "barnsliga" egocentrism och därmed kunna utvecklas till en socialiserad individ. Det är genom umgänge med andra som barnet får en bild av sig själv och som ett jagmedvetande utvecklas. Samspelet med andra är dock en ömsesidig process - det är inte bara individen själv som utvecklas och förändras utan även de han samspelar med.

Sammanfattningsvis kan man konstatera, att Erikson, Piaget och Mead antar ett interaktionistiskt perspektiv på människans utveckling, varvid man även kan spåra tendenser till dialektisk materialism i Meads och Piagets teori. Det är det synsättet på människans roll i samhället som också skisseras i avsnitt 1.2, och som jag har valt att utgå från som beskrivnings- och förklaringsmodell till empiriska resultat om barns utemiljö.

Utvecklingsteoretikerna har (naturligt nog) koncentrerat sig främst på individens utveckling i förhållandet individ - miljö. De ekologiska psykologerna och framför allt miljöpsykologerna har snarare försökt att inrikta sig på miljöns betydelse i denna interaktionsprocess. I följande kapitel ger jag därför en presentation av deras teorier och ansatser.

3 OM MILJÖ OCH BETEENDE

Miljöpsykologin och den ekologiska psykologin har utvecklat det interaktionistiska synsätt som liknar det i Riegels fjärde cell (s 12) - en aktiv organism i en aktiv miljö.) Den interaktionistiska synen på miljö och beteende innebär ett dynamiskt ömsesidigt utbyte mellan människan och miljön i vilka människor påverkar och påverkas av sin miljö. Dessa teoretiska ansatser har fått en alltmer framträdande plats inom psykologi- och arkitekturdisciplinerna - främst i USA.

3.1 Ekologisk psykologi och miljöpsykologi - En kort översikt

Vid psykologisk teoribildning har man mer riktat intresset mot det mänskliga beteendet än mot den miljö människor lever i. Dessa ansatser har dock ibland mer eller mindre indirekt haft vissa följdverkningar på miljön. Eftersom den psykologiska vetenskapen i sig handlar om människan och inte om hennes miljö, så är det egentligen inte så svårt att förstå denna negligering av miljön. En allvarligare kritik är att man inom psykologisk forskning inte betraktat människan som en del av sin miljö samt att miljön betraktades som ett fysiskt och ej som ett socialt problem. Detta berodde bl a på att psykologin anammade de naturvetenskapliga ansatser, vilket fick till följd att den fysiska miljön behandlades i atomistiska och additiva termer. Därigenom förlorade man kunskap om en mängd komplexa miljöhändelser, såväl fysiska som sociala, som är av vikt om man vill förstå människors beteenden i naturliga miljöer. Eftersom människan betraktades som åtskild från sin miljö och miljön dessutom främst sågs som ett fysiskt problem så kunde man alltså bortse från alla miljöhändelser av social art (Ittelson et al, 1974).

Det är alltså först under de senaste tio åren som man med större intensitet har börjat efterfråga en s k

ekologiskt inriktad forskning inom psykologin inom vilken miljön betraktas som ett nätverk eller system av samband (se t ex Bronfenbrenner 1977b, Neisser 1978, Gibbs 1979).

Inom personlighetsforskningen har intresset för miljöfaktorer också ökat, varvid man har ifrågasatt den traditionella personlighetsmodellen och i stället inriktat sig på den psykologiska situationen som individen befinner sig i (Ekehammar 1974, Endler & Magnusson 1976, Magnusson 1978).

Studiet av beteendet i relation till fysiska-sociala miljöer är alltså ett av de områden inom den psykologiska forskningen som har utvecklats snabbast sedan slutet av 1960-talet och 1970-talet. Det fortlöpande intresset rörande forskning om miljö och beteende är ganska nytt för psykologer och skilt från traditionella forskningsområden inom psykologin.

Ur denna miljö- och beteendeforskning kan man urskilja två olika forskningsinriktningar: Ekologisk psykologi och miljöpsykologi. Den ekologiska psykologin vidareutvecklades från bioekologiska principer till analys av sociala system på mikronivåer. Ekologisk psykologi framhäver således de kollektiva processer genom vilka grupper anpassar sig till de fysiska och sociala resurser som finns tillgängliga i miljön. Miljöpsykologin kan lättare härledas tillbaka till traditionella områden inom psykologin och är inriktad på processer inom individen såsom perception, kognition och inläring, vilka förmedlar och bearbetar information från miljön till individen. Fastän ekologisk psykologi och miljöpsykologi utvecklades utifrån skilda traditioner så tycks de ändå sträva mot vissa gemensamma inriktningar. T ex så börjar man även inom miljöpsykologin lägga mer vikt vid anpassnings- och jämviktsprocesser, samtidigt som man inom den ekologiska psykologin ger intrapersonella processer större betydelse. Angelägenheten om problem i samhället samt tvärveten-

skapliga strategier för att analysera och lösa dessa problem tillmätts vidare stor betydelse inom miljöbeteendeforskningen (Stokols, 1977).

Tabell 1 presenterar en profil av miljö-beteendefältet. Stokols (1977) säger att *intrapersonella processer* och *miljödimensioner* reflekterar det interaktionistiska perspektiv som utarbetades av Lewin (se s 79 ff.)

$$\text{Behavior} = f \left\{ \begin{array}{l} \text{Intrapersonal processes} \\ \text{physiological and} \\ \text{psychological processes} \end{array} \right\} \times \left\{ \begin{array}{l} \text{Environmental dimensions} \\ \text{physical, social, and cultural} \\ \text{dimensions of the environment} \end{array} \right\}$$

TAB 1. Nivåer över miljö-beteende forskning

		Antecedents of behavior				
Antecedents		Intrapersonal processes		Environmental dimensions		
Levels of behavioral analysis	Levels	Physiological processes	Psychological processes	Physical environment	Social environment	Cultural environment
	Micro			Environmental psychology		
	Intermediate			Ecological psychology		
	Macro			Environmental sociology. human ecology		

Hämtat från Stokols, 1977. Perspectives on environment behavior.)

De streckade linjerna, vilka åtskiljer cellerna i matrisen, innebär att gränserna mellan de olika forskningsområdena över miljö och beteende är flytande.

Det ekologiska perspektivet framkommer i modellen på så sätt att miljön betraktas som mångdimensionell och sammansatt av fysiska, sociala och kulturella komponenter. Vidare framgår ur tabellen att forskning kan företas på tre skilda nivåer: Mikronivån rör samband mellan individuellt beteende och molekylära miljöenheter (t ex buller, belysning, utrymme osv); en mellanliggande nivå behandlar individuella och smågruppsbeteenden i beteen- demiljöer, *settings*, och institutionella miljöer (t ex på sjukhus, institutioner, parker) och på en makronivå som är relaterade till responser i samhället i samband med större miljöenheter (t ex grannskap, städer och

andra geografiskt definierade områden).

Denna modell påminner mycket om Bronfenbrenners (1976) beskrivning av den ekologiska strukturen i miljön, vilken redovisas på s 91. Bronfenbrenner hävdar att en ekologisk analys kan ske på fyra skilda nivåer; mikro-, meso-, exo- och makronivå.

3.2 Om ekologisk psykologi

Termen ekologi har på senare år blivit något av ett modeord, som används för en mängd fenomen. Ordet kommer ursprungligen från det grekiska *oikos*, vilket betyder *ett hem* eller *ett ställe att bo i*.

En allmän definition av ekologi är studiet av samband mellan organismer och deras miljö (Hawley, 1950). Termen ekologi skapades ursprungligen inom biologin av Haeckel under slutet av 1800-talet och användes traditionellt som en biologisk term för att beskriva ett komplext system.

Darwin och Wallaces evolutionsteorier om det naturliga urvalet var egentligen ett ursprung till ekologiska teorier. Många av de nyckelbegrepp och metoder som man finner inom modern bioekologi kan spåras till Darwins klassiska verk *Om arternas uppkomst*. I kampen om tillvaron måste varje art anpassa sig både till kraven i den fysiska miljön och till alla andra arter.

De bioekologiska ansatserna vidareutvecklades under femtiotalet av sociologer inom den s k Chicagoskolan (Park & Burgess, 1968), vilka introducerade begreppet *human ecology*. De betraktade staden som ett öppet system som var livsdugligt genom interaktioner eller samspel med ett antal specialiserade ekonomiska och sociala funktioner. De framhöll att människor inte lever ihop för att de är lika, utan för att de behöver varandra. De ekologiska begreppen var inte bara användbara vid analyser utan hade en direkt hänvisning till de för-

ändringar som inträffade i staden. Chicagoskolan försökte m a o att förklara staden med tekniker och begrepp som var lånade från naturvetenskaperna (Ittelson et al, 1974).

Lewin var den psykologiske forskare som först framhöll en ekologisk ansats i sin teoribildning och forskning. Han opponerade sig mot den laboratoriemässiga forskning som var förhärskande i USA under 30- och 40-talet. Han påpekade vikten av individens samspel med och ömsesidiga påverkan av miljön. Mest känt är Lewins *life-space* begrepp, vilket innebär det totala fältet av krafter som styr människans beteende. Han definierar life-space enligt formeln $B=f(P, E)$ dvs meteendet (B) är en funktion (f) av samspelet mellan individen (P) och miljön (E). Dessa krafter kan verka både pådrivande och hämmande för individens handlande. (Se f ö avsnittet Lewins fältteori s 79. Vidare betonade han att det var *upplevelsen* av miljön som var det mest väsentliga och ej den *objektiva* verkligheten. Han framhöll att det var två vitt skilda saker att beskriva en objektiv verklighet och en som individen upplevde.

Begreppet ekologisk psykologi har alltså använts och existerat inom psykologin under flera decennier.

Willems (1973) skriver i en artikel:

The phrase, 'ecological psychology', or 'psychological ecology', has been circulating around American psychology for about 20 years, with a positively accelerating curve of visibility and acclaim. During the first 15 of those years, the major authors and agents of ecological psychology were Roger Barker and Herbert Wright, who, in turn, were co-workers and intellectual descendents of Kurt Lewin. Suddenly, after their lonely pioneering, ecology is now in. A few years ago, those of us who stated interests in ecological psychology received quizzical and patronizing looks, but we now receive knowing and appreciative nods and the number of requests for reprints, comments, and consultation has gone up at a remarkable rate. (p. 197)

Roger Barker och *Herbert Wright* tillhör pionjärerna inom den ekologiska psykologiforskningen. De bör ses som grundare till *Kansasskolan* inom vilken flera stora ekologiska studier har genomförts. De var f ö kolleger till Lewin och också mycket påverkade av dennes tankar.

Resultaten från Kansasskolans undersökningar vid *The Mid-western Psychological Field Station* visar att man kan predicera vissa aspekter hos barns beteenden mer adekvat genom att undersöka deras beteenden vid drugstores, skolklasser, basketbollspel osv än att observera barn i t ex laboratoriesituationer. Barker (1968) skriver att det var denna erfarenhet som ledde forskarna till att titta på beteenden inom verkliga miljöer med de metodologiska och teoretiska konsekvenser som detta medför.

Barker har kritiserat den psykologiska forskningen, vilken han anser vara alltför experimentell och klinisk till sin karaktär. Han menar att det enda sättet att få kännedom om det mänskliga beteendet är att studera människor i deras naturliga miljöer samt att beskriva individens ekologiska miljö. Han säger vidare att om man vill veta mer än ett tvärsnitt om individens beteendeström så krävs det kunskap om den ekologiska miljön. (Se f ö avsnittet Barkers *ecological psychology*, s 83.)

Barkers utveckling av den ekologiska ansatsen innebar att de ekologiska principerna utsträcktes från analyser på makro- eller samhällsnivå till att beakta mikrosociala fenomen. Trots att den ekologiska psykologin lägger vikt vid fenomen hos små grupper så är beskrivningen av beteendet på mikronivå ganska ofullständig. Även om beteende och subjektiva data erhålls för individer, så är responsprofiler karaktäristiskt nog samlade över grupper. De individuella skillnaderna i samspillet mellan miljöns struktur och individernas beteenden tenderas därvid att bli underskattade (Stokols, 1977).

Bronfenbrenner med sin utvecklingspsykologiska utgångspunkt försöker dock i större utsträckning att beakta sambandet mellan ekologiska och intrapersonella processer. Medan Kansasskolan har begränsat sig till den omedelbara konkreta miljön så har Bronfenbrenner vidgat det ekologiska fältet till att beakta individens totala situation och samspel med miljön. Han ger följande definition på utveckling:

Thus development is defined in this work as a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment. (Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrenner (1973, 1979) kritiserar utvecklingsforskningen för att ha varit ekologisk invalid. I de flesta fall har man inte studerat barn i deras naturliga miljöer. När så har varit fallet, har forskarna snarare koncentrerat sig på barnets utveckling än på dess miljö. Bronfenbrenner är dock inte genomgående kritisk till laboratorieforskning utan menar att den kan ha ett visst värde om man t ex vill utforska och klargöra hypoteser. Han förordar dock den experimentella ansats (*experimental human ecology*) som innebär att man systematiskt kan förändra och undersöka bestående miljöer som barnet lever och växer upp i. Miljön ser Bronfenbrenner (1976) som en hierarki av strukturer vilka han har delat in i nivåer eller system. Han utgår från de lägsta till de mest övergripande; från mikrosystemet via meso- och exo- till makrosystemet.

Inom respektive nivå har Bronfenbrenner gjort en systematisk analys av egenskaper i ekologiska system och utvecklat en begreppsapparat i form av propositioner och hypoteser. Förutom kravet att studera individer i deras naturliga och bekanta miljö så poängterar propositionerna de reciproka processerna, dvs att beteendet hos varje individ både påverkar och påverkas av beteendet hos andra, samt att detta kan ske såväl direkt som indirekt. (Jfr Erikson s 49 ff) Ett annat krav är att analysera samspelet mellan miljöer. Forskningen bör inte begränsa sig till att studera enbart en miljö i

taget utan samtliga miljöer som kan ha inflytande på individens beteende. Den sista propositionen uppmanar till ekologiska experiment där man inte skall dra sig för att förändra rådande ideologier och strukturer. Bronfenbrenner hänvisar ofta (t ex Bronfenbrenner 1975a,b, 1976, 1979) till ett råd som han fått av sin lärare Deaborn (för många år sedan). *Om du vill förstå något, försök att förändra det* samt till ett yttrande från den ryske professorn Leontiev: *It seems to me that American researchers are constantly seeking to explain how the child came to be what he is; we in the U.S.S.R. are striving to discover not how the child came to be what he is, but how he can become what he not yet is.* (Bronfenbrenner 1979, p. 40) (Se följande avsnittet Bronfenbrenners utvecklingsekologi s 89).

Inom *human ecology* är anpassning det viktigaste dynamiska begreppet. (*Adaption is the most important dynamic concept in human ecology*, Klausner, 1971, p. 27.) Bronfenbrenner (1975a) definierar också *ecology* i termer av anpassning. Han framhåller dock att även miljön undergår utveckling och kan alltså påverka och påverkas av organismen.

Flera forskare har anammat detta ekologiska synsätt utan att knyta an det till ekologiska teoriansatser. Dahlén (1977) t ex har skrivit i en avhandling om barns uppväxtvillkor i en modern småhusstadsdel. Han har dels observerat barn dels intervjuat föräldrar och nyckelpersoner om barnens uppväxtvillkor. Han använder inte begreppet ekologi men föreslår en "samspelsmodell" som ett alternativ till "ett naturvetenskapligt vetenskapsideal". Definitionen på denna modell har tydliga likheter med definitioner på ekologisk psykologi och miljöpsykologi. Dahlén skriver:

Det centrala i detta samspel är den ömsesidiga påverkan som råder, dvs samhället (miljön) är skapat och skapas av människor och människorna har formats och formas av det samhället (den miljö) de lever i. Varje människa är en potential, som tillsammans med andra kan förändra sina villkor. (a.a. s 233)

De som främst utvecklade teorier inom den ekologiska psykologin är Lewin, Barker och Bronfenbrenner, varför jag ger en kort redovisning av dessa.

3.3 Lewins fältteori

3.3.1 Bakgrund

Den teoretiker som har haft störst inflytande på både de ekologiska psykologerna och miljöpsykologerna är Kurt Lewin (1890-1947).

Lewin betraktas ofta som *gestaltpsykolog*. Termen *Gestalt* är ett tyskt ord och betyder förutom gestalt även form. Den viktigaste idén inom gestaltpsykologin är att det som upplevs är helheten, vare sig det rör sig om ett föremål, en individ, en händelse eller en fysisk miljö: *Helheten är mer än summan av dess delar* är en välkänd gestaltpsykologisk sats. Ittelsen et al (1974) gör en analogi: Man förstår inte hur en stad fungerar genom att betrakta dess bostäder, kontor och industrier, dess transportsystem, teatrar, rekreationsanläggning, skolor, sjukhus osv som åtskilda och orelaterade institutionella miljöer. Det är endast då man ser dessa miljöer relaterade till varandra som man får ett begrepp om staden. Det är staden som ett totalt system eller en total verklighet som kan förklara funktioner av varje specifik miljö.

Lewin har haft ett synnerligen mångsidigt inflytande på psykologin. Tolman menar att Lewins insatser inom psykologin kan jämföras med Freuds:

Freud, the clinician, and Lewin, the experimentalist, these are the two men who will always be remembered because of the fact that their contrasting but complementary insights first made of psychology a science which was applicable both to real individuals and to real society. (Boring, 1950, p. 724.)

Lewin fördjupade sin gestaltpsykologiska ansats till områden som de klassiska gestaltpsykologerna sällan

intresserade sig för. Medan de ägnade sig åt ganska tekniska problem rörande perception, inlärning och tänkande, så riktade Lewin sitt intresse mot sådana områden som utvecklingspsykologi, motivation och socialpsykologi. I alla dessa avseenden var Lewin väl medveten om miljöns betydelse.

Hans teori uppmuntrar vidare till att bedriva forskning i verkliga och sociala miljöer snarare än under kontrollerade laboratorieförhållanden.

3.3.2 Life-space

Lewin beskrev beteendet i termer av en *fältteori*. Denna fältteori är dock inte en teori i sig, utan snarare en metod för att analysera tillfälliga relationer och för att bilda vetenskapliga begrepp.

Fastän Lewin påpekade att psykologiska begrepp och teorier inte är reducerbara till någon annan vetenskaps, så har han dock själv lånat sina begrepp från fältteori i fysik och matematik. Liksom ett fysiskt fält beskrivs i termer av ömsesidigt beroende krafter så kan också den totala psykologiska situationen uppfattas som ett kraftfält. Det totala fältet av krafter benämner Lewin *life-space* (det mest grundläggande och mest välkända av Lewins begrepp). Han definierar vidare life-space enligt formeln $B = f(P, E)$ i vilken beteendet (B) betraktas som en funktion (f) av interaktionen mellan personligheten och andra individuella faktorer (P) och individens upplevelse av miljön (E). Lewin (1951) skriver själv:

... one can say that behavior and development depend upon the state of the person and his environment, $B = F(P, E)$. In this equation the person (P) and his environment (E) have to be viewed as variables which are mutually dependent upon each other. In other words, to understand or to predict behavior, the person and his environment have to be considered as one constellation of interdependent factors. We call the totality of these factors the life space (LSp) of that individual, and write $B = F(P, E) = F(LSp)$. The life space, therefore, includes both the person and his psychological environment. The task of explaining behavior then becomes identical with (1) finding a

scientific representation of the life space (LSp) and (2) determining the function (F) which links the behavior to the life space. This function (F) is what one usually calls a law. (s 239-240).

Det är dock viktigt att notera att termen *miljö*, inte är en i egentlig mening oberoende variabel; den både påverkar individen och är påverkad av denna. Den är psykologisk och representerar världen som den existerar för personen i fråga. (Cartwright, 1959).

Life-space begreppet framhåller vidare den kontinuerliga interaktionen mellan inre och yttre krafter, såsom personliga behov, värderingar och attityder samt olika miljövillkor. Lewin framhåller vidare att det är den subjektivt *upplevda* miljön och inte den *objektiva* miljön som inkluderas i life-space begreppet, m a o är det den fenomenologiska miljön snarare än den verkliga miljön som styr beteendet.

Lewin har också använt sig av termerna valens och barriär för att beskriva miljön. Föremål, situationer eller andra människor i individens life-space kan ha positiv resp. negativ *valens* beroende på om de är attraktiva eller motbjudande för individen. En leksak med positiv valens är ett föremål som barnet närmar sig, och en sak med negativ valens är något som barnet drar sig undan.

En *barriär* kan vara såväl fysisk (ett stängsel mellan ett barn och en leksak) som social (ett föräldraförbund). Avståndet till föremålet ökas av barriären och kan minskas igen då barnet ser en väg förbi stängslet eller förbudet.

Lewin (1951) avvisar med bestämdhet den misstolkning av fältteoretikerna som ger vid handen att de inte vore intresserade av historiska problem eller av effekterna av tidigare erfarenheter. Rubenson (1976) påpekar emellertid att Lewins teori framhåller att tidigare händelser i sig är av underordnad betydelse men

att de spår de lämnar i form av erfarenheter, vilka verkar i det psykologiska fältet, är högst väsentliga.

3.3.3 Psykologisk ekologi

Mot slutet av sitt liv (i början av 40-talet) började Lewin intressera sig för en serie problem som han refererade till som *psykologisk ekologi*.

Han påpekade (Lewin, 1951) att relationen mellan psykologiska och icke-psykologiska faktorer är ett grundläggande begreppsmässigt och metodologiskt problem inom psykologins alla områden alltifrån perceptionspsykologi till grupppsykologi.

Theoretically, we can characterize this task as discovering what part of the physical or social world will determine during a given period the 'boundary zone' of the life space. This task is worth the interest of the psychologists. I would suggest calling it 'psychological ecology'. (a.a. s 59)

Lewin skrev att det första steget i en vetenskaplig analys är att ta reda på var och hur psykologiska och icke-psykologiska synpunkter korsas. Detta går delvis att besvara genom en *channel theory*.

Lewins arbete inom detta område begränsas till hans *channel theory of food habits* som han beskriver i artikeln *Psychological Ecology* (Lewin, 1951). Denna teori består av en analys av hur en maträtt råkar hamna på bordet. Lewin tvingades att utveckla en sådan teori då han insåg att svaret på frågan *Varför äter människor det de gör?* måste bli *Därför att det slaget mat är placerat på bordet framför dem.* Den analys och beskrivning av den fysiska miljön som krävs av *hur maten kommer på bordet* är inte identisk med den som fysikerna åstadkommer. En ekologisk analys syftar till att få fram de egenskaper i den *objektiva* världen som är av betydelse för den inriktning psykologiska händelser får.

3.4 Barkers ekologiska psykologi

3.4.1 Bakgrund

Det första större försöket att utveckla ett ekologiskt perspektiv inom psykologin presenterades av *Roger G. Barker* som tillsammans med *Herbert Wright* är grundare av den forskningstradition som går under namnet *ekologisk psykologi*. I mer än 30 år har de ägnat sig åt att utveckla en mängd begrepp och metoder inom detta område.

Barker var kollega till Lewin och alltså tränad i *Gestalttraditionen*. Naturligtvis är han också påverkad av Lewin och dennes tankar. Detta märks på hans sätt att nalkas psykologiska problem. Han angriper häftigt den psykologiska forskningen och menar att den främst varit en experimentell vetenskap. Psykologin ger kunskap om hur människor beter sig under experimentella villkor och kliniska procedurer, men föga vetenskap om hur beteenden ter sig utanför laboratorier och kliniker. Han påpekar (Barker, 1968) att det som kännetecknar det mänskliga beteendet är dess variation. Detta är något som låter mycket självklart och som lekmän väl är medvetna om, dock inte den vetenskapliga psykologin! Den bekymrar sig mer om beteendevariationen mellan individer. Orsaken till detta är bristen på ekologiska data vilket har begränsat upptäckten av vissa beteendelagar. I en artikel (Barker, 1963) hänvisar han till hur Lewin betraktade psykologin som en autonom vetenskap, oberoende av biologi, fysik och sociologi, med begrepp och teorier som inte är reducerbara till de som finns hos andra vetenskaper. I *Ecological Psychology* (Barker, 1968) fortsätter han dessa tankegångar:

The fact that behavior varies under the influence of the alien, incommensurate outside contexts of the psychological person places psychology in a serious dilemma. How is a unified science to encompass such diverse phenomena? Neither physics, nor astronomy, nor botany has to cope with psychological inputs to the systems with which it

deals. How can psychology hope to cope with nonpsychological inputs? This is the core problem of ecological psychology. (s 6-7).

The Midwest Psychological Field Station grundades 1947 i Kansas av Barker och Wright. Man studerade människors beteenden i naturliga situationer och inte enbart genom ett snävt urval försökspersoner i laboratorier. Denna forskningsstation har publicerat en mängd ekologiska verk. De forskare som Barker främst har arbetat tillsammans med, förutom H.W. Wright, är Paul V. Gump och Phil Schoggen.

3.4.2 Den ekologiska miljön

Den ekologiska psykologin behandlar både den psykologiska och ekologiska miljön. Den psykologiska miljön består av den omvärld som en viss person upplever och i övrigt är påverkad av; *m a o life space* i Lewins termer. Den ekologiska miljön skiljer sig från den psykologiska på så sätt att den har en objektiv verklighet "därutanför"; dvs de verkliga miljöer inom vilka människor beter sig. Denna miljöes "verklighet" är dock inte en fysisk definierad miljö utan socialt definierad.

Barker säger vidare att en individs omedelbara beteende bestäms av hans *life space*, men om man vill förstå mer än det omedelbara tvärsnittet av en beteendeström är det väsentligt med kunskap om den ekologiska miljön. Utveckling är inte enbart ett momentant problem, varför det är viktigt med kunskap om det ekologiska sammanhanget.

Om man skall ta reda på en individs ekologiska miljö, t ex en fotbollsspelares, bör man bortse från denne och enbart observera spelet omkring honom. Barker är medveten om att detta är en svår process, eftersom vi är så vana att via observationer, intervjuer och frågeformulär se individer när vi ser beteenden. Med viss ansträngning och erfarenhet kan man dock lära sig att observera och beskriva vissa miljöenheter.

3.4.3 Beteenderamar

Det praktiska problem man först stöter på vid ekologisk forskning är att identifiera de naturliga enheter man studerar. Barker kallar dessa för ekologiska enheter eller beteenderamar (*behavior settings*). Detta är den grundläggande enheten i ekologisk psykologi och det mest väsentliga elementet vid studier av den ekologiska miljön. Barkers avsikt var att bestämma sambandet mellan vad han kallar det extraindividella mönstret av beteenden - dvs det beteende som alla människor *en masse* uppvisar inom en beteenderam och de strukturella egenskaperna i denna setting. Exempel på beteenderamar är allmänna platser och aktiviteter såsom en kyrka, en skola, en lekplats, pianolektioner, gudstjänster, fotbollsmatcher.

Barker har noggrant analyserat och kategoriserat alla beteenderamar i ett litet samhälle i amerikanska mellänvästern. Han påpekar att dessa beteenderamar (dvs drugstore, garage, skolgårdar, bollspel osv) är naturliga fenomen; dvs de är inte skapade av någon experimentator för vetenskapliga syften, utan är självframkallade. Varje enhet har vidare en tids- och rumsställning (*time space locus*).

I beteenderamarna ingår två slags komponenter:

- beteenden (läsa, diskutera, sitta osv)
- icke-psykologiska föremål genom vilka beteendet verkställs (bord, väggar, svarta tavlan, papper osv)

Beteenderamar är alltså ekologiska enheter som har både miljö- och beteendekomponenter.

Det är klart från Barkers ansats att den miljö han talar om har en egen realitet. Den fysiska miljön har i sig själv en social och kulturell definition som resulterar från det ämnade syftet med miljön, slaget av människor som kommer att använda den samt de aktivite-

ter som kommer att utövas där. En beteenderam består inte av en slumpmässig mängd föremål. Tvärtom bestäms dess fysiska dimensioner, slaget av föremål, var och hur de är placerade osv av situationens socialt definierade karaktär.

Mer specifikt, så har beteenderamar följande karaktärstika

- regelbundet inträffade aktiviteter
- samordning mellan beteendemönster och "döda ting" i närheten
- definierade tids- och platsgränser på så sätt att beteenden utanför dessa gränser är klart åtskilda från dem innanför.

Barker och hans medarbetare har kategoriserat och beskrivit beteenderamar i termer av frekvens och varaktighet; antal och ålder hos individer som utövar aktiviteterna; den grad som utövarna är involverade i aktiviteten och har ansvar för den samt slaget av beteendemönster som inträffar inom den, såsom rekreation, undervisning osv. Av särskilt intresse är här skillnaden mellan de deltagare som förmodas ha något ansvarsfullt arbete inom beteenderamen (*performers*) och de som inte har det (*non-performers*).

Till slut, då man skall företa en beteenderam studie måste man inventera och beskriva de beteenderamar som förekommer t ex i en stad eller på en institution. Denna beskrivning består av tre operationer:

- att identifiera och lista alla potentiella beteenderamar
- att förkasta de potentiella beteenderamar som vid närmare granskning inte uppfyller kriterierna
- att beskriva beteenderamarna.

3.4.4 En teori om beteenderamar

Barker (1968) har utvecklat en teori om beteenderamar och hänvisar där till Brunswiks *E-O-E arc* (*environment-organism-environment*) kontinuum och säger:

Ecological psychology encompasses the whole E-O-E arc, and, in addition, certain phenomena within the ecological environment which transmit and shape influences that extend from the termination of one arc to the origins of others. (s 138)

Han ger ett exempel med bollspel och säger att ekologisk psykologi inte bara handlar om de händelser då en spelare fångar en boll utan också om bollplanen (storlek och form), andra spelare (antal och hur skickliga dom är), spelets regler och andra ekologiska fenomen, som påverkar konsekvenserna för det påföljande beteendet, dvs att ta eller inte ta bollen.

The subject matter of ecological psychology cannot be represented by an arc joining, via receptor, central and effector systems, ecological objects and events on the afferent and efferent sides of persons; it must be represented by circuits that incorporate the behavior of persons with objects and events of the ecological environment to form interdependent units. Ecological psychology is more than a behavior science; it is an eco-behavioral science. (Barker 1968, p. 138-139).

Barkers ansats kan helt felaktigt betraktas som behavioristisk eller S-R (stimulus-respons) till sin karaktär. En sådan tolkning är inte korrekt därför att hans teori betonar inte det individuella beteendets psykologi, utan han inriktar sig på hopen människor, som svarar på fysiska miljöer. Han vill alltså kartlägga hur icke-psykologiska faktorer i miljön har konsekvenser för typiska beteenden i typiska beteenderamar. (Ittelson et al, 1974)

Dessutom säger han:

In fact, the S-R formula would be more in line with basic psychological theory if it were recast as an R-S formula: R for r e c e p t i o n by the organism

followed by S for s u b m i s s i o n of the coded information back to the environment. (Barker, 1963, p.14)

Beteenderamar är begränsade självreglerade enheter som omfattar krafter vilka formar och bibehåller de ingående deltagarna och föremålen i miljön i funktionella mönster med stabila egenskaper. En av de stabila egenskaperna inom en beteenderam är dess funktionella nivå och en annan är det optimala antal deltagare för att bibehålla denna nivå.

Om det inträffar händelser som bedöms som splittrande eller potentiellt farliga för beteenderamen använder sig deltagarna av *maintenance mechanisms* (stödmekanismer) för att återställa beteenderamen till ett tillstånd som gör att deras mål kan uppnås. Barker (1968) föreslår två slags former:

- *deviation-counterling* mekanismer genom vilka deltagarna vidtar steg för att motverka eller förändra de störande betingelserna
- *veto* mekanismer genom vilka man eliminerar de störande betingelserna

Barker påpekar vidare att alla deltagare inte är lika känsliga för alla aktiviteter inom en beteenderam. De som har ställningar som medför ansvar och auktoritet (dvs *setting performers*) är sannolikt mera känsliga än de som är mindre inblandade.

Beteenderamar med färre än det optimala antalet deltagare (*under-manned settings*) måste använda sig av *deviation-counter* kontroll mekanism eller annars gå under. Ett exempel på detta kan vara då tioåringar vid fotbollsspel hellre accepterar en fyraåring eller t o m en mamma som spelare, än att laget inte blir fulltaligt. Om det å andra sidan finns trettio villiga fotbollsspelare så blir det enligt tioåringarna ett bättre spel om alla fyraåringar, mödrar och andra "olämpliga" spelare inte får vara med. Inom beteenderamar med fler än det optimala antalet deltagare användes således ofta *veto-type* som kontrollmekanism.

I boken *Ecological Psychology* beskriver Barker (1968) närmare de begrepp och metoder som krävs för att studera det mänskliga beteendets miljö vid psykologisk ekologisk forskning.

Barker har utvecklat en mängd begrepp, som trots att de är rikligt exemplifierade är mycket svårtillgängliga.

Mitt syfte med ovanstående presentation av Barker har dock inte primärt varit att beskriva, analysera och kritiskt granska hans begrepp och metoder, utan snarare att ge en kort presentation av hans teoretiska ansats och ekologiska syn.

3.5. Bronfenbrenners utvecklingsekologi (*ecology of human development*)

3.5.1 Bakgrund

Liksom Barker är Urie Bronfenbrenner starkt påverkad av Lewin. Detta gäller såväl miljöbegreppet liksom den dynamiska relationen mellan individ och situation.

Bronfenbrenner skiljer sig dock från Kansasskolans ekologiska psykologer på så sätt att han har vidgat det ekologiska fältet. Som utvecklingspsykolog lägger han större vikt vid utvecklingens ekologi än på beteendets ekologi. Kansasgruppen har begränsat sig till att främst inrikta sig på beteenden inom omedelbart konkreta beteenderamar (*behavior settings*). I deras forskning uppfattas och analyseras miljöer (*settings*) nästan uteslutande i beteendetemer och endast tillfälligtvis refererade till miljöns sociala-strukturella egenskaper (Bronfenbrenner, 1976). Bronfenbrenner menar dock att man måste beakta alla aspekter i miljön, dvs även de som ligger bortom den omedelbara situation som barnet befinner sig i.

I ett ekologiskt perspektiv på utveckling bör man se denna som en funktion av *interaction between the developing*

organism and the enduring environments or contexts in which it lives out its life. (Bronfenbrenner, 1975a, s 439)

Bronfenbrenner påpekar vidare att även de mest stabila miljöer (*settings*) förändras. Miljöer genomgår också utveckling och förändring och kan således både påverka dess organismer och påverkas av dem; detta innebär såväl den objektiva som den fenomenologiska miljön (den upplevda miljön). Det pågår således hela tiden en ömsesidig anpassning mellan den växande individen och hans miljö.

3.5.2 Laboratorieexperiment kontra ekologiska experiment

Bronfenbrenner (1973) skriver att mycket av den forskning som företagits har varit *ekologiskt invalid*. Genom att avlägsna barnet från den miljö i vilken hon vanligen brukar uppehålla sig och kortvarigt placera henne i en annan helt obekant miljö utan de personer, föremål och erfarenheter som är centrala i hennes liv får vi en helt ofullständig och ofruktbar bild både av barnet och hennes miljö. På ett annat ställe skriver han:

From this perspective, it can be said that much of developmental psychology is the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time. (Bronfenbrenner, 1976, s 158)

Vi vet alltså väldigt litet om den mänskliga utvecklingens ekologi: Ty även då man företar studier i de faktiska miljöer som barn lever och växer upp i så har man koncentrerat sig mer på barnet i utveckling än på dess omgivning. Framför allt har man litet begrepp eller kunskap om hur miljöer förändras och hur detta påverkar de människor som bor och växer upp där. (Bronfenbrenner, 1975a).

Fastän Bronfenbrenner framhåller att forskning inte skall begränsas till laboratorier så menar han att experiment ändå kan ha ett visst användningsområde,

dvs i "heuristiskt" ¹⁾ syfte. En fördel med denna är att man har tillgång till experimentell kontroll, men den reducerade ekologiska validiteten begränsar generaliserbarheten till verkliga miljöer. Det främsta vetenskapliga värdet vid sådana experiment ligger således i att utforska och klargöra hypoteser, och inte i definitiva testningar.

Han föreslår därför att strategin vid fortsatt forskning om utveckling bör vara att tillämpa den experimentella metoden för att systematiskt förändra bestående miljöer som barnet lever och växer upp i. Denna ansats kallar han *experimental ecology of human development*.

Ett ekologiskt experiment definierar Bronfenbrenner (1979) som en strävan att undersöka den tilltagande anpassningen mellan den växande individen och hans miljö. Detta sker genom en systematisk kontrast mellan två eller flera miljösystem eller deras strukturella komponenter, och genom att man omsorgsfullt försöker att kontrollera andra inflytelsekällor antingen genom slumpmässig tilldelning (planerat experiment) eller genom matchning (naturligt experiment).

Han framhåller dessutom att experiment kan spela en konstruktiv kritisk roll förutsatt att vissa villkor tillgodoses. Dessa bestäms av de karaktäristika som skiljer laboratoriemiljöer från verkliga miljöer.

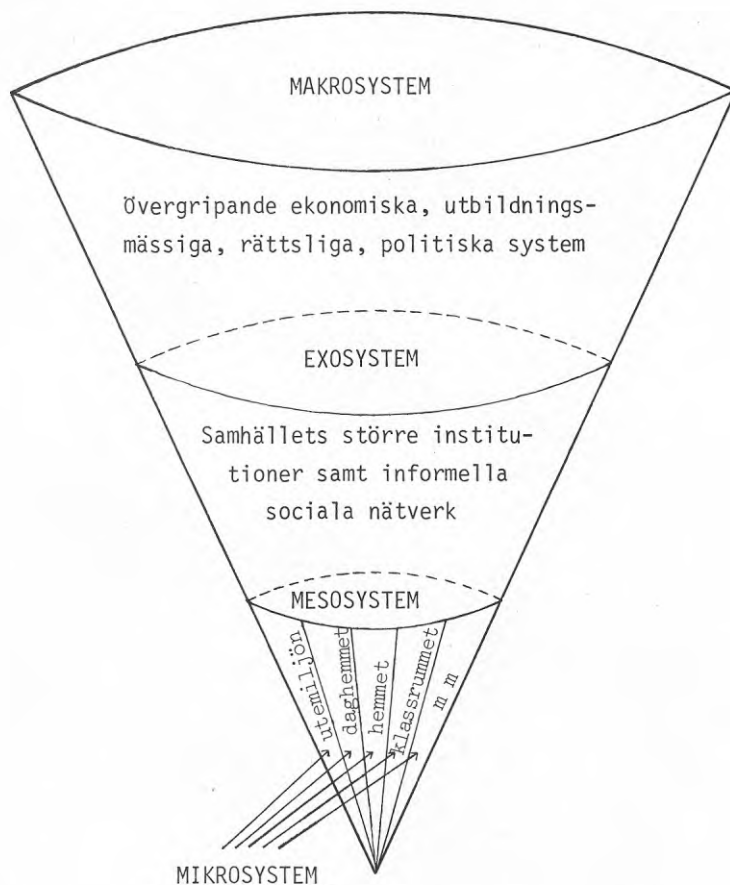
3.5.3 Den ekologiska strukturen i miljön

Bronfenbrenner (1976) betraktar miljön som en hierarkisk sammansättning av strukturer, vilka han indelar i nivåer eller system. Dessa olika nivåer kallar han mikro-, meso-, exo- och makrosystem.

¹⁾ Heuristik = Läran om metoderna att finna nya vetenskapliga resultat.

Hans modell skulle grafiskt kunna åskådliggöras på följande sätt:

FIG 1. Den ekologiska strukturen i miljön.



Mikrosystemet är den omedelbara miljö ("settings") som innefattar barnet. Det kan således vara daghemmet, lekplatsen, det egna hemmet, klassrummet osv. En "setting" kan definieras som en plats där deltagarna är engagerade i vissa aktiviteter, i vissa roller (t ex förälder, lärare, elev osv) under en viss tidsperiod.

Mesosystemet kan sägas vara systemet av mikrosystem. Det omfattar alltså alla de större miljöer som barnet kan tänkas uppenhålla sig i. Dvs på denna nivå begränsar man sig inte till att studera barnet i enbart en miljö utan i flera sammanhang och miljöer samtidigt.

Exosystemet är en utvidgning av mesosystemet och inbegriper konkreta sociala strukturer såväl formella som informella vilka inkräktar på eller omfattar den omedelbara miljö där barnet vistas, och därför påverkar och t o m bestämmer eller begränsar det som sker där. Dessa strukturer omfattar samhällets större institutioner såväl de avsiktligt strukturerade som spontant ursprungliga såsom de opererar på lokal nivå. Dessa omfattar bl a arbetslivet, grannskapet, massmedia, kommunala byråer, servicesystem, kommunikationer samt informella sociala nätverk.

Makrosystemet är kulturens eller subkulturens övergripande institutioner såsom de ekonomiska, de sociala, de utbildningsmässiga, de rättsliga och de politiska system på vilka lokala mikro-, meso- och exosystemen är de konkreta manifestationerna. Sådana makrosystem uppfattas och undersöks inte bara i strukturella termer utan ses också som bärare av information och ideologi som både explicit och implicit förser särskilda institutioner, sociala nätverk, roller, aktiviteter och deras samspel med mening och motivation.

3.5.4 Propositioner

Som tidigare nämnts ställer sig Bronfenbrenner inte negativ till experiment i sig, förutsatt att vissa villkor kan uppfyllas. Dessa presenterar han i form av ett antal propositioner (Bronfenbrenner, 1975) vilka faller inom ramen för de skilda miljönivåerna. I sin senaste bok (Bronfenbrenner 1979) vidareutvecklar han detta både i form av propositioner och hypoteser.

En ekologiskt valid forskning inriktad på *mikronivån* bör enligt propositionerna uppfylla krav på, att platser, sociala roller och aktiviteter ska vara kända för deltagarna samt att yttre inflytelser skall hållas till ett minimum. Det är i sig ett ideal, eftersom experimentatorn inte kan uteslutas i den studerade miljön. Man bör dock i vilket fall uppmärksamma dennes inflytande på situationen.

Bronfenbrenner ställer krav på fenomenologisk analys. Ett ekologiskt experiment kan inte enbart vara behavioristiskt; man måste också ta hänsyn till hur varje försöksperson upplever situationen.

Ett annat krav är att genomföra en miljöanalys, dvs beskriva själva miljön samt övriga personer och aktiviteter som förekommer där.

Det är viktigt att också uppmärksamma och tillåta reciproka processer, dvs inte bara effekten av A på B utan också effekten av B på A. Vidare bör man vara medveten om att fler än två individer kan förekomma i samspel och att de även indirekt kan påverka en relation. Inte enbart personer kan ha en sådan indirekt påverkan utan detta kan gälla även för fysiska och tidsmässiga egenskaper i miljön (t ex televisionens indirekta påverkan).

Den sista propositionen inom mikrosystemet kräver att vid en ekologisk forskningsmodell måste miljön analyseras i systemtermer (jfr s 103 f.)

Inom *mesosystemet* som behandlar relationer mellan miljöer, framhåller propositionerna bl a att samspelet mellan skilda miljöer bör analyseras. Man bör således inte begränsa sig till att undersöka en miljö i sänder av alla de miljöer som individen befinner sig i. Vidare bör man studera hur skilda miljöer i sin tur kan påverka aktiviteter och upplevelser i en annan. Det är också viktigt att låta flera miljöer av samma slag ingå i forskningsdesignen för att resultaten skall kunna generaliseras till denna typ av miljö.

Inom *exosystemet* som representerar källor av "higher-order" effekter från mer avlägsna områden i miljön, framhåller propositionerna att ekologisk forskning bör sträcka sig bortom den omedelbara miljön till större sammanhang som både formellt och informellt liksom direkt och indirekt kan påverka händelser i närmiljön.

Man måste vidare analysera förändringar i roller och miljö hos de personer som har direkt och indirekt påverkan på den studerade individen. Även ett "life span" perspektiv måste härvid införlivas i modellen. Man kan i detta sammanhang använda sig av experiment som kan leda fram till innovationer inom miljön och händelser.

Den sista propositionen faller inom *makrosystemet* och i den uppmanar Bronfenbrenner till ekologiska experiment, vilka innebär omstruktureringar av rådande ekologiska system. Genom att omdefiniera mål, roller och aktiviteter och skapa förbindelser mellan system som tidigare varit isolerade från varandra, skulle de då skilja sig från de ideologier och strukturer som är förhärskande.

Bronfenbrenner menar, att genom att analysera och jämföra hur egenskaperna i mikro-, meso- och exosystemen skiljer sig mellan olika sociala, etniska och religiösa grupper eller hela samhällen, så blir det möjligt att beskriva och urskilja ekologiska egenskaper i dess sociala sammanhang, såsom de fungerar som miljöer för barnet. Bronfenbrenner har själv initierat ett sådant internationellt projekt "Familjestöd och utveckling" (FAST) där bl a Sverige ingår under ledning av professor Bengt-Erik Andersson vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Med familjestöd avses olika sociala, pedagogiska och ekonomiska arrangemang samt åtgärder av formellt och informellt slag som stöder barnen och föräldrar i deras olika roller. Forskningsprojektets huvudsyfte är att undersöka olika familjestödssystemers möjligheter att öka föräldrars förutsättningar att utvecklas i sina olika roller, mot bakgrund av hindrande faktorer i samhället, och möjlighet att skapa förutsättningar för barns förmåga att fungera i olika sociala situationer. Frågor som projektet avser att belysa är bl a: Vilka konsekvenser för barnet och familjen har skilda stödsystem? Hur utvecklas barnen? Hur upplever barn och föräldrar de olika samhälleliga insatserna? Motsvarar stödet deras förhoppningar? Undersökningen har en internationell uppläggning med fem deltagande länder (förutom Sverige är det Israel, Storbritannien, USA och Västtyskland) och datainsamling-

en utförs ungefär samtidigt i dessa. Familjens levnadsförhållanden studeras genom intervjuer och barnets utveckling bl a genom observationer. Deltagarfamiljerna kännetecknas av att de har en 3-åring (vid undersökningens början) och följs sedan under en 5-årsperiod. I vardera Stockholm och Göteborg deltar familjer från två låg-resursområden. Hälften av de utvalda familjerna är en-föräldersfamiljer. (Andersson, B-E 1977).

Andersson (1973, 1976) och William-Olsson (1975) har vidare efterlyst ekologisk forskning inom skolan och förskolan med Bronfenbrenners teori som utgångspunkt.

3.6 Om miljöpsykologi

Inom miljöpsykologin har man ägnat sig åt sådana grundläggande psykologiska processer som perception, kognition, personlighetsutveckling och social inlärning, vilka har beaktats i relationen miljö och beteende. Denna forskningslinje avgränsades ursprungligen av Proshansky, Rivlin och Ittelson vid "City University" i New York. De definierade miljöpsykologi snarare i specifika forskningsengagemang och metodologiska antaganden än i termer av formell teoretisk struktur. Miljöpsykologerna hade en pragmatisk snarare än en teoretisk utgångspunkt, på så sätt att de försökte presentera praktiska lösningar till planerare och designers. Forskningen inom miljöpsykologin har behandlat analys och lösning av samtida samhällsproblem varvid de har använt sig av naturalistiska och longitudinella tekniker för att undersöka effekterna av såväl anlagd som naturlig miljö på människor.

Formuleringen av miljöpsykologin var till viss del direkt influerad av Barker och naturligtvis av Lewin. Som jag nämnde tidigare (s 72) så utvecklades miljöpsykologin utifrån en annan forskningstradition än den ekologiska psykologins. Den viktigaste skillnaden mellan de två "skolorna" är den vikt miljöpsykologin lägger vid att förändra den fysiska miljön efter människors behov. (Craik, 1970)

Delar av det som redovisas här nedan är baserat på boken "Introduction to Environmental Psychology" (Ittelson et al 1974). Författarna är också förgrundsgestalter inom miljöpsykologin. Proshansky, Ittelson och Rivlin är utgivare av en samling artiklar om människor och deras fysiska miljö (Proshansky et al 1970). En mycket omarbetad upplaga utkom 1976 (Proshansky et al 1976). Vidare är Winkel redaktör för tidskriften "Environment and Behavior" som utkom med första numret 1968. Tillkomsten av denna skrift samt att man startade ett "Graduate training program" i miljöpsykologi inom en psykologisk institution vid "City University" i New York, där Proshansky, Ittelson, Rivlin och Winkel var verksamma, markerar enligt Wohlwill (1970) början till den nya vetenskapen miljöpsykologi.

I slutet på 1960-talet började man anordna särskilda konferenser kring miljöforskningen, som återkommer regelbundet. Ett exempel på detta är EDRA (Environmental Design Research Associates) som försöker att behandla människa-miljöproblem ur såväl forskares som "praktikers" synvinkel.

Hur definierar man då miljöpsykologi?

Proshansky et al (1970) ifrågasätter om det går att definiera miljöpsykologi: De anser att det inte finns någon adekvat definition. De säger att det i allmänhet finns två sätt på vilka definitionen på ett forskningsområde kan framställas. Det ena är - och i det långa loppet det enda tillfredsställande sättet - i termer av en teori. Det enkla faktum är dock att det ännu inte finns någon adekvat teori eller ens början av en teori inom miljöpsykologin på vilken en sådan definition skulle kunna baseras. Den andra ansatsen till definition - en mycket mindre tillfredsställande men mera möjlig - är en operationell definition: miljöpsykologi är det som miljöpsykologer gör.

I en senare artikel definierar dock Proshansky (1976)

miljöpsykologi såsom ett försök att grundlägga empiriska och teoretiska samband mellan individens beteende och erfarenhet och hans byggda miljö. Denna definition har också flera andra författare anammat; t ex Heimstra och McFarling (1974) som betraktar miljöpsykologi som det kunskapsområde som sysslar med sambanden mellan mänskligt beteende och människans fysiska miljö. De säger dock att för denna definition krävs att man diskuterar åtskilliga aspekter mer i detalj.

Ittelson (1973) påpekar att man kan inte ens räkna med en miljö utan att tänka i termer av den betydelse den har för den speciella individ som upplever miljön.

Ittelson et al (1974) definierar miljön som ett system av samverkande komponenter som då även innefattar den individ som benämnes "the perceiver" (den som varseblir). Vid denna ansats har man gjort en åtskillnad mellan individ och miljö i analyssyfte och inte p g a att den representerar oberoende enheter.

Inom miljöpsykologin betraktas människan som en målinriktad varelse, som handlar i enlighet med sin miljö och också påverkar den. I och med att människan försöker förändra sin omvärld, förändras hon själv. (Jfr avsnitt 2.6 Interaktion och utveckling s 64 ff. Det råder således ett dynamiskt ömsesidigt utbyte mellan människan och hennes miljö. Den traditionella synen på en statisk miljö, till vilken organismen måste anpassa sig eller förstöras, ersättes av den ekologiska ansatsen med ett synsätt som framhäver organismens roll att skapa sin egen miljö.

Ittelson et al (1974) har introducerat idén om "miljö-människan" dvs en människotyp som inte är en passiv mottagare till stimuli eller en passiv produkt av sin miljö; ej heller psykologiskt autonom, utan en människa i dialektisk spänning med sin miljö, som samverkar med den, skapar den och skapas av den. Då man t ex bygger hus skapar man inte bara en fysisk miljö,

utan också en psykologisk miljö - en symbolisk värld, som förstärker vissa värderingar och inriktningar. Den fysiska miljö vi konstruerar är lika mycket ett socialt som fysiskt fenomen. Den sociala och psykologiska miljön är i stort vår egen skapelse som vi i vår tur påverkas av.

Stokols (1977) kategoriserar de skilda forskningsansatserna inom miljöpsykologin enligt tre grundläggande mänskliga processer som verkar vid "konfrontation" med miljön:

Orientering, dvs de processer genom vilka människor upplever sin miljö, förutsäger vad som kommer att hända där och beslutar vad de skall göra. Forskning om miljöperception och "cognitive mapping" faller inom denna funktion.

Operation, dvs de processer genom vilka människor handlar i enlighet med och påverkas av sina omgivningar. Exempel på forskningsområden är studier över spatialt beteende, dvs de processer genom vilka människor tillägnar sig och inrättar utrymme åt sig vid samspel med andra. Ett annat forskningsfält har inriktat sig på de beteende- och psykologiska effekter som uppstår vid miljöpåfrestningar såsom buller, trängsel och föroreningar.

Utvärdering, innebörden skattning av hur effektivt ens handlingar i miljön varit för att utveckla vissa mål och hur lämplig miljön är som ett sammanhang för framtida aktivitet och måluppfyllelse. Ett viktigt forskningsantagande är här att människor värderar och planerar sin miljö i relation till specifika behov och mål. Individens behov och mål ger en grundläggande måttstock hos miljökvaliteten som användes för att bedöma lämpligheten av närvarande eller framtida miljövillkor. Exempel på forskning är upplevd miljökvalitet och brukares nyttjande av densamma.

Utifrån dessa processer har Stokols utvecklat en modell rörande människa-miljö-optimering. Grundantagandet bakom detta är att individer och grupper strävar efter optimala miljöer eller sådana vilka maximerar uppfyllelsen av deras behov och fullbordandet av deras mål och planer. De grundläggande enheterna för detta är processerna orientering, operation och utvärdering. Dessa processer återspeglar den aktiva roll individen antar då de upplever, skapar och värderar sin omgivning enligt såväl sina behov som vid den ömsesidiga "konfrontationen" mellan miljö och individ.

Stokols säger vidare att människa-miljö-optimering i nuvarande stadium snarare kan ses som ett enande tema, vilket återspeglas inom många områden av miljö-beteendeforskningen än en fullfjädrad teori om människa-miljö-händelser.

Proshansky framhåller i en artikel i *American Psychologist* så sent som 1976 att under den 50-årsperiod som skilda verksamhetsområden har utvecklats inom psykologin, har man ägnat liten, om någon uppmärksamhet åt den fysiska miljön. Detta beror på att den fysiska miljön aldrig blev en del av de psykologiska problem som studerades och därför kunde den inte heller bli en del av de lösningar som resulterade från forskarnas undersökning och analys. Miljöpsykologin är vidare, påpekar han, inte bara problemorienterat snarare än principorienterat, utan också en tvärvetenskaplig disciplin. Det finns faktiskt inget skäl till att dela upp problem inom miljöpsykologin i psykologiska, sociologiska och organisationella studier. Tyngden ligger på "real life" fysiska miljöer såsom de existerar i sammanhang av bredare sociokulturella system.

3.7 Metodfrågor inom den ekologiska psykologin och miljöpsykologin

Inom både miljöpsykologin och den ekologiska psykologin kritiseras den traditionella forskningsparadigmen. De

teoretiska ansatserna inom dessa "skolor" medför ett helt annat angreppssätt att mäta effekter av miljön på beteendet. Man ifrågasätter alltså starkt laboratoriensituationer eller andra konstruerade forskningsstrategier för att mäta sambandet mellan människor och miljö.

Den vanligaste metoden som använts för att analysera beteendet i naturliga miljöer såsom små städer, stadsområden, skolor och andra institutioner har därför varit i form av naturalistisk observationsteknik. Den främsta förespråkaren för denna teknik är Barker och Wright och deras medarbetare inom Kansasskolan. Deras ekologiska psykologi förutsätter en observationell metod för att studera beteendet. De framhåller att man snarare bör fånga beteendet såsom det i själva verket gestaltar sig, än att begränsa sig till enbart sådant beteende som är observerbart i laboratorier.

Under en period av cirka trettio år har Barker (1968) och hans medarbetare gjort detaljerade observationer av livet i Kansas i ett samhälle som kallas "Midwest". Observatörer posteras ut på skilda platser och skriver utförliga kommentarer över de stimuli som de observerade personerna kommer i kontakt med samt noterar deras responser. Dessa noteringar görs under trettiominuters observationsperioder, vilka sedan bryts ned i "beteendehändelser" - händelser som är åtskilda från vad som föregår och efterföljer dem.

Styrkan i denna ansats är dess naturalism. Beteendet "talar för sig självt". Analyser av beteendet har lett till åtskilliga betydelsefulla slutsatser. Bortsett från Barker och hans studenter har det enligt Moos (1973) gjorts relativt få arbeten som har använt sig av denna metodologi.

Enligt Willems (1965) som också tillhör Kansasskolan så är en av de mest grundläggande principerna inom den ekologiska psykologin att dess metoder avslöjar och

upptäcker skeenden: De besvarar frågan "Vad pågår?" eller "Vad pågår här?" Experiment däremot besvarar frågan "Vad pågår här under de villkor som här har arrangerats?"

Willems (1973) påpekar att det inte finns någon exakt definition på det ekologiska perspektivet, därför att det är vare sig en teori eller en metod. Det är snarare ett synsätt på beteende och utveckling samt forskning inom dessa områden. Han skisserar elva nyckelaspekter inom det ekologiska perspektivet:

- Betoning av det ömsesidiga beroendet mellan organismen, dess beteende och dess miljö
- Metoden är oftast i form av en naturalistisk teknik
- Begrepp, metoder och hypoteser kan lånas från andra vetenskaper
- Större vikt lägges vid molära än molekulära fenomen
- Fenomen studeras i naturliga miljöer
- Stor vikt lägges vid taxonomiproblemet. Vilka är miljöenheter och beteendeenheter? I vilka klassifikationstyper faller situationer, beteenden och miljöer?
- Uppmärksamhet ägnas åt frågan om levnadsvanor; dvs vilken miljö passar för människor att bo i?
- Ekologer är mera villiga än andra att arbeta utifrån det komplexa till det enkla och acceptera komplicerade problem
- Eftersom sådana frågor rörande moralisk angelägenhet och vägledning för mänsklig handling ändå inte kan undvikas, så gör ekologen dem till en del av sitt arbete
- Ekologisk forskning kräver ofta långa tidsperioder
- Ekologiska psykologer är mer benägna än andra att vara beroende av mått över hela populationer då de drar slutsatser

I en senare artikel (Willems, 1977) skisserar han sju teman som han anser vara centrala inom beteendekologin (eller den ekologiska psykologin):

- Beteenden måste betraktas och studeras på komplexitetsnivåer som är helt atypiska inom beteendevetenskapen
- Komplexiteten ligger i samspelssystem som förbinder individ, beteende, social och fysisk miljö
- Sådana system kan inte förstås styckevis
- Sådana beteende-miljö system har viktiga egenskaper som förändrar, utvecklar och klargör endast över långa tidsperioder
- Att manipulera med någon del av ett sådant system påverkar sannolikt andra delar eller förändrar helheten
- Man måste utveckla en ekologisk medvetenhet i alla de avseenden inom vilka enkla ingrepp kan framkalla oavsiktliga effekter och på de många sätt långsiktig skada kan följa från kortsiktig nytta
- Den målinriktade utmaningen är att uppnå tillräcklig förståelse för sådana system så att effekterna av ingripanden och planerade förändringar kan föregripas på ett mångsidigt sätt.

Vidare framhåller han att system är den bästa metaforen eller bilden som ekologen kan frammana för att förmedla vad man vill säga. System kan enligt Buckley (1967) allmänt beskrivas som en samling komponenter som direkt eller indirekt är relaterade på ett mer eller mindre stabilt sätt under en viss tidsperiod. Med systemteori kan avses teorier över hur olika slag av system är konstruerade respektive bör konstrueras samt hur de fungerar. Systemteori koncentrerar sig i högre utsträckning på relationer mellan och strukturer av komponenter än på konstanta egenskaper hos komponenterna. Systemteorin är en relativt ung vetenskap och tillämpas ursprungligen inom naturvetenskaperna, främst biologin. På senare år har dock tillämpningar inom samhälls- och beteendevetenskaperna blivit allt mer vanliga. Systemteorin betonar helhetsaspekten och beaktar att olika värderingar och måluppfattningar kan leda till olika lösningar. Ofta innebär systemteorin snarare ett synsätt än en teori. (Norrbon, 1971).

Willems (1977) anser det alltså vara fruktbart att ekologer skulle använda systemteorin som redskap för att

beskriva och analysera begrepp - ett slags perspektiv inom vilket man kan ställa specifika teoretiska och metodologiska frågor. (Jfr också Bronfenbrenners systemindelning av miljön, s 91 ff.)

Andersson-Brolin (1976) har för övrigt använt ett systemteoretiskt perspektiv som utgångspunkt för att tolka olika typer av omgivningsforskning. Hon efterlyser en generell överbyggande ram eftersom de flesta studierna är koncentrerade till en speciell disciplin. Hon påpekar att ett system- och informationsteoretiskt perspektiv finns utvecklat inom såväl sociologi som psykologi och samhällsplanering, och menar att ett sådant angreppssätt kan vara fruktbart som en första löst hopfogande ram för de skilda forskningsprodukterna.

Bronfenbrenner (1973) anser att mycket av den forskning som gjorts har varit ekologiskt invalid, genom att man studerat individer i obekanta laboratoriesituationer. Dock riktar inte Bronfenbrenner någon direkt kritik mot laboratorieforskningen i sig, utan menar att den kan vara värdefull, förutsatt att vissa villkor uppfylles. Dessa villkor utvecklar han i form av ett antal propositioner och hypoteser (Bronfenbrenner, 1976, 1979), vilka påminner om Proshanskys metodologiska krav, (se s 105 ff.) fastän propositionerna är mer utförliga och omfattar fler faktorer än vad Proshansky tar upp, bl a reciprocitet, samspel mellan miljöer, life-span perspektiv samt innovationer inom miljöer.

Flera författare hävdar att man inte utvecklat någon egen forskningsmetodologi inom miljöpsykologin, utan man använder den metod från någon annan disciplin som passar bäst för ett speciellt problem (Ittelson & al, 1974, Mehrabian & Russel, 1974, Proshansky et al, 1976).

...the methodology of environmental psychology must evolve out of and be adopted to the nature and characteristics of the phenomena it studies (Proshansky, 1972, p.453)

Ett av miljöpsykologins mest centrala problem har där-

för varit och är att söka efter lämpliga strategier för att studera individen i skilda miljöer (Proshansky, 1976. Jfr också Bronfenbrenners propositioner s 93.) Detta sökande efter metoder har vuxit fram i och med att miljöpsykologin koncentrerar sig på att förstå beteendet i ett större miljösammanhang, snarare än att begränsa sig till styckvisa ansatser, dvs att undersöka vissa begränsade beteenden i konstlade miljöer i laboratorier och liknande. Proshansky et al (1976) skriver vidare att man måste ifrågasätta användningen av traditionell forskningsparadigm ¹⁾ med tanke på den syn miljöpsykologer har på förhållandet människa - miljö.

What is the essential character of the relationships between the people and their physical settings? Simply stated, it can be described as a complex, ongoing integrated process in which the person is acted upon by the physical setting and in turn modifies it by reactions to it, thereby eliciting new responses, and so on. This process is continuous and inexorable and as a consequence establishes a fundamental integrity in the phenomena designated as person/environment relationships that must be preserved in the study of these relationships. (s 325)

Proshansky (1976) skriver att då han och hans kollegor först försökte att undersöka sambandet mellan mänskligt beteende och utformning av fysisk miljö eller den byggda miljön, blev de medvetna om vissa metodologiska krav, vilket medför att validiteten blir tvivelaktig vid laboratorieorienterade undersökningar inom psykologin:

- Fullständig integritet i individ/fysisk miljö
Proshansky menar att hur väl man än försöker kopiera individens verkliga fysiska miljö så, blir forskningsmiljön ändå aldrig riktig i och med att man vet detta och därmed kullkastas integriteten av varje individmiljöfenomen som studeras i relation till den verkliga miljön. För miljöpsykologen finns det inget annat än

1)

Då jag använder begreppet traditionell forskningsinriktning är detta en direkt översättning från den amerikanska litteraturen. Med traditionell menas således den positivistiska inriktning som var och är rådande inom amerikansk forskning.

den verkliga världen som bör studeras. ¹⁾

- Åtskillnad mellan beteende systemrelationer och psykologiska systemrelationer

Beteendesystem kan inte mätas med samma tekniker som psykologiska system (dvs via intervjuer, frågeformulär, attitydskalor, semantiska differentier osv). Vikten av psykologiska systemrelationer bör dock ej underskattas. Relationen individ - fysisk miljö bör studeras via observationer, för individen är mestadels inte medveten om sitt beteende. Han vet förvisso var han är och kan också beskriva den fysiska miljö som han befinner sig i, men han vet ofta inte hur han använder sin fysiska miljö, sitt rörelsemönster osv.

- Miljöpsykologiskt angreppssätt

Vid varje försök att etablera ett samband mellan människor och deras byggda miljö, måste vi identifiera vilka fysiska miljöer som gäller, vilka syften de används för och vilka slags beteenden och händelser de framkallar hos individen.

- Tidsorientering

Platser och miljöer förändras, likaväl som människor, och dessa förändringar föranleder i sin tur förändringar

1)

I en socialpsykologisk lärobok (Brown, 1965) kan man läsa om ett typiskt "icke ekologiskt" experiment en "panikparadigm", utfört av Alexander Mintz (1951): Man lade ner aluminiumstavar fästade med trådar i en flaska med smal hals, så att man kunde dra upp endast en stav i taget. Försökspersonerna höll i ena änden av snöret. Vatten strömmade långsamt till från botten av flaskan och försökspersonerna fick en belöning (25 cent) om de fick upp sin stav medan den ännu var torr. Blev den blöt fick de böta. Vissa grupper fick diskutera hur de skulle göra för att samarbeta, vilket ändock medförde att stockningar uppstod vid flaskhalsen. Då man inte tillförde vatten, inga belöningar eller böter och sade till försökspersonerna att de bara skulle dra upp stavarna ur flaskan, så inträffade inga stockningar.

Detta experiment ansåg man vara analogt med vad som händer, då det brinner på en biograf eller teater. Folk störta ut i panik och alla hinner därigenom inte undkomma elden. Vattnet i flaskan är således elden, flaskhalsen utgången, stavarna människorna. Ett sådant modellexperiment är helt otänkbart vid forskning med ekologiskt angreppssätt.

i beteenden hos de människor som orsakade förändringarna i den fysiska miljön. Det är därför viktigt att man vid studiet av samband mellan individer och deras fysiska miljö använder sig av upprepade och kanske även kontinuerliga registreringar.

- Sammanhangsorientering ("context orientation") vid analys av problem

Det finns ingen fysisk miljö som inte också är en social och kulturell miljö. Studiet av hur människor använder ytor måste således inte bara omfatta en beskrivning av i vilket syfte som ytan användes utan också en beskrivning av ytans bredare sammanhang. Beskrivningarna bör sålunda omfatta såväl fysiska som sociala, organisationella och kulturella egenskaper.

Proshansky (1976) tar bestämt avstånd från laboratorieexperiment samt enkla orsak och verkan samband för att förstå hur den byggda miljön och mänskligt beteende är relaterade. Han är mindre intresserad av experimentella kontroller i sin forskning men mer av vad, när och hur man skall beskriva pågående händelser, en ansats som är möjlig tack vare att man inte letar efter de vanliga oberoende-beroende variabelsambanden.

We are looking in contrast for patterns of relationships between the observed and described properties of physical settings and similarly observed and described reactions of people in these settings. It is our contention that it is these patterns of relationships that provide the only meaningful theoretical and empirical terms for understanding human/physical environment adaptations. Such an approach necessarily divorces itself from a concern with how one isolated variable causes effects in another.

(a.a. p. 309)

3.8 Perspektiv från andra kunskapsområden

Miljöpsykologi har bara under de senaste åren blivit ett välkänt begrepp inte bara inom hela psykologin utan även inom andra områden alltifrån arkitektur till zoologi.

Wohlwill (1970) påpekar i en artikel i "American Psychologist" att det är få områden som inte till någon del

har berört sambandet mellan människa-miljö. Detta är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde vilket psykologer relativt sent engagerats i.

Ittelson et al (1974) framhåller också att miljöpsykologi är ett tvärvetenskapligt område, som kräver integration inte bara av begreppsbildningarna inom skilda beteendevetenskaper utan också av arkitekter, formgivare, planerare.

Som jag nämnde inledningsvis, myntades begreppet "human ecology" inom sociologin eller snarare inom det fält i sociologin där sambandet mellan ett samhälle eller en grupp individer och deras naturliga miljö studeras. "Human ecology" var dock långt mer en metod än en teori. Sambanden mellan de fysiska egenskaperna i stadsmiljöer och motsvarande sociala egenskaper i dessa miljöer ignorerades i stort inom human-ekologin. Å andra sidan har enligt Ittelson et al (1974) vissa sociologer sådana som Gutman (1966) och Gans (1962) visat intresse för samband mellan utformning av fysisk miljö och beteendet hos individer och grupper.

Socialantropologerna är naturligtvis de som främst intresserat sig för fysiska miljöer i termer av att förvärva en fullständig förståelse av de socio-kulturella egenskaperna hos människor i en given miljö.

Under senare år har beteendeorienteringen utvecklats inom området geografi. Intresset har antagit flera former. En av de största frågorna är hur terrängen och andra geografiska faktorer påverkar människor och deras beteenden. Också motsatsen: Hur påverkar människorna sin geografiska miljö? Men även här har det enligt Ittelson et al (1974) rört sig om mycket diskussion och liten utveckling mot en ansats till begreppsbildning av den fysiska miljön.

Som man kan förvänta sig har vissa arkitekter, formgivare och planerare formulerat sina egna mikroteorier om

miljön. Dessa är mestadels orienterade mot problem i fysiska miljöer. Ittelson et al (1974) nämner Lynch (1960), Perin (1970), Carr (1967), Alexander (1964).

Proshansky (1976) skriver i en artikel:

There is actually no way to divide the problems in environmental psychology into psychological, sociological, and organizational studies. Our emphasis on the real-life physical setting as it exists in the context of the broader sociocultural system which defines it continually requires us to integrate our efforts with those of other behavioral scientists. In our own program, there are architects, planners, and a geographer, as well as other behavioral scientists. (p. 310)

4 TANTO-PLANKAN UNDERSÖKNINGEN

4.1 Bakgrund

Syftet med denna undersökning var vid planeringen av datainsamlingen att kartlägga barns uteaktiviteter i två bostadsområden.

Inom amerikansk forskning började man under denna tid att alltmer undersöka människors beteenden i naturliga miljöer. Den ekologiska psykologin och miljöpsykologin var på frammarsch. De angreppssätt som användes inom dessa discipliner påminde mycket om dem som jag använde mig av i Tanto-Plankan undersökningen. Nu planerades emellertid inte denna studie utifrån dessa ekologiska forskningsansatser utan med utgångspunkt från vissa problemställningar som skulle belysa barnens utefrekvens och uteaktiviteter.

Barnstugeutredningen arbetade ungefär samtidigt med en utredning rörande barnstugeverksamheten. De presenterade 1971 en diskussionspromemoria "Innehåll och metoder i förskoleverksamheten". De hade Piaget och Eriksons teorier som utvecklingsteoretisk utgångspunkt. (Jfr s 21) Eftersom Barnstugeutredningens arbete hade stor genomslagskraft på det utvecklingspsykologiska tänkandet i Sverige, ansåg jag det vara väsentligt att knyta an de empiriska resultaten från "kartlägningsstudien" till utvecklingspsykologiska och miljöpsykologiska teoribildningar.

Efter det att slutrapporten över de empiriska resultaten presenterats (Björklid-Chu, 1974), så har flera andra undersökningar om barns utelek företagits, vilka i stort bekräftar de resultat som kom fram i min "kartlägningsstudie". Med hjälp av psykologiska teorier samt genom att sätta andra empiriska studier i relation till "kartlägningsstudien" ansåg jag det vara fruktbart att försöka ge en ytterligare beskrivning och förklaring till dessa resultat, samt därigenom vidga

kunskapen om bostadsområdet som uppväxtmiljö.

Såsom jag nämnt tidigare finns denna undersöknings frågeställningar, metod, undersökningsområden, resultat och diskussion av resultat beskrivna i tidigare rapporter, varför jag här endast ger en sammanfattning av några av undersökningens resultat. Dessa kommer att presenteras på ett mer analyserande sätt än vad jag har gjort i tidigare rapporter.

För att man skall kunna läsa denna rapport fristående ger jag en kort beskrivning av undersökningsområdena och metoderna för datainsamlingen.

4.2 Undersökningsområden

Undersökningen företogs i två höghusområden i Stockholm, Tanto Centrum och kv Plankan. Dessa uppfördes under mitten av 1960-talet. Båda bostadsområdena är trafikseparerade och uppfyller i stort de rekommendationer som gäller, rörande friytor för lek och utevistelse. (Svensk Byggnorm, 1975) I angränsning till husen finns lekplatser planerade för förskolebarn och yngre skolbarn. Dessutom finns lekpark med personal, Parklek. Intill bostadsområdena ligger parkerna Tantolunden respektive Högalidsparken. Bostadsområdet Tanto har en yta på ca 200 x 300 meter och består av fem bågformade höghus, 9-14 våningar höga med ungefär 700 lägenheter. Invånarantalet i Tanto var ca 2 000 varav ca 400 var barn under 16 år.

Kv Plankan har en rektangulär, plan, helt anlagd yta på ca 120 x 75 meter omgärdad av 7-våningshus med ca 350 lägenheter. Antalet invånare var ca 1 000 varav 200 var barn under 16 år.

Det som främst skiljer de båda bostadsområdena, är att det ena (Tanto) är mycket kuperat och har kvar viss del av den ursprungliga markstrukturen, såsom stora träd med viss skogsmark, berg och gräs, medan det andra bo-

stadsområdet (Plankan) har en friyta bestående av en plan, helt anlagd lekyta, med nyplanterade träd och gräsmattor som ej får beträdas.

Undersökningen omfattade bostadsområdena Tanto Centrum och kv Plankan samt parkerna Tantolunden och Högalids-parken.

4.3 Metoder

Under ett års tid observerade vi barns och vuxnas uteaktiviteter i dessa bostadsområden och parker. Totalt blev detta ca 30 000 individregistreringar under ca 1 000 observationspass, spridda mellan kl 8.00 och 21.30.

Dessutom intervjuade vi barnens föräldrar om barnens vanor, barnens lek, föräldrarnas attityder till lek m m.

4.3.1 Observationer

Tre skilda observationsformer användes för datainsamlingen, vilka benämndes:

- frekvensobservationer
- frekvensobservationer med utfrågning
- frekvensobservationer med löpande protokoll

Vid de två första observationsformerna registrerade man *flera* individer samtidigt vid förutbestämda tidsintervall. Frekvensobservationer med löpande protokoll innebar, att *en* individs aktiviteter observerades med konstanta intervall.

Vid *frekvensobservationer* registrerade observatören på engång alla de aktiviteter, som förekom inom ett visst avgränsat område. Alla närvarande individer kategoriserades efter ett speciellt schema, vilket efter kodning på ett *frekvensformulär* överfördes till ett hålkort. På detta sätt observerades hela undersökningsområdet.

Fullföljande av detta benämndes ett *observationspass*. Denna metod brukar miljöpsykologer benämna "behavioral mapping".

Vid *frekvensobservationer med utfrågning* förekom registreringarna inte genom ögonblicksobservationer utan de barn som påträffats under observationspasset noterades, varvid barnet tillfrågades om namn och adress. Samma barn observerades och tillfrågades endast en gång per observationspass.

Vid *frekvensobservationer med löpande kontroll* följdes ett barns sammanhängande utevistelse. Det utvalda barnet "skuggades" och ögonblicksregistreringar skedde vid varje hel minut.

4.3.2 Enkäter och intervjuer

Samtliga föräldrar intervjuades och erhöll ett frågeformulär där så gott som samtliga frågor hade bundna svarsalternativ. Intervjun bestod av tre delar:

- enkät per post
- intervjuformulär
- enkät vid intervju

4.4 Resultat

De frågeställningar undersökningen avsåg att belysa var bl a vilka barn som främst utnyttjade bostadsområdets firytor, vilka aktiviteter barn och vuxna ägnade sig åt ute samt hur dessa aktiviteter var relaterade till barnens samspel med miljön och andra barn och vuxna.

Vilka barn är det som mest vistas ute? Genom att notera kön och ålder på dem som vistades ute och sätta detta i relation till köns- och åldersfördelningen av barnen som bodde i bostadsområdet erhöles följande fördelning:

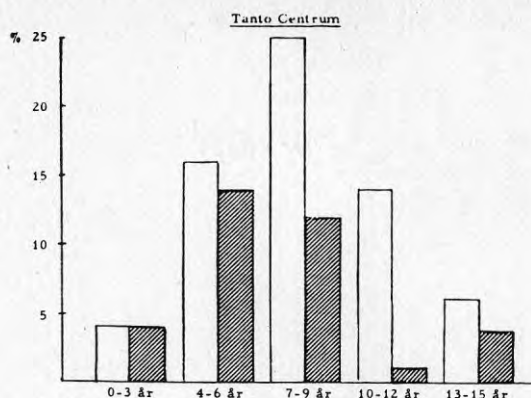


FIG. 2 Utefrekvens för Pojkar (□) respektive Flickor (▨) i skilda åldrar.

(Endast Tantos fördelning redovisas här, beroende på att på Plankans friytor vistades många barn även från andra bostadsområden, vilket försvårar en mera korrekt uppskattning av köns- och åldersfördelningen.)

Procentfördelningen i FIG.2 är baserad på en kvot mellan registrerade aktiviteter och köns- och åldersfördelningen hos de boende barnen i de undersökta bostadsområdena. Denna har erhållits genom följande beräkning:

$$\frac{\text{Registrerade barnaktiviteter}}{\text{obs pass}} \times \frac{\text{Fördelning i bostadsområdet}}{x} \times 100$$

Resultaten visar att pojkarna leker ute mer än flickorna. De svarar för 60 % av alla aktiviteter, medan flickorna svarar för 40 %. Skillnaden mellan pojkar och flickor är störst i skolåldern. Dessa resultat stämmer överens med det man erhållit i åtskilliga andra undersökningar, såväl svenska som utländska. Bostadsområdets friytor utnyttjas främst av barnen mellan fyra till nio år och av pojkar mellan tio och tolv år.

I nedanstående beskrivning och analys av resultaten koncentrerar jag mig på de köns- och åldersgrupper som är underrepresenterade utomhus, och försöker ge några skäl

till att det förhåller sig på det viset. Det är främst två köns- och ålderskategorier som jag kommer att diskutera: småbarnen upp till fyra år samt flickor i yngre skolåldern. Eftersom tonåringarnas aktionsradie är längre än de yngre barnens och de dessutom mer utnyttjar aktivitetsutbud utanför det omedelbara bostadsområdet, avstår jag ifrån att närmare diskutera denna grupps låga utefrekvens inom bostadsområdet.

Indelningen av de yngsta barnens åldersgrupper är mycket grov. (Vid de tillfällen då vi enbart observerade barn från och med ett-årsåldern framkom att andelen barn i åldersgruppen 1-3 år ökade några procent jämfört med åldersgruppen 0-3 år.) Jag vill också understryka att då jag diskuterar åldersgrupper, så rör det sig om flytande intervall inte om strikta åldersgränser.

4.4.1 Småbarnen

Det finns flera skäl till att småbarnen vistas ute så pass lite. Några av de skäl som framkom i Tanto/Plankanundersökningen är brist på aktiviteter för vuxna, barnen bor för högt upp i husen för att kunna leka ute själva, attraktiva lekområden ligger för långt ifrån barnens egen port samt känslighet för obehagligt väder. Dessa faktorer påverkar även de lite äldre barnen negativt, men inte i samma utsträckning som de yngre barnen.

Då barnet blivit så stort att hon finner nöje att leka med andra barn och inte har behov av en ständigt närvarande vuxen, är det en lättnad för den vuxne att kunna släppa ut barnet på egen hand under betryggande former, speciellt om det finns flera barn i familjen (egna och andras). Vilka möjligheter har barnen då att vistas ute ensamma? Höga hus, dålig trafikplanering, långa avstånd till lekområden och överhuvudtaget tråkiga lekplatser är några av de faktorer som hindrar barnen att ensamma leka ute fastän de utvecklingsmässigt kan klara detta. Vårdarna tvingas att vara ute med barnen utan någon annan funktion än att "passa barn", vilket innebär

att barnens utevistelse blir kortare än nödvändigt. Det finns för få saker som lockar de vuxna till att vara ute.

Vuxenaktiviteter

För att små barn skall få möjlighet att vara ute och leka, måste det finnas stimulerande och meningsfulla sysselsättningar för de vuxna, så att de tar ut sina småbarn så mycket som möjligt.

De allra minsta barnen måste ständigt ha någon vuxen till hands, både ute och inne. Då barnen blir något större blir avståndet till den vuxne successivt längre.

Vid treårsåldern brukar barnen lämna "ensamleken" och börjar leka mer med andra barn. I den här åldern börjar barnen också kunna leka ute utan vuxnas tillsyn om miljön tillåter. (Sandels & Wohlin 1960, Krantz 1965). Även om vissa barn i småbarnsåldern kan vara ute en liten stund på egen hand, så har de behov av någon bekant vuxen. Brist på lekplatser med personal bidrar till att föräldrarna inte kan avlasta sin utevistelse på någon annan vuxen. Parkleken har på vissa ställen s k barnhagar, dit man kan lämna barn i åldrarna två till fyra år. Ungefär hälften av de intervjuade föräldrarna med barn under fyra år i Tanto-Plankan studien uppgav att de utnyttjade barnhageverksamheten och tre fjärdedelar av dessa lämnade sina barn minst en gång i veckan.

Vidare saknas ofta naturliga samlingsplatser i bostadsområdet (närbutiker, kvarterslokaler m m) vilket hindrar att de boende skall ha möjlighet att etablera kontakt, och därmed kunna utnyttja varandra som ett informellt stödsystem. De som flyttar till moderna förorter känner sällan varandra och har sällan några gemensamma upplevelser. Man kommer från olika delar av världen, landet eller staden, arbetsplatserna ligger på skilda håll och det kan därför vara svårt att finna gemensamma erfarenheter och mål.

I Tanto-Plankan studien, liksom i flera andra undersökningar, visade det sig att det var sällsynt att de vuxna deltog i barnens lekar. De traditionella lekredskap som fanns i bostadsområdena stimulerade inte de vuxna till någon aktivitet annat än att gunga barn eller ge hjälp med t ex slängkälke.

Det är alltså önskvärt att man skapar sådana möjligheter så att de vuxna på ett naturligt sätt kan delta i barnens lek eller snarare tvärtom planera för meningsfyllda aktiviteter för de vuxna där barnen kan delta. Exempel på verksamhet där vuxna mer naturligt kan delta i barnens verksamhet är bygglek, djurlek och övrig parklekverksamhet, där de kan få ut mer av sin utevistelse än enbart tålmodig väntan.

Höghusbebyggelse

Höghusbebyggelsens negativa inverkan på barns utevistelse har länge framhållits. Trots detta fortsätter man att bygga höga hus. Detta är ett av skälen till att de vuxna måste vara ute med barnen. Även om barn i två-treårsåldern kan leka ute på egen hand, så har de behov av att snabbt kunna nå vårdaren. De som ansvarar för barnen vill också ha dem inom rop- och synhåll (Morville 1969, Gillvik 1974a). Fastän det skulle vara avlastande för vårdarna att släppa ut barnen på egen hand, så vill eller vågar de inte göra det om de bor högt upp i ett höghus.

Av våra observationer (liksom i åtskilliga andra såväl svenska som utländska undersökningar) framgick det att ju högre upp i husen barnen bodde, desto mindre vistades de ute.

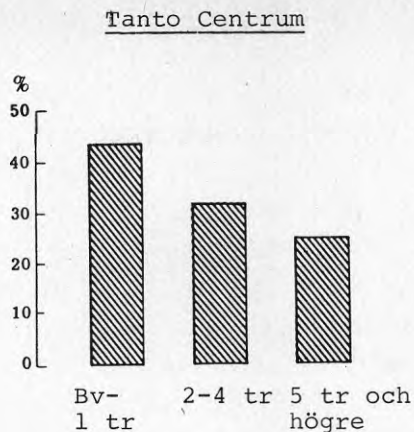


FIG. 3 Utefrekvens för 1-6-åringar från skilda våningsplan. (I procent av respektive åldersgrupp)

Det framkom också av föräldraintervjuerna att de barn som bodde högre upp i höghusen tenderade att visats ute under kortare tid jämfört med dem som bodde på lägre våningsplan. Vidare sprang barn från lägre våningsplan oftare ut och in, jämfört med dem som bodde högre upp i höghusen. Föräldrar till barn som bodde högre upp i höghusen övervakade sina barn oftare genom att själva gå med barnen ut, medan föräldrar som bodde på de lägre våningsplanen oftare såg till sina barn genom fönstret. Föräldrarna uppgav också att det fanns vissa svårigheter för barnen att själva komma ut. Det största problemet var tröga dörrar samt svårigheter med hissar.

De barn som bor högt upp i höghus blir alltså mer hänvisade till inomhusmiljön. Det kan innebära stora påfrestningar för de vuxna. Barn har behov av att rasa och springa omkring. Det är dock något som är svårt för barnen att göra inomhus och som föräldrarna försöker att förhindra. Gaunt (1977) visade i sin undersökning att det som barnen huvudsakligen ägnar sig åt inomhus är lugna lekar som inte ställer för stora krav på omgivningen, medan sådana lekar som kräver stora utrymmen, oömma golv- eller väggmaterial eller effektiv bullerdämpning är mindre vanliga. Gaunt jämför också bostaden

med barnstugan. Hon menar att med hänsyn till den förväntade utbyggnaden av förskolan vore det viktigt att ställa barnens villkor där i relation till den i bostaden. Hon påpekar att barnstugor, fritidshem och skolor utformas med stor pedagogisk kunskap med hänsyn till att de används av både vuxna och barn. Lokalernas olika delar är noggrant dimensionerade och utformade för olika aktiviteter. Bostaden är huvudsakligen utformad med hänsyn till de vuxnas vanor; barnen kommer in i bilden som objekt. Såsom jag påpekat tidigare är inte heller utemiljön utformad utifrån ett pedagogiskt betraktelsesätt. Det är således stor skillnad i fråga om resurser för lekmöjligheter och pedagogisk stimulans för de barn som nås av barnstugornas tjänster och de som står utanför.

Det finns vidare en hälsoaspekt på barnens utevistelse och som negativt drabbar höghusbarn. Pollowy (1973) påpekar att det bland barn som bor i lägenheter oftare förekommer luftrörssjukdomar jämfört med dem som bor i enfamiljshus. Orsaken till detta skulle vara att de förra vistas ute i mindre utsträckning än de senare.

Beträffande vuxna visade Fanning (1967) att både psyko-neurotiska och fysiologiska symtom var vanligare för kvinnor i lägenheter än i hus samt att dessa ökade ju högre upp de bodde. Fysisk isolering i små utrymmen orsakade luftrörspåslag; social isolering, genom att de boende vistades ute så pass lite och utvecklade så få sociala kontakter orsakade emotionella problem. Vid sådana här jämförelser måste man också beakta andra faktorer såsom familjernas socioekonomiska situation; med andra ord det är svårt att särskilja effekten av den fysiska miljön från effekterna av den sociala miljön. Det är troligt att de som bor i höghusområden oftare tillhör de socioekonomiska lägre klasserna jämfört med övriga. De föräldrar som bor i höghusområden utsätts således för flera stressfaktorer. Att i sådana situationer kunna ge barnen en grundläggande tillit, en känsla av självständighet osv i Eriksons termer kan vara

svårt då de vuxna själva inte ges möjlighet till det.

Stina Sandels (1972) har beskrivit höghusmödrarnas pressande situation utifrån Sandels & Wohllins (1960) studie:

Vad mödrarna beträffar var deras situation i vissa höghuslägenheter näst intill omöjlig. De kunde inte hålla barnen inomhus hela dagen. Inte heller kunde de själva alltid vara ute med dem - dels kräver husmoderns arbete sin rundliga tid, dels hade en mor ibland förutom det förskolebarn vi observerat, även spädbarn eller skolbarn och måste räcka till för samtliga. Alltså nödgades de låta förskolebarnet ensamt gå ner för att leka utomhus. Vette då porten åt gatan eller åt en gård med garageinfarter, verkstäder o d splittrades ofta moderns intresse timalt mellan vad hon hade för händer inomhus och vad som kunde tänkas hända barnet därnere. Oron torde för många mödrar kunna bli neurosbildande. Också dessa mödrars tid splittrades, eftersom de gång på gång måste avbryta sina sysslor för att gå till fönster eller balkong eller rent av åka eller gå ner till gården för att förvissa sig om, var barnet befann sig och att det hade det bra. Inomhus kunde de ju ofta inte höra barnets rop, ej heller kunde de själva göra sig hörda av sitt barn. Finns det något annat yrke än hemmamoderns, där sådan känslomässig belastning är tillåten? (s 36-67).

Barn på lekplatser i höghusområden visar tecken på mer aggressivitet och undergivenhet i sitt beteende jämfört med barn på lekplatser i låghusområden (Höweler 1964). En orsak till detta kan vara att höghusområden ofta blir hårdexploaterade vilket leder till konflikter och spänningar i barnens lek (Holme & Massie 1970, Höweler 1973). Som jag nämnde tidigare, så har Barker påpekat de mekanismer som förekommer då man vill utöva lekar med ett optimalt deltagarantal. Är det för få barn i lämplig ålder som vill spela fotboll, brännboll eller liknande, så accepteras att både för små barn och även mammor får medverka för att spelet skall kunna fullföljas; är det däremot för många, så utesluts de mest olämpliga. Sådana lekavbrott ger naturligtvis upphov till hämningar i leken. Erikson beskriver hur viktig "mikrosfären" är för det lilla barnet; en värld med leksaker som barnet bygger upp för sig själv. Men även den här världen har dock sina egna lagar: lekmaterialen fungerar inte som barnet vill, det kan gå sönder, det kan vara någon

annan som vill ha det, eller någon som tar leksaken ifrån barnet. Är det mycket barn på små ytor där barnen konkurrerar om lekredskapen eller inte får ha sina leksaker ifred, leder detta oundvikligen till konflikter och avbrott i leken. Som jag nämnde tidigare så har Erikson i sina kliniska studier fäst stor uppmärksamhet vid lekavbrott. Att inte få leka färdigt eller inte få lugn i sina lekar p g a avbrott som kan ha orsakats av inre eller yttre omständigheter, kan leda till en sådan osäkerhet hos barnet att lekfullheten i leken avtar och barnet slutligen känner en olust att leka.

För att åter göra en jämförelse med barnstugemiljön så framhåller man i Barnstugeutredningens (1972:27) lokalprogram beträffande såväl inomhusmiljön som utomhusmiljön att miljön bör planeras så att den underlättar individualisering, möjliggör smidiga övergångar från en aktivitet till en annan, samt mellan inomhus- och utomhusverksamhet.

Det rika utbud av stimulerande sysselsättningar, arbetsmoment, material och utrustning, som barnet upplever inne, skall ha sin motsvarighet i förskolans utemiljö. En förutsättning för begreppsinnläring är en innehållsrik omgivning, där barnen kan få röra sig fritt och experimentera med skilda upplevelser. Idealet är att barnen kan röra sig fritt mellan ute och inne. Barnen skall på egen hand få välja material, tidsram, arbetsplats och medarbetare för sin verksamhet. Förskolans utemiljö skall ge barnen ett värdefullt komplement till hemmiljön. Där skall finnas material att bygga fritt med, plats att cykla och springa, sand och jord att gräva i och plantera med. Barnens egna rabatter och odlingar är viktigare än prydnadsbuskar. Ute kan barnen göra biologiska upptäckter och få hjälp att lära mer. (s 164-165)

Aktionsradie

Som jag framhållit tidigare rör sig små barn inte särskilt långt från sin egen port då de är utomhus ensamma (t ex Sandels & Wohlin 1960, Morville 1969, Hart 1979). Detta faktum har också återspeglats vid planeringen av sk småbarnslekplatser vilket tyvärr har medfört en olycklig uppdelning av skilda lekplatstyper (Svensk

byggnorm 1975^x). Följden har blivit att entréplatserna i regel har utformats så att de lite större barnen finner dem alltför tråkiga, varför lekplatsens attraktivitet även minskar för de mindre barnen. Små barn tycker att det är roligt att titta på och imitera större barns mera avancerade lekar. Det är vidare genom samspel med äldre barn som olika lekar "nedärves" och förs vidare. Ålderssegregerade lekplatser gör miljön mer begränsad för barnen än vad som är nödvändigt, genom att utbudet av lekar då blir mindre mångsidigt än i lekområden med blandade åldrar.

Aktionsradien är mest begränsad för de yngsta barnen, men även äldre barn och framför allt flickor leker ofta i närheten av hemmet. I våra resultat framkom att flickor i åldern sju till tolv år hade kortare aktionsradie än pojkar. Vi fann emellertid också att pojkarna ofta föredrog att sparka boll och hockey på de angränsande lekplatserna och gräsmattorna än att gå ca 100-300 meter till en fotbollsplan.

Vuxna drar sig också för att gå längre sträckor. Ett exempel på detta är de tidigare rekommendationerna Statens Planverk angav för gångavståndet till bilplats, vilket ej fick överstiga 100 meter. (Bilplatsbehov 1968). Även om dessa rekommendationer inte finns medtagna i Svensk byggnorm längre, så har de ändå återverkat på planeringen - framför allt i de hårdexploaterade 60- och 70-talsområdena. Ett förskolebarn har således längre avstånd till "sin" lekplats än vad bilägaren har till sin bil. Om man dessutom beaktar att ett barn besöker lekplatsen flera gånger per dag, medan bilägaren endast

x) Entréområdet skall innehålla väl solbelyst friyta som är tillräckligt stor och lämpligt utformad för yngre förskolebarns lek och för vuxnas vila och avkoppling. Som entréområde räknas område inom 50 m från entré vid bostadshus.

...

Närområde skall innehålla lätt tillgänglig friyta som är tillräckligt stor och lämpligt utformad för förskolebarn och skolbarns lekar samt för vuxnas utevistelse. Som närområde räknas område inom 150 m från entré vid bostadshus. (s 417-418)

går till bilen på morgonen och därifrån på kvällen, så blir skillnaden i gångavstånd ännu mer uppenbar.

Det är vanligt att man vid planeringen av moderna bostadsområden brukar rättfärdiga en hårt exploaterad bostadsbebyggelse med att hänvisa till en park eller ett strövområde hundratals meter längre bort. Dessa strövområden har naturligtvis en viktig funktion att fylla för ungdom och vuxna som kan motionera och promenera omkring där, men för barn är avstånd längre än 200-300 meter från den egna bostaden alltför avlägset.

Väder

Ungefär hälften av året (oktober - april) har Sverige ett sådant klimat som av många upplevs som obehagligt och kyligt. Under denna period fann vi också att utefrekvensen sjönk - främst bland de minsta barnen och flickor i skolåldern. De som är ute i kallare väder är sådana barn som ägnar sig åt rörelsemässigt mycket aktiva lekar.

TABELL 2 Fördelningen på aktivitetsform vid frekvens-observationer under skoldagar kl 9.30-17.00 för skilda temperaturer i Tanto Centrum. (I procent av respektive temperaturintervall.)

	-10°C och kallare	-9°C	±0°C	+1°C-+10°C	+11°C-+20°C	+21°C och varmare
	N=203 %	N=685 %	N=1224 %	N=1367 %	N=261 %	
Låg grad av rörelseaktivitet (t.ex. ligga, sitta, stå)	17	23	28	28	29	
Måttlig grad av rörelseaktivitet (t.ex. gå, dra redskap)	6	8	8	10	16	
Hög grad av rörelseaktivitet (t.ex. springa, hoppa, cykla, åka kana, åka skridskor, åka skidor, sparka boll, spela hockey)	67	52	37	28	26	
Klätteraktivitet (t.ex. balansera, gunga, klättra, hänga)	3	6	12	18	10	
Kreativ verksamhet (t.ex. gräva, plocka, ösa, rita, bygga)	6	11	15	16	19	

Ungefär 60 % av de aktiviteter som utövas vid köldgrader består i "hög grad av rörelseaktivitet" jämfört med ca 35 % vid plusgrader upp till +10°C och ca 25 % vid +11°C och varmare.

Det är mindre variation i uteaktiviteterna under vinterhalvåret än under sommarhalvåret. På vintern finns det inget att göra på lekplatserna intill husen vilket innebär att barnen antingen måste gå längre bort för att åka kana eller till Parkleken (och då i regel utom synhåll från hemmet).

Att gräva i sand, bygga med klossar, klättra i klätterställningar, cykla och andra attraktiva övningslekar går inte heller att utöva under den kallare perioden. Likaså

minskar utbudet av lösa redskap i Parkleken och den organiserade lekverksamheten avtar dessutom. Dagarna blir kortare och utetiden koncentreras till mitt på dagen.

Mest känsliga för väder är de minsta barnen. Hälften av dem är ute då det är klart till halvklart. När det snöar är de minst ute.

Även om det inte går att förändra makroklimatet kan man ändå förbättra lokal- och närklimatet med hjälp av vegetation eller konstgjorda anordningar (Schlyter & Bucht 1976).

Tillfredsställande solförhållanden på lekplatserna är något som påpekas i Svensk Byggnorm. Det är emellertid viktigt att man gör det möjligt för de vuxna att kunna sitta och sola sig. Detta bör man tänka på när man placerar ut bänkar vid lekplatserna. Dessa skall dessutom ställas så att det är lätt att prata med andra. Alltför ofta ser man på lekplatser bänkar uppställda på rad, där man har svårt att prata med många samtidigt och i värsta fall har solen i ryggen.

4.4.2 Flickorna i yngre skolåldern

Som jag ovan påpekat visar resultaten att pojkarna leker ute mer än flickorna. De svarar för 60 % av alla aktiviteter, medan flickorna svarar för 40 %. Som jag nämnt tidigare är skillnaden störst för barnen mellan sju och tolv år. Detta är något som framkommit i åttskilliga andra undersökningar, såväl svenska som utländska. Hur kan man förklara dessa könsskillnader?

Vid närmare studier av vad pojkar och flickor gör ute, så kan man få en viss uppfattning om detta. Bortsett från att moderna bostadsområden är planerade så att de främst tillgodoser pojkars lek, så kan det givetvis förhålla sig så att flickor hellre vill vara inne samt att inomhusmiljön är anpassad för deras aktiviteter

snarare än för pojkarnas.

Gaunt (1979) studerade skolbarns bostadsanvändning och konstaterade att de aktiviteter som ställer små krav på omgivningen inomhus är de vanligaste och de som ställer stora krav är mindre vanliga: de är för bullriga, för skräpiga eller för kladdiga.

Dahlgren (1977) fann också att pojkar oftare leker utomhus än flickor och då lekar som i regel kräver att man är många. Flickorna leker oftare inomhus och då lekar som inte kräver så många deltagare.

I vår undersökning fann vi att även utomhus var flickornas grupper i regel små, nästan aldrig mer än fyra, medan pojkarnas däremot var mycket större. Skolbarnens grupperingar var mycket könsbundna men inte åldersbundna. Förskolebarns lekgrupper var mindre, men var däremot mer blandade beträffande ålder och kön.

I skolåldern börjar framför allt pojkar ägna sig åt mer fysiskt aktiva lekar. I vår undersökning framkom att de flesta pojkar i den här åldern spelade fotboll, hockey eller cyklade. Flickorna var mindre fysiskt aktiva. De satt på bänkar, staket eller liknande eller promenerade bara omkring. En del flickor gungade, klättrade i klätterställningar och hoppade rep. Det här var alltså relativt stillsamma lekar som dessutom inte kan utövas vintertid.

Det var endast pojkarna som spelade fotboll och hockey. Motsvarande lekar såg vi inte alls bland flickorna. Endast undantagsvis såg vi flickor som var med och spelade fotboll. Detta skedde utan något större engagemang från deras sida. (Man kan hoppas att denna attityd har förändrats något sedan vi gjorde vår datainsamling. Damfotboll och hockey har blivit en legitimerad sportgren, och detta kan stimulera även flickor till att "på lek" spela fotboll.)

Man kan vidare få en viss vägledning om vad som lockar flickor genom att titta var de brukar hålla till och jämföra det med pojkars uppehållsställen. Det visade sig att flickorna, i större utsträckning än pojkarna uppehöll sig på de anvisade lekplatserna. Dessutom hade de kortare aktionsradie än pojkarna.

Pojkarna i den här åldern utnyttjade alltså även områden som inte var avsedda eller var direkt olämpliga för lek; de spelade t ex fotboll och hockey hellre på gräsmattor, gångstråk, de angränsade lekplatserna och parkeringsplatserna i stället för på fotbollsplanen.

Man kan spekulera i förklaringar till detta på så sätt, att pojkarna var mer benägna att söka sig till attraktiva platser för att få möjlighet till att utöva sina mer utrymmeskrävande aktiviteter, medan flickor i stället nöjde sig med de anvisade lekplatserna eller ännu hellre lekte inne.

I detta sammanhang bör kanske nämnas att frekvensen barnolycksfall är högre för pojkar än för flickor (SOU 1979:28).

4.4.3 Tonåringarna

Tonåringarna mellan 13-15 år var också en underrepresenterad grupp utomhus. Detta beror naturligtvis på att skolarbetet upptar så stor del av deras tid. Dessutom utövar många av dessa barn, även 10-12-åringar, andra aktiviteter på sin fritid, via föreningsliv, klubbar o dyl.

Vidare är moderna bostadsområden i ytterst ringa utsträckning planerade för de äldre barnens utevistelse. De äldre pojkarna kan visserligen finna nöje i att "kicka boll" och spela hockey inom bostadsområdet men många föredrar att gå till den angränsande parken (Tantolunden) för att idka bollspel på mer korrekt dimensionerade ytor. I den här åldern är inte heller Parkleken så attraktiv, vil-

ket även Wretlind-Larsson (1961) påpekade i sin studie av lekaktiviteter i Stockholms parklekar. Den här åldersgruppen har även längre aktionsradie än de yngre åldersgrupperna, och är mer benägna att uppsöka attraktiva aktiviteter även om de ligger avlägset.

4.4.4 Jämförelse mellan bostadsområdena Tanto och Plankan

Fastän båda bostadsområdena i stort uppfyller gällande rekommendationer rörande friytors planering för lek och utevistelse så var det en stor skillnad i den fysiska utformningen mellan de båda bostadsområdena. Tanto var mer kuperat och hade kvar mycket av den ursprungliga terrängen, medan Plankans friytor var helt anlagda.

Denna skillnad i planeringen av den fysiska miljön, åter speglades också i barnens uteaktiviteter. Barnen i Plankan vistades ute i mindre utsträckning än barnen i Tanto, framför allt under hösten och vintern.

Genom att undersöka var barnen höll till och vad de gjorde i Tanto vid olika temperaturer, kan man få en förklaring till varför Plankan blir oattraktiv under höst och vinter. Den mest markanta skillnaden var att kvarterslekplatserna framför husen användes i betydligt mindre utsträckning vid minusgrader än vid plusgrader samt att den sluttande naturmarken användes mycket mer vid minus- än vid plusgrader (för att åka kana och skidor). En fjärdedel av alla aktiviteter förekom på naturmarken under vintern och endast en tiondel på kvarterslekplatserna intill husen. Vid plusgrader ägde en tredjedel av samtliga aktiviteter rum där (Tab 3). I Plankan finns ingen tillstymmelse till sluttningar, varför det inte heller var särskilt förvånande att aktiviteten där sjönk under vintern. Vidare utnyttjades Parkleken i Tanto relativt sett lika mycket vid minus- som vid plusgrader. I Plankan var Parkleken stängd under vintern.

Tabell 3. Utnyttjande av skilda zoner vid olika temperaturer i Tanto centrum

Zon	Temperatur		
	0°C och under	+1°C till +10°C	+11°C och varmare
Parklek	40 %	39 %	39 %
Kvarterslekplatser	12 %	34 %	37 %
Naturmark	28 %	9 %	8 %
Gångstråk	11 %	12 %	7 %
Parkeringsplatser	9 %	6 %	9 %

Förutom att det saknades naturmark i Plankan och att Parkleken mycket sällan var öppen så var utbudet av fasta lekredskap dessutom mycket litet. Det enda som fanns var gungor. Klätteraktiviteterna blev därmed också färre i Plankan än i Tanto, och denna skillnad märktes främst bland flickorna mellan 7-12 år (dvs den grupp som var mycket litet ute). Huvudskälet till varför barnen i Plankan var ute så pass lite, torde främst vara att Parkleken endast var öppen under våren och hösten och då bara på eftermiddagar. Då Parkleken var öppen så ökade antalet uteaktiviteter markant.

Bland föreskolebarnen förekom inga större skillnader i uteaktiviteter mellan de båda bostadsområdena. Däremot var skillnaderna mera påtagliga för skolbarnens del (7-12 år). Uteaktiviteterna hos dessa barn var i Plankan mer begränsade och mindre variationsrika än i Tanto. Ungefär 60 % av pojkarnas aktiviteter i Plankan bestod i att spela fotboll samt is- och landhockey, och ungefär 30 % av flickornas aktiviteter bestod i att hoppa rep. I Tanto är motsvarande siffror ungefär 30 % respektive 10 %.

I Plankan fanns inga fasta redskap - annat än gungor - medan det i Tanto fanns både gungor, klätterställningar och rutschbanor. Dock märktes det inte någon direkt skillnad i utnyttjandegraden av dessa redskap mellan

de båda bostadsområdena, vilket kan bero på att de konventionella klätterredskap som fanns i Tanto inte var särskilt lockande. Det verkar dock som om skolflickorna kompenserade bristen på klätterredskap genom att gunga mer. De minsta barnen upp till fyra år tycktes inte kompensera sin klätteraktivitet med att gunga utan använde i stället bänkar och bord. Detta kan bero på att de små barnen behöver en vuxens hjälp för att gunga, och att mammorna inte "frivilligt" föreslår barnen detta.

Det visade sig dock att denna compensation för flickornas del inte var fullständig. I Plankan var klätteraktiviteten bland flickorna i åldern 7-12 år betydligt mindre förekommande än i Tanto. Däremot kompenserade de allra minsta pojkar sin klätteraktivitet gott och väl på andra redskap. Deras klätteraktivitet i Plankan var t o m högre än pojkar i Tanto, troligtvis beroende på att de inte hade något annat att göra.

En annan skillnad mellan barnens lek i Tanto och Plankan var att barnen i Plankan lekte mer med lösa redskap än barnen i Tanto. Detta gällde för samtliga åldrar.

Plaskdammen i kv Plankan fylldes med vatten under sommaren, men utnyttjades i mycket liten utsträckning. En trolig orsak härtill är att den under förmiddagen ligger i skugga.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Med utgångspunkt från de refererade psykologiska teorierna kan man sammanfattningsvis konstatera att:

- Utveckling sker genom individens aktiva samspel med miljön - såväl den sociala som den fysiska
- Miljön är inget objektivt fenomen utan tolkas och konstrueras utifrån individens upplevelse av omvärlden
- Miljöpåverkan sker såväl direkt som indirekt
- Människan inte bara påverkas av sin miljö utan miljön är också ett resultat av människans handlingar

Även om dessa punkter nedan behandlas var för sig, så vill jag framhålla att de inte rör sig om fyra sinsemellan åtskilda diskussionsavsnitt.

5.1 Samspel med miljön

5.1.1 Aktiv och konkret erfarenhet av omvärlden

Det är framför allt i leken som barnets samspel med såväl den sociala som den fysiska miljön kommer till uttryck. Genom att ge barnet möjligheter till att vara *aktivt* samt att *konkret* få undersöka ting och företeelser, så sker vidare en inläring hur omvärlden fungerar.

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) anger bl a som ett delmål för förskolan att den:

skall ge förutsättningar för att en gynnsam begreppsbyggnad växer fram hos barnet, som gör att det före skolinträdet förstår grundläggande begrepp, förstår viss växelverkan mellan begrepp och enkla systemrelationer. Barnet inhämtar inte först och främst kunskaper utan lär sig en metod att lära. (s 65)

Detta är ett mycket omfattande mål och jag vill framhålla att bostadsområdet är en av de många miljöer som barnet möter och som kan tjäna som en resurs för begreppsbyggnad. Det råder dock begränsningar i det mo-

derna bostadsområdets utemiljö för att ge barnet upplevelser och erfarenheter för förståelsen för hur den naturliga miljön fungerar genom att den i stor utsträckning har ersatts med en konstruerad "syntetisk" miljö. (I stället för skogar, ängsmarker, sjöar, fruktträd osv erbjuds stadsbarnen asfaltsgårdar, sandlådor, lekredskap, nyplanterade träd och gräsmattor, som ibland inte får beträdas.) Även de vuxnas funktioner inom boendemiljön har under årens lopp förändrats och är helt annorlunda än den roll- och funktionsuppdelning som råder på landsbygden. (Se t ex Liljeström 1975, Holter m fl 1976, Thiberg 1979).

Insulander (1976) har betonat vikten av den förutsättning utemiljön är för förverkligandet av förskolans pedagogiska program samt givit många konkreta idéer och förslag hur man kan planera verksamheten för förskolans utemiljö. Vidare ger Norén-Björn (1977) utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och en studie av barns lek på lekplatser, många viktiga synpunkter på planering för barns lek.

Krook & William-Olsson (1976), som har diskuterat förskolans och skolans arbetsformer utifrån Piagets teori påpekar:

Att vara aktiv utgör en väsentlig del av barnets spontana undersökande. Det innebär att det som barnet ska lära in återuppfinnes eller åtminstone återkonstrueras av barnet och inte endast överföres till det. Vad barnet behöver är således inte främst en meddelande undervisning utan attraktiva tillfällen till att lära. Barnet behöver en rik miljö, som innehåller rikligt med material som det kan intressera sig för. (s 6)

Barnet lär sig bäst genom konkreta erfarenheter och måste få handskas med saker (titta på, ta i, röra vid, känna, vrida, vända på, klättra på och hänga i, osv) för att förstå hur de fungerar.

För att barn skall få en uppfattning om sin fysiska närmiljö och lära sig att hitta i den, måste den göras tillgänglig för barnen så att de själva obehindrat kan för-

flytta sig, röra sig inom den och utnyttja den. Barnmiljöutredningen (SOU 1975:36) skisserar fem olika nyckelbegrepp (rymlighet, tillgänglighet, offentlighet, anpassbarhet och variation) vilka användes som en kvalitativ beskrivning av den fysiska miljön. Ett av dessa är således begreppet *tillgänglighet*. Detta begrepp omfattar såväl objektiv som upplevd tillgänglighet vad gäller avstånd mellan olika aktivitetsutbud samt framkomlighet. Vidare omfattar begreppet rätten att använda utrymmen.

Resultaten från bl a Tanto-Plankan studien visade att det finns många hinder i barnets fysiska närmiljö, vilket innebär att den har en begränsad tillgänglighet. Några av dessa hinder är att barnen har svårt att komma ut (jfr s 117) och att avstånden är långa till skilda aktivitetsutbud (jfr s 121). Ett annat hinder är trafikriskerna. Trafiken är ett exempel på "icke-kalkylerade" risker för barnen. Sandels (1972) har påpekat att barn inte är utvecklingsmässigt mogna att cykla i trafiken före 11-12 års-åldern. Det har vidare visat sig att de mest olycksdrabbade bland cyklisterna är barn mellan 7-10 år (Lindensjö & Mattsson 1971). Det är alltså viktigt att man tillåter cykelåkning inom bostadsområdet och på så sätt att dessa cykelstråk inte kolliderar med andra aktiviteter. En utvidgning av cykelstråk gör det också möjligt för barnen att öka aktionsradien och ger tillgång till vidgade miljöupplevelser. Cykeln är vidare för barnen mer ett lekredskap än ett fortskaffningsmedel varför cykelstråket också blir ett lek område snarare än en förbindelselänk mellan skilda aktivitetsutbud.

Genom att barnen ges möjlighet till miljöerfarenheter, lär de sig hur miljön fungerar och det är först då barn själva får vara aktiva som de därefter verbalt kan förstå och förklara omvärlden. Biel & Torell (1977) har i en studie visat att barn mellan 6-10 år i hög grad är beroende av sina egna aktiviteter, dels när de bygger upp en föreställning om en miljö, dels när de skall be-

skriva den. Av deras resultat framkom att barnen lättare kom ihåg och bättre kunde beskriva de delar av sitt bostadsområde där de själva utan vuxens sällskap hade lekt och promenerat omkring, jämfört med då en vuxen var med dem. Barn måste således fysiskt och konkret få agera och utforska sin miljö för att lära känna den.

5.1.2 Samspel med andra barn

Barnstugeutredningen (1972:27) föreslog från sitt teoretiska underlag att indela barnen i s k syskongrupper (2 1/2-7 år) för att undvika homogena åldersgrupper. Under senare år har man dessutom gjort försök med s k utvidgade syskongrupper där barn mellan 9 månader och 12 år befinner sig i samma grupp.

Söderlund & William-Olsson (1977) har gjort en utvärdering av sex daghem som har bedrivit försöksverksamhet enligt Barnstugeutredningens förslag. De fann bl a beträffande syskongrupper att små och stora barn samverkade och inspirerade varandra till aktiviteter. De stora barnen hjälpte ofta de mindre och tog hänsyn till dem. De små barnen var frimodiga och rörde sig självständigt i den stora barngruppen. De klarade ofta av konflikter själva utan de vuxnas medverkan. I Tanto-Plankan studien fann vi vidare att förskolebarnen ofta lekte i grupper med pojkar och flickor i olika åldrar, medan skolbarnens grupper var mer homogena i kön men inte i ålder. Vi observerade vidare att små barn tyckte att det var roligt att titta på och imitera de större barnens mera avancerade lekar.

Individens *aktivitet* är även väsentligt i samspel med den *sociala miljön*. Mead framhåller att det är enbart via samspel med andra som barnet får en uppfattning om sig själv, kan sätta sig in i andras "roller" och därmed också kan se sin egen roll i gruppen. Piaget påpekar att det är enbart genom samspel med andra barn som den barnsliga egocentriciteten kan förändras och barnet bli

socialiserat. I umgänget med andra barn och vuxna lär sig barnet gradvis att förstå och acceptera att omvärlden inte enbart kan styras utifrån hennes egna önskningskrav. Det är därför viktigt att barnet kommer i kontakt med andra barn i olika åldrar för att lära sig att samarbeta, följa regler och normer. Även Erikson beskriver att via umgänget med andra, lär sig barnet vad som är tillåtet i mikrosfären (barnets subjektiva värld) och i makrosfären (den värld barnet delar med andra). Piaget har visat hur lek med regler utvecklas från att först enbart imiteras utan att barnet förstår dess egentliga innebörd, till ett intresse för regler för deras egen skull. Om barn i samma ålder helt dominerar en viss miljö blir deras lekregister mer begränsat eftersom de inte har några äldre kamrater att lära sig - "ärva" - mer avancerade lekar från.

Forsberg & Pettersson (1979) har föreslagit speciella insatser inom bostadspolitiken för att åtgärda segregationens negativa konsekvenser för barn. De rekommenderar bl a att skapa relevanta sysselsättningstillfällen inom rimligt avstånd från bostadsområdena, en blandning av upplåtelseformer och lägenhetsstorlekar, utveckling av nya boendeformer, utbyggnad av barnomsorgen, stöd till grannskapssamarbete, utveckling av nya former för medborgarinflytande m m. De skriver vidare:

Ett annat ofta framfört - men sällan tillämpat - förslag är att man söker skapa förutsättningar för en lugnare utbyggnadstakt av nyare bostadsområden. På så vis kan den skeva åldersfördelningen minskas och samhällets resurser på ett effektivare sätt tas tillvara. (s 92)

5.1.3 Kompetens

I och med att barnet tillåts och ges möjlighet till att aktivt samspela med miljön så erfar de en känsla av att kunna behärska sin omgivning, och därmed känna *kompetens* eller duglighet. Kompetens är inte samma sak som prestation och kan inte heller härledas från prestation. Detta är något som psykologer också försöker

framhålla.

Cole & Bruner (1971) skriver:

If performance is treated (as it often is by linguists) only as a shallow expression of deeper competence, then one inevitably loses sight of the ecological problem of performance. For one of the most important things about any 'underlying' competence is the nature of the situations in which it expresses itself. Herein lies the crux of the problem. One must inquire, first, whether a competence is expressed in a particular situation and, second, what the significance of that situation is for the person's ability to cope with life in his own milieu (p. 874).

Qvarsell (1976) drar konsekvenser av Bruners kompetensmotiv vid inlärningssituationer. Hon menar att detta motiv innebär att barnet har en naturlig strävan att kunna för kunnandets egen skull. Man vill förstå och handskas riktigt med omgivningen. Men detta motiv förstörs genom omgivningens krav på barn att försöka kunna för prestationens skull och för berömmets skull i stället för att barnen får lära sig sådant som rimmar med deras egen nyfikenhet.

Ginsburg & Opper (1969) konstaterar att Piaget är mer intresserad av barnets kompetens - det optimala tillståndet i barnets förmåga - än den genomsnittliga eller vanliga prestationen. Prestationen kan många gånger hämmas av sådana faktorer som trötthet, leda osv.

Att aktivt utforska omvärlden hänger nära samman med assimilations- och ackommodationsprocessen. Det som barnet assimilerar måste dock refereras till tidigare erfarenheter - det måste ha någon anknytning till vad barnet redan känner till. Barn är mest intresserade av att ta in, leka eller lära något som är "lagom nytt". Då barnet väl behärskar en färdighet så brukar hon upprepa den bara för att det är roligt. Detta ser man ofta i barnets övningslekar eller överhuvud taget då barnet lär sig en ny färdighet. Piaget (1962) menar att eftersom varje beteende är i en konstruktions- och anpassningsprocess så förekommer funktionell assimilation

eller övning för övningens egen skull och som åtföljs av nöjet att "being the cause" eller att känna makt. Detta gäller såväl barn som vuxna. Ett litet barn kan med stor ihärdighet öva sig i att klättra uppför trappor eller slänga ner föremål från en säng och se hur det faller, försöka cykla på en tre- eller tvåhjulning osv, enbart för nöjet att få "öva" denna nya färdighet. Detsamma kan man exempelvis se hos vuxna som nyss lärt sig åka skidor, spela tennis, skriva maskin eller köra bil och hur svårt de har att motstå frestelsen att öva detta enbart för nöjets skull. Då man behärskar den nya färdigheten, så upplevs en känsla av makt, förmåga eller kompetens.

Jorup (1979) påpekar att leken är nödvändig för barnets kompetensutveckling.

I leken har barnet en fantastisk tillgång att utforska olika möjligheter i omvärlden; i övningsleken genom handskandet med olika föremål, i symbolleken genom fantasin, den vanställande assimilationen och i regelleken genom prövandet av vilka handlingsmöjligheter reglerna ger. (s 174)

White (1956) beskriver leken som en "effektmotivation". Han menar att beteendet är motiverat av ett behov att visa förmåga att kontrollera eller framkalla effekter i miljön. Detta benämner han *competence/effectance motivation*.

To give the concept a name I have chosen the word competence, which is intended in a broad biological sense rather than in its narrow everyday meaning. As used here, competence will refer to an organism's capacity to interact effectively with its environment. (p. 294)

Hans begrepp ger också en förklaring till det faktum att beteendet kan fortgå efter det att nyhetens behag försvunnit. Han menar att den förstärkning, som är associerad med kompetens i att fortsätta samspela med miljön, är en känsla av duglighet. Genom att barnet blir bekant med sin omvärld så lär hon sig upptäcka de effekter hon kan åstadkomma på miljön och de effekter miljön kan åstadkomma på henne.

To the extent that these results are preserved by learning, they build up an increased competence in dealing with the environment. The child's play can thus be viewed as serious business, though to him it is merely something that is interesting and fun to do. (p. 321).

Hart (1979) poängterar vikten av *miljökompetens*. Det innebär enligt honom kunskapen, förmågan och förtroeligheten att använda miljön till att utforma sina egna mål och berika ens erfarenhet. Att framgångsrikt utveckla motoriska färdigheter och gradvis förändra miljön, medför den största tillfredsställelse hos barnet och är en viktig dimension för barnets utveckling. Han påpekar vidare att variation hos barns möjligheter att utforska och handskas med miljön kan man också finna hos vuxna i deras förbud och uppmuntran gentemot barnen.

Löfberg (1976) har i en doktorsavhandling om boendets utformning som ett pedagogiskt problem, bl a diskuterat kompetens kring boendefrågor utifrån Piagets teori. Kompetens ser han som en möjlig process som är baserad på de boendes egen aktivitet. De förutsättningar som krävs för utvecklingen av en önskvärd boendekompetens sammanfattar han i två punkter:

- att individ och kollektiv operativt kan handha de omständigheter som krävs för att boendeproblem skall lösas
- att individ och kollektiv kan kommunicera kring gemensamma utvecklingsproblem så att de kan förankras på såväl individuell som kollektiv nivå.

Även inom psykoanalytiska teorier framhålls individens strävan efter att behärska sin omgivning. Erikson förklarar leken som den intantila formen av människans förmåga att handskas med erfarenhet, genom att skapa modeller för situationer och därigenom behärska verkligheten genom försök och planering. Han skriver vidare:

... tonvikten borde nog läggas på jagets behov att behärska de olika livsområdena, särskilt de områden där individen känner sitt jag, sin kropp och sin roll i miljön

vara bristfällig, eftersläpande. Att inbilla sig äga ett fullständigt jag-herravälde är lekens syfte...

(Erikson, 1969a, s 191)

Freuds teori om *upprepningsstvánget*, dvs behovet av att upprepa plågsamma upplevelser i ord eller handlingar är ett annat exempel. Ofta kan man notera att barnet kan drivas till lek genom sina önskingar att i lekens form inta en aktiv roll i liknande situationer som de tidigare passivt genomlidit. Därigenom anordnar individen omedvetet varianter på ett ursprungligt tema som hon inte lärt sig övervinna eller uthärda - hon försöker behärska en situation som ursprungligen blev för mycket för henne genom att gång på gång möta den av fri vilja (Erikson, 1969a).

Piaget ansluter sig också till denna form av *s k katharsisteori*. I leken återspeglas barnets försök att klara av situationer som först inte varit överkomliga för henne, dvs leken är ett medel för barnet där hon aktivt kan leva ut sinnesrörelser och avreagerar sig från tidigare motgångar och därmed känna sig återställd.

Erikson (1969a) framhåller även betydelsen av att få känna duglighet. Han behandlar det som en "dygd" under det fjärde stadiet - dvs då barnet är i skolåldern. I den här åldern har barnet ett större behov av att få göra saker, få fullfölja dem och göra dem bra. Faran i detta stadium ligger i att barnet får en känsla av underlägsenhet och otillräcklighet. Erikson påpekar att det därför är viktigt att samhället inviger och erbjuder barnet meningsfulla roller som finns i dess produktion och hushållning. Barnen måste också förberedas för skollivet och skolan måste också infria löften från tidigare barnaår.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att utvecklingen sker via individens *aktiva* samspel med miljön. För att barnet skall kunna få erfarenhet av miljön, måste den göras "smältbar" så att barnet kan assimilera eller "ta in" nya erfarenheter av miljön. Detta sker genom

att barnet ges tillfällen att *konkret* få handskas med miljön uppleva en känsla av *kompetens*, få vara aktiv och också få påverka sin miljö till förändringar.

5.2 Upplevelse av miljön

5.2.1 Konstruktionism

Piaget betraktar utvecklingen som en fortskridande anpassning (adaptation) till omgivningen. Assimilation innebär att individen anpassar sig till miljön med hjälp av sina tidigare "psykologiska strukturer" eller de erfarenheter hon redan har; m a o barnet anpassar verkligheten till sig själv. Ackommodation innebär att individen förändrar eller utvecklar en ny psykologisk struktur för att anpassa sig till miljön. Assimilation och ackommodation står i ständig växelverkan och balanserar varandra i ett slags jämviktstillstånd. Lek innebär att assimilationen dominerar över ackommodationen. Barnet anpassar eller *konstruerar* miljön efter sina egna önskningar.

Som jag nämnde tidigare, så framhåller Piaget att det är genom sin egen aktivitet som individen skapar eller konstruerar sin omvärld. Verkligheten såsom den existerar för den enskilde individen är en rekonstruktion av omgivningen. För att barnet skall förstå något så måste hon också konstruera det själv eller återupptäcka det.

Hart & Moore (1976) har försökt ta reda på hur människor utvecklar kunskap om det urbana "rummet". De ville för det första ta reda på hur grundläggande rumsbegrepp utvecklas hos barnet och för det andra hur individen rent kunskapsmässigt lär sig och föreställer sig den vardagliga fysiska miljön. Med utgångspunkt och hjälp av litteratur rörande utvecklingspsykologisk teori, beteendegeografi och stadsplanering försökte de få svar på sina frågeställningar. De kom fram till att rumsbegreppet varken är medfött eller inlärt; barnet

konstruerar det genom en serie hierarkiskt integrerade jämviktstillstånd genom sin interaktion med miljön och genom assimilations- och ackommodationsprocessen. Därigenom får barnet sin första intuitiva förståelse av rumsbegreppet.

Hart (1979) har i en senare studie empiriskt bekräftat dessa slutsatser. Med hjälp av papper, färgkritor och lera, lät han barn i åldern 4 till 11 år i en landskapsmodell återge sitt grannskap i New England. Han fann att förmågan att organisera landskapsmodellerna var åldersrelaterade samt att pojkarna bättre kunde återge sin omgivning än flickorna. Dels berodde detta på den intellektuella utvecklingsnivå barnet befann sig, men även på den erfarenhet de hade av sin närmiljö. Andra resultat i studien visade att pojkarna hade både större frihet och tillfällen till att manipulera med omgivningen. (Jfr resultat från Tanto/Plankan studien, s 113.) En viktig faktor är alltså att barnen aktivt får utforska sin miljö för att korrekt kunna återge den. Biels & Torells (1977) resultat visade, som ovan nämnts, att barn i hög grad är beroende av sin egen aktivitet för att kunna bygga upp en föreställning av omgivningen och då de skall beskriva eller återge den. Ju större möjlighet barnen har att utforska sin miljö, desto bättre och stabilare blir således deras föreställning av den.

Det är framför allt i lekens form som barnet konstruerar sin egen omgivning. Definitionen av lek, innebär den subjektiva upplevelsen av omvärlden. Barnet omformar verkligheten till sina egna önskningar och krav. Detta kanske är mest påtagligt i det som Piaget benämner symbollek. I denna typ av lek är det vanligt att barnet använder skilda föremål till att låtsas föreställa något annat - träbitar kan bli båtar, kottar kan vara djur, pinnar blir pistoler. I andra fall kännetecknas symbolleken av vad Piaget (1968) benämner jagets vanställande assimilation av verkligheten. Ett exempel på detta är ett barn som leker med dockor.

Barnet spelar upp sitt eget liv, men ändrar det så att det passar hennes egen vilja, även om hon kan återuppleva all sin lust och alla konflikter och kan finna en lösning åt dessa. Men barnet ersätter och kompletterar verkligheten med hjälp av den fria fantasin.

5.2.2 Egocentricitet

Med åldern avtar fantasileken och blir alltmer anpassad till verkligheten. Detta beror på barnets utveckling från egocentrism till socialitet. Det lilla barnet har svårt att skilja mellan sig själv och omvärlden, men genom samspel med miljön, möter barnet nya intryck, nya upplevelser, lär sig nya saker och förändras därmed själv. Barnet förändras hela tiden liksom hennes uppfattning om verkligheten. Genom att barnet är fången i sin egocentricitet, så kan hon bara se verkligheten från sin egen synvinkel, vilket naturligtvis påverkar barnets upplevelse av omvärlden. Detta innebär dels att barnet har svårt för känslomässig inlevelse för andra människor dels inte kan skilja mellan sin egen synvinkel och andra möjliga synvinklar. Erikson beskriver hur barnet bygger upp sin egen värld i *mikrosfären* - i det lekstadium barnet befinner sig i under förskoleåldern. Det är den lilla värld som barnet bygger upp med sina hanterliga leksaker och som hon återvänder till då hon behöver "se om sitt eget jag". Men även om barnet själv skapar denna sakvärld, så har den dock sina egna lagar: leksakerna kan gå sönder, de tillhör några andra barn eller andra barn vill ha, låna eller t o m förstöra dem. Det är först i skolåldern som barnet når *makrosfären* - den värld som hon delar med andra. (Jfr också avsnitt 2.3.4 s 30.)

5.2.3 Fenomenologi

Även om anpassningen till den *objektiva* verkligheten är ett utvecklingsfenomen, så är det dock viktigt att framhålla att upplevelsen av miljön beror på vilken funktion den har för individen. Att anta en fenomeno-

logisk ståndpunkt innebär att man betraktar beteendet som en produkt av hur individerna själva tolkar sin omvärld. Mead kritiserade den klassiska behaviorismen genom att den reducerade den upplevbara världen till nerv- och muskelanpassning. Mead, utifrån sin social-behavioristiska ståndpunkt, framhöll den *upplevbara* omvärlden som en förklaring till beteenden. Men omgivningen existerar enbart för individen i den utsträckning som han är mottaglig för den och därmed selekterar han sin omgivning. Miljön måste därmed svara mot individens känslighet. Detta miljö-individ samspel benämner Mead *adaptation* eller anpassning. Mead lägger alltså tonvikt på upplevelsen av miljön och vilken funktion den har för individen, dvs den fenomenologiska aspekten. Även om den fysiska miljön finns oberoende av hur individen upplever den, så har den vissa egenskaper baserade på individens upplevelse av den och som den annars inte skulle ha. Några träd, en gräsplätt, stenar, träbitar, gegg, "skräp" osv, har en helt annan betydelse och upplevelse för barn som leker ute med dessa saker än vad detta har för fastighetsskötaren, som måste hålla bostadsområdet snyggt. Värdet i hur barn upplever den fysiska miljön och lekredskap ligger vidare i den handling som barnet utför.

De ekologiska psykologerna och miljöpsykologerna framhåller starkt den fenomenologiska ansatsen - de betraktar miljön inte enbart som ett objektivet fenomen utan också som subjektivt upplevd. För att förstå en viss persons beteende så måste man alltså se det utifrån den personens ståndpunkt. För detta krävs en empatisk förståelse och förmåga att sätta sig in i andras känslor, motiv och tankar som ligger bakom deras handlingar.

5.2.4 Miljöperception och miljökognition

En av miljöns effekter på individens utveckling är miljöupplevelse. Miljöperception och miljökognition handlar således om hur man upplever den fysiska miljön,

dess spatiala egenskaper, former, färg osv. Men det råder ett nära samband mellan hur man upplever, tänker och handlar, varför miljöperception och miljökognition ibland användes synonymt (Proshansky et al, 1976). Teorin inom detta område är baserad på ett informationsprocess system där individen aktivt utformar sin miljö och får information genom ständigt samspel mellan sig själv och sin miljö. Inom miljöpsykologin betonar man vidare att individen inte är ett "subjekt" i miljön - utan en deltagare. Miljön är lika mycket en del av situationen som individen och kan definieras och upplevas genom handling. Miljön har också en symbolisk betydelse. Då man som vuxen uppsöker platser som man erfarit enbart i barndomen får man en helt annan uppfattning och upplevelse än den man erfor som barn. Det som man som vuxen ser som några träd - kan för barnet ha varit en skog; en uppförsbacke som föreföll oändlig för barnet är för den vuxne en sluttning osv. Motsvarande erfarenheter kan givetvis även ske på ett mer psykologiskt plan.

Inom arkitekturpsykologin har man sedan länge ägnat sig åt att studera vilka faktorer som påverkar upplevelser av bebyggelsemiljön (t ex Lynch 1960, Küller 1974, Hesselgren m fl 1975). Det är emellertid få undersökningar som genomförts där man undersöker hur människor upplever den fullskalemiljö som de lever i. Brunswik har dock gjort experiment där han visat att individens perception av föremål i deras naturliga miljö var mycket noggranna. Han drog den slutsatsen att man har en mycket valid och funktionell syn på sin omvärld genom att kombinera ihop ett stort antal informationsbitar som var och en har relativt liten ekologisk validitet. (Ittelson et al 1974).

Hesselgren (1975) påpekar att individen utsätter sina sinnesupplevelser för värdering. Men man värderar inte det fysiska föremålet utan *upplevelsen* av det. Denna sinnesupplevelse lyder under helt andra lagar än den fysiska företeelse som förorsakar den. Exempel på detta

är färgupplevelse, optiska villor, hur man upplever att olika former antar skilda figurer (t ex molnformationer ser ut som ansikten och djur). Semiotik är det forskningsområde där man försöker ta reda på lagarna inom betydelsernas område - innebörden i det upplevda.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att människor som lever i olika miljöer utvecklar olika sätt att notera, utveckla och handskas med den information miljön ger. Ett exempel på detta är stadsbarns hjälplöshet och oförmåga att leka i och tillgodogöra sig naturens resurser. I Tanto/Plankan studien fann vi att barnen mycket sällan utnyttjade naturmaterial. De var sällan i de angränsande parkerna (bland annat på grund av avståndet och rädsla för "gubbar") och lekte sällan där utom vid utflykter med lekskolan och skolan. Vid ett tillfälle observerade vi hur roligt barnen hade med löv, pinnar och stenar då läraren var med i en form av organiserad lek. Då barnen därefter uppmanades att "leka fritt" en stund, rusade de flesta till en anlagd lekplats med gungor - som inte var mer spännande eller annorlunda än den de var vana vid inom sitt eget bostadsområde. Att "leka" tycktes för dem innebära en speciell aktivitet som förekom på lekplatsen även om de kunde ha "lekt" eller haft roligare med det material naturen erbjöd. De tycktes dock inte ha förmåga att utnyttja, "ta in" eller assimilera i Piagets termer naturens resurser.

Hur man beter sig i en miljö är således en funktion av hur man upplever den, men detta är i sin tur beroende på den information man får av sina egna handlingar. Hur man upplever miljön beror på vad man gör i en viss miljö och vad miljön har att erbjuda i form av tillgänglig information. Olika människor eller grupper av människor upplever vidare "samma" miljö olika och samma individ kanske skulle uppleva en viss miljö helt annorlunda om han levt i en annan miljö.

Enligt Lewins teori så beror en individs beteende på den totalsituation som han befinner sig i. En lekmiljö

eller leksituation kan ha helt olika betydelse för skilda barn vid skilda tillfällen. Att delta i avancerade lekar med större barn kan för ett litet barn vara tryggt och roligt i en situation där några andra bekanta barn eller vuxna finns närvarande, men att delta i en sådan lek utan att känna de övriga barnen skulle kunna leda till oöverstigligen hinder. I områden som är högexploaterade med ett stort antal barn på små ytor kan det vara svårt att lära känna varandra, konflikter om olika attraktiva lekföremål och lektytor kan uppstå och en i sig välplanerad fysisk miljö ter sig inte alls attraktiv för vissa barn. För att barn skall få tillgång till och erfarenhet av miljöer är det således viktigt att göra dem attraktiva inte enbart ur en "objektiv" synpunkt utan även ur barnets fenomenologiska "fält" vilket inkluderar barnets föreställnings- och fantasivärld. Det är därför väsentligt att planerare är kunniga i hur barn fungerar och upplever sin tillvaro, dvs innehar kunskaper i utvecklingspsykologi.

5.3 Direkt och indirekt miljöpåverkan

Som jag påvisade i resultaten från Tanto/Plankan studien är det främst två ålders- och könsgrupper som i liten utsträckning utnyttjar bostadsområdets friytor: småbarnen under fyra år och flickorna i skolåldern. I resultatredovisningen gav jag några exempel i miljön som direkt hämmar småbarnens utevistelse: höghusbebyggelse, långa avstånd till attraktiva lekområden, obehagligt klimat. Ett exempel på indirekta faktorer som negativt inverkar på småbarnens utefrekvens är brist på aktiviteter för vuxna.

5.3.1 Vuxenaktiviteter

Även om vissa barn i småbarnsåldrarna kan vara ute en liten stund på egen hand, så har de behov av att någon bekant vuxen finns till hands, som de kan ty sig till då de blir rädda för något, vill ha hjälp med något eller få någon form av omedelbar känslomässig trygghet.

För att små barn ska tycka att det är roligt att leka ute, så måste alltså vuxna tycka att det är stimulerande och meningsfullt att vara ute med dessa små barn samt ha tid till det. Erikson betraktar utvecklingen som en ömsesidig process mellan vårdare och barn. För att kunna ge barn grundläggande tillit, en känsla av självständighet, förmåga till initiativtagande och verksamhet så måste man skapa möjligheter för vårdarna att ge detta. De måste själva känna personligt oberoende och värdighet för att kunna ge barnet det.

Bronfenbrenner påpekar också denna ömsesidighet utifrån sitt utvecklingsekologiska perspektiv. Han framhåller att barnet inte enbart påverkas av sin vårdare utan även omvänt. Dessutom finns det andra faktorer som indirekt påverkar barnet, som vårdarens sociala nätverk, arbetssituation, kommunikationer, allmän och kommunal service m m.

Socialt nätverk

Hemarbetande småbarnsmödrar och dagmammor är de som främst svarar för tillsynen av små barn. Det är endast 15-20 % av förskolebarnen som har tillgång till daghemsp plats. Den (pedagogiska) miljö som främst står övriga barn till buds är alltså inne- och utemiljön i det egna bostadsområdet. För många vuxna, såsom dagmammor, hemarbetande mödrar, förskolepersonal och parklekspersonal är således bostadsområdets utemiljö en arbetsmiljö där de skall vårda, stimulera och uppfostra barn.

Vilka uppgifter ingår då i vårdarnas arbete och hur ser deras arbetsmiljö ut? Skötsel av barn inkluderar också många förpliktelser som gäller hushållsarbetet i övrigt. I Barnmiljöutredningen (SOU 1975:37) och i Familjestödsutredningen (SOU 1975:62) påpekas den omfattande tid som hushållsarbetet tar, både för dem som är hemarbetande och för dem som förvärvsarbetar. Det är oundvikligt att hushållsarbetet och vård av barn leder till konflikter. Att aldrig få fullfölja ett på-

börjat arbete pga ett litet barn som kräver uppmärksamhet upplevs av de flesta som synnerligen påfrestande. Det kan därför underlätta för vårdaren om barnet under vissa tider kan vistas hos någon annan person eller vara ute under betryggande former. Det är viktigt att ge vårdarna en avlastning i arbetet med små barn för att de, som bl a Erikson och Bronfenbrenner också påpekar, skall kunna fungera som föräldrar och orka ge det som barnen kräver av dem.

Parkleken har på vissa ställen s k barnhagar dit man kan lämna barn i åldern ca två till fyra år. Som jag nämnde tidigare, så utnyttjade ungefär hälften av de intervjuade föräldrarna med barn under fyra år i Tanto/Plankan studien barnhageverksamheten och av dessa lämnade tre fjärdedelar sina barn där minst en gång i veckan.

Det är inte bara genom ett formellt stödsystem som föräldrar kan få hjälp med barntillsyn och barnvakt. Granar, vänner och bekanta kan också fungera som ett informellt stödsystem, då man behöver någon att prata med, praktisk hjälp eller hjälp med barntillsyn.

Det sociala nätverket i moderna bostadsområden fungerar ofta dåligt, delvis beroende på den ökade geografiska rörligheten både inom och mellan församlingsgränser och kommuner. De som flyttar till förorter med moderna flerfamiljshus känner sällan varandra och har sällan några tidigare gemensamma upplevelser. Man kommer från olika delar av staden eller landet, arbetsplatserna ligger på skilda håll, varför naturliga gemensamma erfarenheter och mål har svårt att växa fram (Daun, 1971). Detta försvårar möjligheter till kontakt och därmed ömsesidigt utbyte av hjälp och stöd. Det är därför viktigt att skapa naturliga samlingsplatser för att ge de boende möjlighet att etablera kontakter. Detta är ett sätt att initiera kontakter vilket brukar ske i småhusområden där kontaktnätet är större än i flerfamiljsområden (Gillwik, 1974a). Ett väletablerat

kontaktnät är också en av förutsättningarna för att kunna förändra sin miljö. De boende måste ges kompetens att utveckla och förändra sin miljö. Löfberg (1976) konstaterar utifrån en diskussion av kompetensbegreppet att en kvalitativt god boendemiljö är en miljö som människor kan använda som resurs för sin egen utveckling som människor, både som individer och deltagare i kollektiva gemenskaper.

Moderna flerfamiljsområden erbjuder i regel mycket få tillfällen till kontakter och vuxenaktiviteter överhuvudtaget.

Gillwik (1974a) fann dels utifrån sin egen studie dels utifrån andra undersökningar (Gillwik 1974b) att kontakter mellan bostadsgrannar är minst vanliga i höghusområden, därefter i låghusområden och vanligast i småhusområden. Särskilt stora var skillnaderna för barnfamiljernas del då det gällde sådan grannkontakt som innebär att man utbyter tjänster med varandra såsom barnpassning. Hon konstaterar därmed att bebyggelsen kan utformas så att den i sig själv ger förutsättningar för grannkontakter. Dahlén (1977) observerade också i sin småhusstudie att antalet mammor på lekplatserna var "ganska stort" och att mammorna "i hög grad tycktes känna varandra".

Vuxnas deltagande i barnens lek

Såväl i Tanto/Plankan-undersökningen som i många andra undersökningar har det visat sig att de vuxna mycket sällan deltar i barnens lek. Detta gäller även i småhusområden (Dahlén 1977). De vuxna går till lekplatserna för barnens skull. De lekredskap eller lekmöjligheter som finns för barnen stimulerar inte de vuxna till någon aktivitet, annat än att de måste hjälpa barnen, t ex ge dem fart vid gungor, springa runt med slängkälken. Mammornas utevistelse är alltså mycket funktionslös. De har inte något att göra när de är ute annat än att vänta att barnen har lekt färdigt.

Schlyter (1976) konstaterar, efter en genomgång av aktivitetsmöjligheter i 38 bostadsområden, att det är dåligt beställt med anordningar och arrangemang för vuxnas och äldres uteaktiviteter. Några egentliga förutsättningar för vuxnas utevistelse finns alltså inte.

Det är inte bara på lekplatsen som vuxna inte leker med barn utan även i förskolan (Rasmussen, 1979). Vuxna deltar sällan i barnens rollekar men däremot i de mer producerande lekarna (Söderlund & William-Olsson, 1977). Piagets teori ger delvis en förklaring till detta. Lek såsom den utövas av barn avtar för de vuxnas del, pga mättnad. Med andra ord har man som vuxen redan lekt färdigt på det sätt som barnen leker. För att finna nöje i barnens lekar krävs ytterligare ett tillskott av något "lagom nytt". En del brukar hävda att män leker mer intensivt med barn då de är ute med dem jämfört med kvinnor. Vi gjorde också en del sådana iakttagelser. Med Piagets teori kan man förklara detta med att denna lek fortfarande har nyhetens behag för papporna. De är i regel inte tillsammans med barnen så mycket som mammorna. (Mårtensson, 1973 fann i sin frekvensstudie att män nästan aldrig deltog i lekar.) Dessutom har de kanske inte heller det tvånget att tänka på ogjort hushållsarbete då de är ute, vilket gör att leken för dem blir mer fri och otvungen. De gjorde sådana saker med barnen som för dem var "lagom nytt" och som de tidigare hade "assimilerat", t ex bygga sandslott, spela fotboll och hockey. Men vi märkte också att papporna tröttnade efter ett tag då de spelat fotboll med de små barnen på deras villkor utan regler och lite planlöst, och ville spela med lite större barn och/eller med sina egna vänner.

Rasmussen uppmanar de vuxna att engagera sig "med hela sin personlighet" i leken. Han menar också att förskolläraren kan hämta inspiration i barnets lek genom att antingen spontant gå in i leken eller genom att använda den som ett dramatiskt inslag i arbetet kring ett tema. Rasmussen har beskrivit leken utifrån Piagets teori men har inte behandlat de vuxnas deltagande i

barnens aktivitet utifrån den teorin. Man skulle kunna tolka hans förslag till att göra leken mer meningsfull är att ge leken ett tillskott för den vuxne, och därmed tillföra "lagom nytt" i förhållande till den vuxnes tidigare erfarenheter dels genom leken i sig dels genom observationer av barnets utveckling.

Barns deltagande i vuxnas verksamhet

Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv är det lika väsentligt att barnen anpassar sig efter de vuxnas sysslor och göromål som att de vuxna anpassar sig efter barnens lek. Utomhus måste i regel de vuxna anpassa sig till barnens aktiviteter och sysslor medan det i hemmet ofta är tvärtom. Gaunt (1977) fann i sin undersökning av småbarns (två till sju år) bostadsanvändning, att barnen inomhus deltog "rätt mycket" i de vuxnas sysslor, i synnerhet i moderns. (Ungefär 80 % av barnen hade under den senaste veckan gjort något med sin mamma och 50 % hade deltagit i något av vad pappan hållit på med.) De vanligaste av mammans sysslor som barnen deltog i var matlagning, bak, tvätt, dukning, diskning och städning; av pappans sysslor nämndes bilen, trädgården, fritidshuset, reparationer och snickeri, men även hushållsarbete. Detta är alltså sysslor som måste genomföras i hemmet, men som kanske också av de vuxna upplevs som meningsfullt och roligt. Motsvarande aktiviteter skulle kunna ske även utomhus där vuxna och barn tillsammans skulle kunna delta.

Detta skulle medföra att de vuxna och barnen ömsesidigt influerar och inspirerar varandra till skilda aktiviteter. Erikson påpekar att den sociala utvecklingen är ömsesidig. Det är inte enbart barnet som utvecklas och förändras utan även personerna i barnets miljö förändras då de upplever att barnet förändras; i och med detta förändrar de också sitt beteende gentemot barnet. Genom detta sociala utbyte mellan barn och vuxna lär barnet gradvis att anpassa sig till andra människor och att samarbeta, och får därmed också ett större

perspektiv på tillvaron, med andra ord blir mindre ego-centriska i Piagets termer. Social erfarenhet eller samspel med andra, såväl barn som vuxna, leder till en förståelse av miljön och omvärlden.

Exempel på gemensamma barn- och vuxenaktiviteter är att plantera eller odla växter, bygga eller inreda samlingslokaler och "verkstäder", planera och anordna gårdsfester. Flera konkreta exempel har givits i andra sammanhang (t ex God Bostad 1970, Insulander 1976, Norén-Björn 1977, Lagerbielke 1978, Nilsson 1978).

Även om barnet "hjälp till" vid sådana aktiviteter så kommer barnets aktivitet att domineras av mer assimilation än ackommodation än hos den vuxne, för vilken aktiviteten blir mer verklighetsanpassad. Barnet kanske börjar gräva lite planlöst i jorden i en övningslek, eller kanske fantiserar om frön och blommor i en verbal symbollek. Viktigt är att komma ihåg att det också är via denna lekaktivitet och nyfikenhet som barnen får kunskap om omvärlden.

Det är således lika viktigt att satsa på en god miljö för de vuxna som för barnen. En utemiljö som stimulerar de vuxna till att vara ute, och till ett ömsesidigt samarbete och umgänge mellan barn och vuxna, leder också till att miljön blir mer "aktiv" för barnen. Dessutom har vårdare behov av att få träffa andra vuxna, att få prata och byta åsikter med dem, samt därigenom också kunna etablera ett socialt nätverk. De vuxna får därmed ut mer av sin utevistelse än enbart tålmodig väntan. I Tanto/Plankan-undersökningen framkom att Parkleken fungerade som en samlingsplats för barnens mammor och dagmammor. Även barnstugepersonal och barn utnyttjade Parkleken. Parkleken skulle kunna vara en lämplig initiativtagare till vuxenmedverkan och vuxenaktivitet inom bostadsområdet.

I den kommunala parkleksutredningen i Stockholm framhöll man:

Om inslaget av vuxna deltagare i Parkleken ökade, skulle de yngre i större omfattning än i dag kunna få kontakt med den äldre generationen. En utbyggnad av vuxenverksamheten skulle också bidra till att parterna aktiverades kvällstid, vilket skulle vara av stort värde. (Mål och innehåll i Parkleken, 1972, s 76)

5.3.2 Flickor i skolåldern

Könsroller

Könsskillnader, könsroller och rollförväntan är något som ofta diskuteras i skilda sammanhang. Under de senaste decennierna har könsrollsdebatten i vårt land förts med särskild intensitet. Tidigare var samhället så utformat att skilda rollkrav för kvinnor och män var betingade av den faktiska arbetsfördelningen. I dag har vi ett annat samhälle, som medfört ett annat mål - strävan mot jämställdhet mellan könen. Prestationsförväntningar, känslouttryck, sociala uppgifter och rolltillfällena skiljer sig emellertid fortfarande för män och kvinnor, något som också avspeglar sig i barnens lekar och verklighetsuppfattning.

Den förändrade rollfördelningen innebär att kvinnorna måste ut på arbetsmarknaden och männen skall kunna ägna sig mer åt barn och familj. I jämställdhetsdebatten brukar man framhålla att kvinnor och män måste få tillträden till samma livsområden för att jämställdhet skall kunna förverkligas. Både män och kvinnor skulle få en större chans att tillvarata de rika resurser och möjligheter som människor har, om de fick erfarenheter från de livsområden som tidigare bara varit förbehållna det motsatta könet. För att barnen skall få en möjlighet till att leva jämställt i vuxen ålder är det därför viktigt med en könsrollsidentitet som inte är baserad på en förlegad eller icke användbar roll.

Könsidentitet

Det kanske är viktigt att i detta sammanhang framhålla att det inte är könsrollsidentiteten i sig som bör för-

ändras utan *innehållet* i könsrollen. Danziger (1975) framhåller att både könsrollsbundna intressen och könsrollsidentiteter tycks vara starkt beroende av en tredje faktor som har kallats för "könsidentitet". Utifrån Piagets beskrivning av kognitiv utveckling, så kan bildandet av könsidentitetsbegreppet uppfattas som ett specifikt exempel på den allmänna begreppsutvecklingen (Kohlberg, 1966). Barnet kommer således fram till köns-kategorin på samma sätt som det tillägnar sig andra begreppskategorier, nämligen genom en intellektuell utvecklingsprocess som både beror på mognad och samspel med miljön. För att en flicka skall tillägna sig en kvinnlig könsrollsidentitet måste hon först och främst klassificera sig som flicka och för att den sociala förstärkningen av könsrollsbundet beteende skall vara effektiv i det långa loppet måste beteendet ifråga uppfattas som lämpligt för en person av detta kön.

Denna identifikationsprocess sker även via leken. Mead (1974) framhåller att rollekar är mycket betydelsefulla för barnets identitetsutveckling. Barnet får sin första identitet genom att "vara någon annan och att se sig själv". Under docklek så får barnet träning i att se sig själv med andras ögon. Barnet är modern och dockan får spela barnets egen roll, dockan skall t ex äta upp sin mat, gå och lägga sig, tvätta håret osv. Barnet så att säga "internaliserar" modersrollen. Hon eller han lär sig den rollen genom att själv "ikläda" sig den. Dessutom återupplivar barnet också situationer som det har upplevt med modern (Berg, 1976).

Som jag beskrivit tidigare framhåller Piaget (1968) också att leken har en verklighetsåtergivande karaktär men påpekar att barnet ersätter och kompletterar verkligheten med hjälp av den fria fantasin.

Vilka identifikationsobjekt har då barnen och hur ser deras perspektiv på verkligheten ut?

I en undersökning om ungdomars fritid (Dahlgren, 1977)

tillfrågades 10-12 åringar om vad som skulle bli roligt att göra när de blev stora. Pojkarna nämnde att ha "bil, mc, ta körkort, göra lumpen, sporta och idrotta" som roliga händelser då de blev vuxna. Flickorna framhöll det framtida ansvaret för "barn och familj" och att "få bestämma själv" eller att "få syssla med djur".

Då 10-12 åringarna tillfrågades vad som är viktigt för pojkar respektive flickor att lära sig, så ansåg pojkarna att det framför allt var viktigt att lära sig fotboll, idrott osv och att vara duktig i vissa skolämnen. Flickorna däremot ansåg att pojkarna måste få inse att man inte skall slåss och bråka och att de måste lära sig att vara tillsammans med flickor. Pojkarna tyckte att flickorna skall lära sig matlagning och hushållsarbete, idrott och skolämnen. Flickorna själva nämnde förutom matlagning och hushållsarbete, att de skall vara snälla och ordentliga och inte måla sig.

Dahlgren påpekar vidare att även om könsrollsdebatten pågått under större delen av tonåringarnas uppväxttid, så finner man klara könsskillnader inom nästan alla områden, varför hon också konstaterar att jämlikhetssträvandena knappast kan sägas ha satt djupa spår.

Denna skillnad i könsrollsmönster är en direkt återspeglning av de vuxnas. Liljeström m fl (SOU, 1976:71) konstaterade att de manliga intressena domineras av fiske, jakt och friluftsliv, biljard, bordtennis, rally, att spela i orkester, bilar och båtar. I någon mån förekommer också föreningsaktivitet inom idrotten, brandkåren m m. Kvinnans intressen är främst barnen och hemarbetet, som *en ständigt ofullbordad och upprepad dygnsrytm. Och att vara till hands i den händelse någon behöver hjälp eller om någon skulle ringa* (s 138).

Dahlgren fann även att pojkarnas kamratkrets är större än flickornas. Att flickornas grupper är små, innebär givetvis inte att de inte får färdigheter i social träning. Det är snarare så att flickornas sociala relatio-

ner är annorlunda än pojkarnas. Persson och Dahlgren (1976) menar att flickornas värld är en relationsvärld medan pojkarnas är situationsinriktad.

Liljeström m fl (SOU 1976:71) redovisar motsvarande iakttagelser för vuxna:

Själva ordet 'kontakt' har ofta olika innebörd för kvinnor och män. Kontakt för kvinnor har att göra med inlevelse och förmåga till ömsesidighet medan det för män handlar om att känna till folk, veta vem man vänder sig till, att ha förankringar som kan 'fixa saker'. (s 145)

Jämställdhet mellan könen

Liljeström m fl framhåller att målet för jämställdhet är en "hel människa".

En människa vars personlighet utvecklas ur dialektiken mellan känslighet och saklighet, styrka och svaghet, regler och undantag, ur förmågan till intimitet och förmågan till överblick, distans, till rutin och förmyelse, i stället för att reservera en pol för vardera könet. (a.a. s 32)

Vilken roll spelar barns utemiljö i detta sammanhang? Ges pojkar och flickor tillträde till och erfarenhet av samma livsområden eller snarare lekområden i utemiljön, så att de kan tillvarata och utveckla sina resurser och möjligheter, eller är det så att bostadsområdets utemiljö bidrar till att konservera könsskillnaderna?

Fastän man vet och åtskilliga undersökningar, såväl i Sverige som i andra länder (Schwartzman, 1978) har visat att pojkar och flickor leker olika, så behandlas detta inte alls i de riktlinjer och rekommendationer som finns för barns utemiljö.

Könsbundna aktiviteter

Orsaken till att flickorna i skolåldern vistas ute så lite, synes till stor del bero på utemiljöns utformning. Den fysiska miljön är inte planerad för sådana aktiviteter som flickorna främst ägnar sig åt - dvs mer still-

samma aktiviteter. I Tanto/Plankan studien fann vi att vissa enkla klätterredskap utnyttjades främst av flickorna och de mindre barnen - även om utnyttjandegraden totalt sett var relativt låg. Norén-Björn (1977) konstaterade i sin studie rörande funktionsutvärdering av lekredskap, att de traditionella lekredskapen som finns utnyttjas i ringa grad eller inte alls. Mer moderna, fasta lekredskap typ klätterställning med rep, nät- och repstegar, hängbroar, linbanor osv är mer eller mindre direkta avbildningar av militära övningsredskap. Dessa lekredskap med en renodlad klätterfunktion blir dessutom fort "utlekta". Norén-Björn rekommenderar snarare få fasta lekredskap som inbjuder till *olika* typer av lek och lockar olika åldrar än, som nu ofta är fallet, massor av lekredskap med samma funktion.

I Tanto/Plankan studien framkom vidare att de aktiviteter pojkar främst ägnade sig åt var att spela fotboll och hockey, medan motsvarande aktiviteter inte alls förekom bland flickorna. Även om inte de anvisade bollplanerna användes, så "skapade" pojkarna ändå utrymmen för dessa bollspel på angränsande gräsmattor, småbarnslekplatser, i portar osv. Möjligheter till stillsamma aktiviteter - att sitta och prata, leka med småspel, docklek eller annan symbol- eller låtsaslek - tycks mycket begränsade inom grannskapets utemiljö.

Hart (1979) konstaterar också att pojkar har både större "spatial" frihet och tillfällen att manipulera miljön än flickor. Han påpekar vidare att eftersom flickor inte ges samma tillfällen till att uppleva och få direkt tillgång till olika miljöer, så är det inte konstigt att de också har sämre förmåga att korrekt återge rumsliga förhållanden i miljön.

Genom lek kan barnet pröva och lära sig många färdigheter som det senare i livet har användning för. Därför är det viktigt att skapa möjligheter för barnen till en sådan miljö där de kan utnyttja sina skilda resurser bl a genom att bryta könsbundna val av aktiviteter. (Det är nå-

got som man försöker genomföra vid skilda ämnesval i skolan.) Såsom bostadsområdet traditionellt utformas, tycks den fysiska miljöpåverkan förstärka könsbundna aktiviteter snarare än stimulera till varierande verksamheter. I Tanto/Plankan studien framkom att den fysiska utformningen direkt påverkade variationen av aktiviteter. Uteaktiviteterna bland skolbarnen i Plankan var betydligt mer begränsade och mindre variationsrika än i Tanto (jfr avsnitt 4.4.4). Ungefär 60 % av pojkarnas aktiviteter i Plankan bestod i att spela fotboll samt is- och landhockey, och ungefär 30 % av flickornas aktiviteter bestod i att hoppa rep (twist). I Tanto var motsvarande siffror ungefär 30 % respektive 10 %.

Bostadsområdets utemiljö är vidare en del av barnets många uppväxtmiljöer där hon får möjlighet till lek och social kontakt. Genom lek kan barnet pröva många färdigheter som det senare får användning för. Det sociala samspelet är mycket väsentligt för barnets utveckling och socialisation.

Som tidigare nämnts så ägnar sig flickor mycket litet eller inte alls åt grupplekar eller andra lagsporter (hockey, fotboll t ex), och går därmed också miste om träning av vissa sociala färdigheter som är väsentliga att utveckla för det framtida livet.

Detta innebär alltså att pojkarna får större säkerhet att agera i större grupper. Dahlgren (1977) menar att vårt samhälles uppbyggnad gör att vi måste delta i ett större sammanhang, dvs verka många tillsammans.

Så kan man se det stora intresset för lagidrott bland de unga männen som tecken på att de vill deltaga i processer och att det skapas verksamheter i vilka många verkar tillsammans. En del krafter på arbetsmarknaden kan alltså få ökad processorientering som resultat, t ex medbestämmandelagen. (a.a. s 152)

Pojkarnas försprång att verka i större grupper torde bli svårt för flickorna att inhämta, om man inte redan i barndomen medvetet går in för att få med flickorna i

större laglekar eller lagsporter.

Andra möjligheter som flickor går miste om utomhus, är att få träna och utveckla sina fysiska aktivitetsbehov. Pojkar ägnar sig mer åt grovmotoriska färdigheter ute än flickor och är alltså rörelsemässigt mer aktiva. I Tanto/Plankan undersökningen fann vi att klättreredskap (gungor, klätterställningar, rutschbanor) användes främst av flickor i förskoleåldern och yngre skolåldern. Flickorna var också mycket skickliga i att stå på händer, hoppa rep (s k twist) samt hänga och klättra i klätterställning och liknande. Man brukar framhålla att det är under uppväxtåren, förpuberteten och puberteten som en god allmän fysik grundlägges. En hög grad av fysisk aktivitet under dessa tidiga år synes mer påverka kondition och framtida hälsa än en aldrig så rationellt genomförd träning i vuxen ålder. Det vore därför mer värdefullt att satsa på sådana lekredskap som flickorna med sin fysiska utvecklingsförmåga finner attraktiva.

Naturligtvis bör det skapas sådana lekmöjligheter som samtidigt tillgodoser både flickors och pojkars behov i dessa avseenden och som företrädesvis inte är ensamredskap utan sådana som flera barn kan eller måste använda samtidigt för att de skall kunna fungera.

Vad gäller barns inomhusmiljö vill jag kort påpeka att där råder samma problematik som i utemiljön fastän den tycks vara mer anpassad till flickors lek och verksamhet. Gaunt (1979) visar att det förekommer klara könsskillnader vid lek och att pojkarna deltar mer i faderns sysslor och flickorna i moderns. En amerikansk undersökning (Rheingold & Cook, 1975) har vidare påvisat att man inomhus inreder olika för flickor och pojkar redan i småbarnsåldern.

Som jag nämnde tidigare så har Erikson studerat könsskillnader hos barn i åldern elva till tretton år. Han hade ett bord med leksaker med vilka barnen ombads att bygga en spännande filmscen. I första hand var Erikson (1969a)

inte intresserad av att undersöka könsskillnader, men fann slående olikheter mellan hur pojkar och flickor använde "rummet" (jfr avsnitt 2.4.5).

Flickornas lekscener rörde sig om mycket fridfulla miljöer och behandlade inte alls den verklighet som finns utanför det lugna trygga hemmet.

Erikson betonar vid tolkningen av dessa lekscener att både biologiska, kulturella och psykologiska faktorer genomtränger varandra. Exemplet visar dock (liksom bl a Dahlgrens undersökningar) att pojkar och flickor har skilda verklighetsuppfattningar och förbereder sig för det kommande livet på olika sätt.

Nordström (1979) visar också detta utifrån uppsatser av flickor och pojkar i femton-års åldern. Hon finner klara könsrollsbetingade mönster i flickornas och pojkarnas uppsatser. Pojkarna är mer inriktade på att verka ute i samhället genom olika aktiviteter. Hemmet tycks vara ett ställe för avkoppling från arbetet. Denna uppfattning om hemmet har även flickorna. Hemmet skall underlätta familjemedlemmarnas samvaro och detta skall flickorna sköta.

Hart (1979) noterade också en skillnad i pojkars och flickors sätt att återge miljön. Pojkarna koncentrerade sig på strukturen av byggnader medan flickorna lade tyngdpunkten vid de inre detaljerna, vilka de ofta själva i fantasin fick gestalta. Som förklaring till detta framhåller Hart skillnader i rollförväntan hos flickor och pojkar.

Det är tydligt att det finns könsskillnader såväl i lek som i alla andra verksamheter. Problemet är att bryta denna könsbundenhet och att ge alla barn möjlighet till att pröva på ett rikt utbyte av aktiviteter i utemiljön på så sätt att den kan stimulera till och täcka olika behov. En viktig uppgift för planerare är således att inte förstärka dessa könsskillnader utan att ge alla barn

möjligheter till att utnyttja utemiljön som en resurs.

Det är inte enbart den fysiska miljön som ger utslag och förstärker könsskillnader. Även vuxna förser barnet med skilda miljöer och erfarenheter beroende på deras kön.

Flera undersökningar visar att mödrar behandlar sina små pojkar och små flickor olika (t ex Moss, 1967; Goldberg & Lewis, 1969). Träningen för och fostran in i könsroller påbörjas alltså redan i späda ålder. Hart (1979) menar vidare vid tolkning av pojkars längre aktionsradie, att detta inte bara är en fråga om beskydd för flickor utan också att man ger pojkarna större frihet - därför att de skall utvecklas till män. Mödrar är dessutom mer benägna att föra in flickor i hemmets verksamhet än vad både fäder och mödrar försöker göra med pojkar (Gaunt, 1979).

Det är inte bara de vuxna som förstärker könsrollsmönster, utan även barnen själva gör det. Eiferman (1972) påpekar att högfrekventa lekar tenderar att vara antingen pojk- eller flicklekar.

Dahlgren (1977) visar vidare att pojkar i åldern 10-12 år helst vill leka med pojkar, medan flickorna oftare svarade att det inte spelar någon roll. Det framkom också att de flesta förespråkarna för ett bevarande av traditionella könsroller återfinns bland pojkarna.

Falkenberg et al (1977) genomförde en studie där 8- och 12-åriga flickor och pojkar fick lyssna till en berättelse, och därefter tillfrågades om en typisk pojke, flicka eller båda skulle ha visat det beteendet eller uttryckt den personlighetsegenskapen. Deras resultat indikerade också att flickorna är mer medvetna om könsrollerna till en början, men börjar ifrågasätta dem mer än pojkarna då de blir äldre.

Wernersson (1977) har också visat i en avhandling om könsdifferentiering i grundskolan att pojkarna mer än flickor-

na (i årskurs 4 och 7) är angelägna om att bevara och markera de existerande könsrollerna.

Genom att kommunikationen mellan barn av samma kön är mer intensiv - så skapas fler tillfällen till imitation och gör att dessa lekar sprids snabbt. Det är alltså viktigt att få igång en kommunikation mellan könen, så att barnen får fler tillfällen till imitation, vilket kan medföra att lekarna sprids mellan pojkar och flickor. Detta innebär dessutom en förnyelse bland lekarna och ger större register att välja bland.

Det är svårt att bryta könsbundna lekar utan hjälp från någon vuxen, såväl föräldrar som andra vuxna i barnens omgivning. För att förändra könsrollmönster krävs en medveten ledning från vuxna - dels i egenskap av modeller dels som förmedlare och förstärkare till skilda aktiviteter. Det är därför viktigt att satsa på personal i bostadsområdena som systematiskt kan introducera flickor i samspelsaktiviteter och pojkar i t ex mer "vårdande" och relationsaktiviteter. Det är först när man lyckats bryta det gamla könsrollsmönstret som barn spontant kan börja leka även lekar som inte är könsrollsbundna och behovet av dessa sedan kan växa fram från barnen själva. I moderna bostadsområden finns på dagtid oftast enbart barn och mammor i mycket fasta könsroller. I det omedelbara bostadsområdet, så skulle skilda verksamheter med personal såsom parklek, öppen förskola och andra aktiviteter för barn och vuxna i skilda åldrar kunna åstadkomma alternativa rollmönster.

Wernersson (1977) diskuterar också denna problematik rörande fria ämnesval:

När det gäller elevernas frihet i val av inriktning på och innehåll i skolarbetet demonstrerar könsskillnaderna bara alltför tydligt hur effektivt social differentiering upprätthålls endast med hjälp av elevens fria val. Ett mycket fritt ämnesval riskerar att leda till att pojkar och flickor blir mer främmande för varandra därför att deras erfarenheter och kunskaper blir av olika karaktär i större utsträckning än nu. Båda könen riskerar också att förbli handikappade i sitt vardagliga liv genom att de saknar

konkreta kunskaper inom områden som traditionellt förknippas med den motsatta könsrollen. Det är också väsentligt att undervisningen och skolans ämnesinnehåll inte utformas så att det ensidigt prioriterar det ena könets färdigheter på det andra könets bekostnad. (s 262)

Vi måste alltså ge alla barn möjligheter att pröva skilda roller för att kunna förbereda sig för det framtida samhället där såväl pojkar som flickor måste lära sig samarbeta och ta ansvar och där de också måste lära sig vårda. Det är inte troligt att blivande pappor helt plötsligt känner sig motiverade att ta pappaledigt och dela på ansvar för barnet endast genom att möjligheten erbjuds; lika litet kan man förvänta sig kvinnor i alla yrkeskategorier innan de reella förutsättningarna och behoven finns. Dessa behov måste växa fram hos individerna själva, redan från barndomen och det är redan där vi måste ge barnen lika förutsättningar till att utveckla dessa behov såväl i förskola, skola, i hemmet som i utemiljön.

5.4 Förändring och påverkan av miljön

5.4.1 Anpassning

Både Piaget och Erikson framhåller att barnets utveckling sker genom en successiv anpassning till omgivningen. Men till skillnad från de behavioristiska inlärningsteoretikerna, som anser att barnet är en passiv informationsmottagare från en "verklig" miljö, så är det centrala i de förras teorier idealet om en aktiv individ. Enligt Piaget växelverkar processerna assimilation och ackommodation och balanserar varandra; ett slags jämviktstillstånd uppstår, vilket leder till fortsatt utveckling. Assimilationen gör att barnet inte begränsar sig till att passivt kopiera omgivningen och ackommodationen förhindrar barnet att bygga upp tankestrukturer som strider mot yttervärlden. Erikson menar att utvecklingen sker via "kriser" i barnets personlighetsutveckling, vilka medför att barnet försöker att anpassa samspelet mellan dess inre personlighetsstrukturer och manipulera den yttre miljön så att en lämplig

balans mellan miljön och jaget återställs. Denna återanpassning har två konsekvenser för en sund utveckling. För det första förändras personlighetsstrukturen så att barnet kommer att handla annorlunda i framtiden, även om nya obalanser och kriser kommer att inträffa. För det andra, denna känsla att ha förändrat och framgångsrikt tagit itu med miljön, stärker barnets förmåga och vilja till att möta nya utmaningar. Inom de ekologiska teorierna är anpassning också ett centralt begrepp. Men även miljön kan påverkas och anpassas. (Jfr s 78).

5.4.2 Ömsesidighet

Mead menar att människan påverkas av och påverkar sin miljö och även är i stånd att förändra samhället. Han säger att då människor anpassar sig till en viss miljö blir hon en annan individ; men genom att bli en annan individ har hon påverkat det samhälle hon lever i. Anpassningen har förändrat den typ av miljö som hon svarar mot och omvärlden blir då en annan värld. Det råder alltså ett ständigt ömsesidigt samband mellan individen och det samhälle som hon lever i. Mest synbart är detta i relativt små sociala grupper eller enheter, eftersom annars den hela organisationskaraktären måste förändras. Andra människor måste i sin tur förändra sig, såsom den enskilde individen måste förändra sig till dem. Individen danas genom krafterna runt honom, men även samhället förändras i denna process och blir till viss del ett annat samhälle - önskvärt eller icke - men processen äger, enligt Mead, oundvikligen rum. Ett aktuellt exempel på detta är den pågående kärnkraftsdebatten.

Mead (1974) framhåller alltså vikten av att påverka sin miljö.

The environment, I have said is our environment. We see what we can reach, what we can manipulate, and then deal with it as we come in contact with it. (p. 248)

But the development of human society on a larger scale

has led to a very complete control of its environment. The human form establishes its own home where it wishes; builds cities; brings its water from great distances; establishes the vegetation which shall grow about it; determines the animals that will exist; gets into that struggle which is going on now with insect life, determining what insects shall continue to live; is attempting to determine what microorganisms shall remain in its environment. It determines, by means of its clothing and housing, what the temperature shall be about it; it regulates the extent of its environment by means of its methods of locomotion. The whole onward struggle of mankind on the face of the earth is such a determination of the life that shall exist about it and such a control of physical objects as determine and affect its own life. The community as such creates its environment by being sensitive to it. (pp 249-250).

Det ekologiska angreppssättet inom miljöpsykologin betonar också ömsesidigheten i anpassningsprocessen - människan inte bara påverkas av sin miljö, utan påverkar den också, och har ett inre behov av att vilja påverka.

Planeringen styr människors beteenden till vissa funktioner: gator att åka på, trottoarer och gångstråk att gå på, byggnader att bo i, lekplatser att leka på osv. Men människors behov kan yttra sig i text opinionsbildningar, som leder till att denna "byggda miljö" själv kan genomgå en förändring; dvs förändringar i människors behov och mål kan leda till förändringar i miljön. Ett exempel på detta är planeringen av parkeringsplatser i moderna bostadsområden. Bilen har för många människor blivit ett behov, bl a på grund av dåliga allmänna kommunikationer och långa avstånd mellan arbetsplatser och bostäder. Reaktionen på brist på parkeringsplatser i de bostadsområden som uppfördes före och under 50-talet, ledde till att man i moderna bostadsområden började planera utrymmen för omfattande bilparker. Detta medförde i sin tur en kraftig motreaktion under slutet av 60-talet, eftersom bilarna konkurrerade ut barnen inom bostadsområdets friytor.

Den framskridande teknologin har inneburit att den naturliga miljön alltmer har ersatts av en anlagd miljö. Århundradens jämvikt mellan människa och naturlig mil-

de boende eller nya kunskaper om barns behov är små. (s 48)

De boende måste således ges kompetens att utveckla och förändra sin miljö. Löfberg (1976) konstaterar utifrån en diskussion av kompetensbegreppet att en kvalitativt god boendemiljö är en miljö som människor kan använda som resurs för sin egen utveckling som människor. (Jfr s 138.)

Det finns emellertid åtskilliga restriktioner i samhället som försvårar medinflytandet för den enskilde individen.

I Tanto t ex bildade de boende en intresseförening för bostadsområdet. De försökte bl a få bort en grind som Gatukontoret hade satt upp i ett gångstråk, som skulle förhindra cykel- och kanåkning i gångstråket. Trots skrivelser och uppvaktningar, misslyckades aktionen för de boende att få bort denna grind, vilken finns kvar än i dag.

Det finns flera exempel på detta. Dahlén och Folkesson (1979) har utifrån ett grannsamarbete i Brandbergen visat hur de boendes initiativ att förbättra sin egen närmiljö omintetgjorts genom byråkratiskt krångel. Olsson (1979) förklarar vidare att grannskapssamarbete, stadsföreningar osv inte når längre, därför att man inte lyckats tackla de strukturella förhållandena i samhället. Liljeström (1975) skriver också:

Det är inte svårt att inse hur beroende familjerna är av hur politiken fungerar. Om människor upplever beslutsfattandet i samhället som centraliserat, expertstyrt, svårpåverkat och i förväg låst i långtidsplaner kommer de att bete sig annorlunda än om de känner att det organiseras möjligheter för dem att reellt göra sig hörda i samhällsplanering, bostädernas och miljöernas utformning, om de känner att de är aktiva delintressenter i kommunernas och arbetsplatsernas avvägningar, att det finns ett effektivt ömsesidigt samspel mellan dem som fattar beslut och dem som berörs av besluten. (s 21)

Erikson säger att barnens lek är den infantila formen av människans förmåga att handskas med erfarenheter,

jö - den fysiska och psykologiska anpassningen mellan människan och hennes yttre miljö - har upplöst under trycket av en alltmer stegrad teknokrati. Ett exempel på detta är centraliseringen av arbetstillfällen till större tätorter, vilket kunnat ske tack vare (eller snarare på grund av) de tekniska framsteg som gjort det möjligt att bygga tusentals lägenhetsmoduler på höjden inom en begränsad markyta (t ex Rosengård i Malmö). Barnen erbjuds sedan färdiga "syntetiska" lekplatsen, vilka ersätter naturliga lekområden - och det är i den miljön de flesta barn i tätortsbebyggelser (ca 80 %) växer upp.

5.4.3 Medbestämmande

En förväntan att människan ska vara aktiv och ta ansvar för vissa beslut är ett samhälleligt mål. Exempel på detta är det ökade boendeinflytandet samt lagen om medbestämmanderätt på arbetsplatserna.

I "Kommentarer till Svensk Byggnorm" (1975:4) påpekar man att barn ofta tröttnar på fasta lekredskap och att aktiviteten ökar när något i utemiljön förändras. Förändringar kan åstadkommas dels genom att de boende ges verkliga möjligheter att påverka sin miljö, dels genom att ytorna och utrustningen utformas så att de går att använda på en mångfald sätt. Man påpekar vidare att förråd med lös utrustning och gemensamhetslokal i närheten ökar användbarheten.

Stimulerar då bostadsområdets miljö till aktivitet och är den manipulerbar? Vilka möjligheter erbjuds och vilka förutsättningar krävs för att kunna förändra sin närmiljö?

William-Olsson (1975) konstaterar efter en genomgång av nordisk forskning om bl a barns utemiljö, att de boende har små möjligheter att påverka sin miljö.

Planeringen av bostadsområden är en långsam och omständlig process, där möjligheterna att beakta förslag från

genom att skapa modeller för situationer och behärska verkligheten genom försök och planering. De erfarenheter vi då bör ge barnen är sådana de har användning för i det vuxna livet. På landet inlemmas barnen gradvis i de vuxnas aktiviteter och får bitvis ta ansvar över vissa sysslor. I moderna bostadsområden finns i regel inte motsvarande arbetsuppgifter, varför det är viktigt att låta såväl barn som vuxna gemensamt få påverka och ta ansvar över sin närmiljö.

Under de senaste åren har man också diskuterat *barnens* rätt till medverkan i beslut och angelägenheter som rör dess egen person. (SOU 1979:63).

Barnmiljöutredningen (SOU 1975:36) konstaterar vidare att:

De vuxnas tilltro till barns och ungdomars förmåga att rätt utnyttja eventuella påverkansmöjligheter på den fysiska miljön är ringa.

... Detta leder till att de mindre barnen avskämmas från en från utvecklingspsykologisk synpunkt värdefull aktivitet: Att medvetet och i förnuftsmässig ordning anpassa den egna miljön till egna, upplevda behov. (s 131)

Man konstaterar alltså att barn saknar rätt och möjlighet att påverka. Thiberg (1979) påpekar att detta är en situation som barnen delar med de vuxna.

Boendemiljön är färdig och opåverkbar. De som förvaltar och bestämmer är ofta långt borta, en oåtkomlig byråkrati.

... Lekplatserna finns där med sina 'färdiga' och opåverkbara lekmaskiner. Kraven på störningsfrihet och hållbarhet begränsar rörelsefriheten. Tillgången till naturmark, till arbetsredskap och material är ringa eller obefintlig. Barnen saknar dessutom träning och tradition att leva med naturen.

... På detta sätt medverkar den fysiska miljön, genom sin opåverkbarhet och brist på generositet till att andra krafter i samhället förstärks. Bristen på inflytande över den egna miljön är inte bara ett uttryck för vår situation i samhället utan medför också en förstärkning av de krafter, som drar fördel därav. (s 5)

Ögren (1979) framhåller också i en studie om barns liv i två bostadsområden att barnen måste få ett reellt

inflytande på att förändra den fysiska miljö de lever i. Beslutsfattarna som planerat områdena vet för litet om barns behov och verklighet och att de har en fördomsfull och oklar uppfattning om hur barnen har det i bostadsområdena. Barnen har ingen möjlighet att i bostadsområdena träna sig att ta ansvar, bygga upp självförtroende, känna sig delaktiga i något och till nytta för samhället. Studien visar vidare att vi är mycket långt från de mål statliga utredningar ställt upp för barn i dagens samhälle.

Moore & Young (1978) har gjort en genomgång av empiriska data från 34 studier om barns utemiljö, främst amerikanska och brittiska. De drar bl a följande slutsats utifrån detta empiriska material:

It consequently follows that children must be more directly involved in research and decision-making as co-workers.

... we are convinced that in essence children are the experts most qualified to make judgements about the categories of behavior and meaning to be applied to their own settings. (p 123)

Hart (1979) som genomfört en omfattande studie av barns upplevelse och erfarenhet av "rummet" påpekar att en mycket väsentlig kvalitet i miljön är att barnen fysiskt kan förändra den. På det sättet kan man "känna sig hemma" i den. Barnen i hans studie framhöll hur mycket de uppskattade stråk och stigar som de själva hade hittat eller konstruerat. I Tanto/Plankan studien gjorde vi motsvarande iakttagelser. En "fotbollsplan" som barnen själva skapade i gräsmattan användes mer än den anlagda fotbollsplanen. Likaså brukar utmålade "sotarihagar" sällan användas av barnen, utan de föredrar att rita sina egna, även om de inte är lika vackra och vinkelräta som de som gjorts åt dem.

Hart fortsätter:

They also showed me how important the freedom to make other environmental modifications is, particularly the opportunity to make places for themselves. It is hoped that this information will not only support the arguments

of 'adventure playground' proponents but will also go a little way toward convincing planners of the need to think more generally of how to create environments in which children may 'find' or create their own settings for play. (a.a. p 349)

Vid den internationella lekplatskongressen (I.P.A.) i Ottawa, 1978 anförde Paul Davidoff följande:

I would like to propose that in this, the International Year of the Child, this conference go on record as supporting the undertakings of actions to increasingly involve children in the planning and administration of programs of play. ... It is disrespectful of the child to exclude him or her from determining his or her own interests...

... I cannot answer the question of just how free the child should be to find his or her own course of action. Nor can I answer specifically the question of just how much responsibility a child of three, five, eight or fifteen can accept or should have. I can say that the general answer needed to questions of this order is 'more'.

Detta anförande ledde till att man under denna kongress formulerade följande resolution:

The process of planning, design and management of the environment should be one of participation by the total community including its children. Professionals should work at this level to encourage community self-reliance.

Denna resolution samt det internationella barnåret medförde att Kommunförbundet arrangerade seminarium i Sigtuna och Jönköping 1979 kring temat "Barns miljö" där man försökte koncentrera sig på barns medverkan och deltagande. Vidare företar "People Environment Group" i San Francisco samt "Center for Human Environments" en dokumentation och bedriver forskning rörande barns medbestämmande. De framhåller att direkt medbestämmande för barn är värdefullt ur utvecklingspsykologisk synvinkel genom att det ökar barnets känsla av personlig kompetens och medvetenhet om värdena i samarbetssituationer. De hänvisar till FN:s tionde grundsats rörande barnens rättigheter:

The right to be a useful member of society and to develop individual abilities.

I Sverige pågår viss försöksverksamhet där barn och ungdomar har deltagit i planering, utförande och skötsel av sin egen miljö. Detta förekommer i några förskolor och i skolor. Även inom andra miljöer har man gjort motsvarande försök. Lindstein (1979) har i en doktorsavhandling redovisat erfarenheter från en internationell experimentbarnby där barn och vuxna gemensamt planerade verksamheten. I Åsbackaskolan, som är en skola för barn i åldrarna 9-17 år med grava hörselskador, förståndshandikapp och ibland även rörelsehindrade, har barnen tillsammans med vuxna fått konstruera och planera sin utemiljö. Detta har främst skett med syftet att genom konkret handlande och gemensamma upplevelser ge barnen möjlighet till begreppsinsläring för att kunna utveckla ett språk. Ett annat exempel på detta är "Erfarenhetsverkstan" (Carling m fl 1979) förlagd till Parkleken, Kulan i en Stockholms söderort, där barn och vuxna umgås, planerar och arbetar tillsammans. I Finspång pågår ett projekt där barnen fått ge förslag till planeringen av sin utemiljö. (Modig 1979)

Erfarenheterna har visat att i de miljöer som barnen själva har fått vara med att planera, skapa och ta ansvar för, sker mindre skadeverkningar än i andra miljöer. (Jfr t ex Alexandersson & Gunnarsson, 1979.)

Som jag tidigare påpekat finns det en mängd faktorer som gör det svårt eller hindrar barn och vuxna till medinflytande, dels de som är orsakade av strukturella förhållanden i samhället, dels de som är orsakade av hinder i den omedelbara närmiljön.

Ett sätt att undersöka vilka restriktioner miljön sätter för individens aktivitet, är att analysera de *ramar* individen har att verka inom. I Bronfenbrenners terminologi (jfr s 91 f.) skulle det här vara frågan om en analys av faktorer och förhållanden i exosystemet som påverkar förhållanden inom meso- och mikrosystemen. Enligt modellen kan påverkan också tänkas ske i motsatt riktning. Begreppet ram som infördes av Dahllöf i svensk

utbildningssociologi under slutet av 1960-talet, fokuserar dock uppmärksamheten på den första typen av påverkan och då främst på de begränsningar eller restriktioner som läggs på ett system eller en individ i möjligheterna att handla. Kortfattat menar Dahllöf (1974) med ramfaktorer de begränsade resurser som i hans fall skolan måste verka inom. Andra forskare har använt och vidareutvecklat detta begrepp (t ex Lundgren, 1977, 1979 Rubenson & Höghielm 1978), vilket har fått stor genomslagskraft inom svensk pedagogisk forskning.

Lundgren (1977) har utifrån Dahllöfs idéer bl a skisserat en modell där han försökt beskriva sambandet mellan utbildningssystemets mikro- och makronivåer för att belysa den s k kulturella reproduktionen.

Höghielm (1980) har åskådliggjort dessa ramfaktorer i en figur och om man översätter det till utemiljön kan skissen se ut som nedan.

FIG. 4. Ramfaktorer för barnet i utemiljön

SAMHÄLLET (Normer och värderingar manifesterade genom riksdagsbeslut.)		
MÅLSYSTEM	RAMSYSTEM	OFFICIELLT REGELSYSTEM
Svensk Byggnorm Statliga utredningar	Utemiljöns fysiska och sociala planering	Byggnadslagsstiftningen
BARNET I UTEMILJÖN		

Målsystemet är de rekommendationer, föreskrifter, råd och anvisningar som finns rörande utemiljöns planering, vilka bl a redovisas i Svensk Byggnorm. Där de fysiska förhållandena inte medger att anvisningarna kan följas, godtas dock avsteg från dessa.

Ramsystemet rör utemiljöns fysiska (höghusbebyggelse, trafikseparering, friytors detaljutformning, tillgång till kuperad terräng, parklek, strövområden osv) och

sociala planering (barnstugor, parklekverksamhet, arbetsplatser i närmiljön, bostadsområdets socioekonomiska sammansättning, barntäthet, ålderssammansättning i bostadsområdet osv).

Det officiella regelsystemet är den offentlighetsrättsliga regleringen av byggandet som sker genom byggnadslagsstiftningen (byggnadslagen och byggnadsstadgan).

Påpekas bör att beträffande "friyta för lek och utevistelse vid bostadshus" medges vissa avsteg:

Enligt 53 § 4 mom byggnadsstadgan skall om byggnad inrymmer bostadslägenhet, på tomten eller på utrymme som är gemensamt för flera bostadslägenheter finnas tillräckligt stor friyta som är lämplig för lek och utevistelse, om sådan friyta kan beredas för rimlig kostnad och utan synnerlig olägenhet. (Min understrykning). (Svensk Byggnorm 1975 s 416)

Det gemensamma för dessa tre system är att de inte kan påverkas av "aktörerna" såsom Rubenson och Höghielm (1978) påpekar.

Sådana restriktioner i miljön förhindrar således individen till aktivt samspel med miljön, varför det är viktigt att klargöra de restriktioner som finns, och inom vilka individerna måste verka.

Jag har inte för avsikt att här närmare diskutera dessa restriktioner eller analysera de faktorer i samhället som omöjliggör ett aktivt medinflytande. Jag har tidigare påpekat att den byråkratiska processen kan omöjliggöra för den enskilde individen eller grupper av individer att ta initiativ till att förändra och påverka sin miljö - trots att medinflytande över sin miljö (t ex arbetsplatsen, boendemiljön, sjukhusmiljön) i sig är ett samhälleligt mål och en laglig rättighet. Jag har tidigare också framhållit att beredskapen hos barnen till detta ansvarstagande är liten, speciellt bland flickor. Det är därför viktigt att skapa sådana förutsättningar i miljön som kan stimulera till ini-

tiativtagande och medbestämmande.

För att de boende skall ha möjlighet att kunna påverka sin miljö krävs det vidare att de känner till sin miljö och att den är tillgänglig för dem. Vidare krävs att de boende har ett fungerande socialt nätverk, så att de gemensamt kan förändra sin miljö. Jag har diskuterat dessa aspekter i andra sammanhang i föregående avsnitt. *Sammanfattningsvis* kan konstateras att det är främst barnen mellan fyra och nio år som utnyttjar utemiljön och i synnerhet pojkar mellan sju och tolv år. Utemiljön är vidare mer avpassad för deras könsbundna aktiviteter och förstärker därmed könsskillnaderna mellan pojkar och flickor, vilket medför att flickorna har sämre miljökänedom än pojkarna. I bostadsområdet finns dessutom orealistiska förbud, vilka som regel överträdes av barnen. Hela bostadsområdets friytor bör därför avsättas för lek. Vidare bör det inom bostadsområdet finnas lekplatser med personal med tillgång till inomhuslokaler, typ parklek och öppen förskola. Därigenom kan utbudet av gemensamma aktiviteter utvidgas och stimulera kontakter mellan barn och vuxna. Det har visats i flera projekt att s k samhällsarbetare i bostadsområdena har kunnat stimulera de vuxna till aktivitet och förändring av sin miljö, men då dessa samhällsarbetare har lämnat området har aktiviteten avtagit eller upphört som i t ex Östergårds-projektet (Andersson, G. m fl 1975) och Brandbergsprojektet (Dahlén & Folkesson, 1979).

Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv är det således viktigt att miljön görs tillgänglig för alla. Barn och vuxna skall ha rätt till att samspela med sin miljö, att få upptäcka och finna platser åt sig själva som de kan använda för skilda ändamål. Givetvis bör den yttre miljön vara färdig så till vida, att då invånarna flyttar in i ett bostadsområde, skall det finnas service, gångstråk, cykelstråk osv. Men det är samtidigt viktigt att den yttre miljön inte är alltför färdigplanerad; det måste finnas möjligheter till fortsatta förändringar för såväl de nyinflyttade som de som skall

bo där längre fram.

Leaving some opportunities for people to develop a balanced relationship to the environment through their own actions upon it, remains a radical challenge for planners. (Hart, 1979, p. 350)

En aktiv miljö bör ge alla lika möjligheter till att utnyttja och verka inom den. Såsom bostadsområden nu är planerade tar pojarna mer "för sig" av utemiljön och flickorna mer av inomhusmiljön. För flickornas del innebär detta att de får en begränsad erfarenhet av utemiljön vilket medför att de får en otillräcklig miljö-känedom samt svårt att komma med förslag till förändringar av den, då erbjudanden och möjligheter ges till medinflytande. För detta krävs att miljön görs tillgänglig för alla, vilket dels kan ske genom en medveten fysisk planering dels genom att stimulera flickorna till aktivt deltagande vid medinflytande för att även ge dem beredskap till att i framtiden aktivt kunna verka, ha inflytande och fatta beslut över sin egen miljö.

LITTERATUR

Alexander, C, 1964, Notes on the synthesis of form. (Harvard University Press.) Cambridge, Mass.

Alexandersson, L & Gummesson, M, 1979, Elevinflytande och ansvar motverkar skadegörelse och skolk. (BRÅ.) PM 1979:3. Stockholm

Andersson, B-E, 1973, Utveckling och miljö. Om behovet av en ekologiskt orienterad utvecklingsforskning. (Pedagogiska institutionen. Göteborgs Universitet.) Göteborg.

Andersson, B-E, 1976, Social development and the human ecology of schools. Paper presented at the Council of Europe contact workshop in Nijmegen 29 Nov. - 3 Dec. 1976. (Department of Educational Research. School of Education.) Stockholm.

Andersson, B-E, Familjestöd och utveckling. Forskningspromemoria. (Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.) Stockholm.

Andersson, G, Nilsson, B, Swedner, H, Ullerstam, M & Werner, B, 1975, Östergård. Ett försök till social rehabilitering i ett slumområde i samband med dess byggnadstekniska sanering. (Statens råd för byggnadsforskning.) Stockholm.

Andersson-Brolin, L, 1976, Rumslig närhet. Några beteendevetenskapliga aspekter. (Byggnadsforskningen.) R9:1976. Stockholm.

Barker, R G, 1963, On the nature of the environment. In: Proshansky et al (eds.), 1976, Environmental Psychology. People and their physical settings (2nd ed) (Holt, Rinehart and Winston) New York.

Barker, R G, 1968, Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of behavior. (Stanford University Press.) Stanford, Calif.

Berg, L-E, 1975, Medvetandets uppkomst: En tolkning av G H Meads socialpsykologi. I: Berg, L-E, Boglind, A, Leissner, T, Månsson, P & Värnlund, H, Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism. (Wahlström & Widstrand.) Stockholm.

Berg, L-E, 1976, Människans födelse. En socialpsykologisk diskussion kring G H Mead och J Piaget. (Korpen.) Göteborg.

Berger, P L & Luckman, T, 1976, The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. (Penguin Books.) England.

Biel, A & Torell, G, 1977, The mapped environment: Cognitive aspects of children's drawings. (University of Göteborg.) Göteborg Psychological Reports no. 7, vol. 7. Göteborg.

Bilplatsbehov, 1968, (Statens Planverk.) publ. nr 13. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1972a, Kartläggning av barns aktiviteter inom ett modernt bostadsområde. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1972b, Inledning och bakgrund till KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 11. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1973, Resultatredovisning från en intervju- och enkätundersökning i KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 12. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1973, Metodbeskrivning av KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 13. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1973, Hur leker barn ute? Resultatbeskrivning från skilda observationsstudier i KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 15. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1973, När vistas barn ute? Resultatredovisning från skilda observationsstudier i KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 17. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1973, Var leker barn ute? Resultatbeskrivning från skilda observationsstudier i KABA-projektet. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Preliminärrapport nr 19. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1974, Kartläggning av barns aktiviteter inom två moderna bostadsområden. (Byggforskningen.) Rapport R57:1974. Stockholm.

Björklid-Chu, P, 1975, Barns uteaktiviteter i två moderna bostadsområden. En enkät- och intervjuundersökning. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.

Boring, E G, 1950, A history of experimental psychology. (Appleton-Century-Crofts.) New York.

Bowers, K S, 1973, Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*, 80, pp. 307-336.

Bratt, N, 1974, Den tidiga jagutvecklingen. (Bonniers.) Stockholm.

Bronfenbrenner, U, 1973, An emerging theoretical perspective for research in human development, /Revised draft./

Bronfenbrenner, U, 1975a, Reality and research in the ecology of human development. Proceedings of the American Philosophical Society. Vol. 119, No 6, pp 439-469.

Bronfenbrenner, U, 1975b, The ecology of human development in retrospect and prospect. In: Mc Gurk, H, (ed.), 1977, Ecological factors in human development. (North Holland publishing company.) Amsterdam.

Bronfenbrenner, U, 1976, The experimental ecology of education. Teachers College Record, Vol. 78, no. 2, pp 157-204.

Bronfenbrenner, U, 1977a, Lewinian space and ecological substance. Journal of social issues. Vol. 33, no. 4, pp. 199-212.

Bronfenbrenner, U, 1977b, Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U, 1979, The ecology of human development. Experiments by nature and design. (Harward University Press.) Cambridge.

Brown, R, 1965, Social Psychology. (The Free Press.) New York.

Buckley, W, 1967, Sociology and modern systems theory. (Prentice-Hall.) New Jersey.

Carling, B, Crisp, M, Ernström, A & Hedström, B, 1979, Erfarenhetsverkstad. (Parkleken Kulan.) Stockholm. /Stencil./

Carr, S, The city of the mind, 1967, In: Ewald, W, R, Jr (ed.), Environment for man: The next fifty years. (Indiana University Press.) Blommington, Ind.

Cartwright, D, 1959, Lewinian theory as a contemporary systematic framework. In: Kock, S, (ed.), Psychology: A study of science. (Mc Graw Hill.) New York.

Children's participation in planning and design. A project of the International Year of the child. (The USA/IPA Committe for IYC.) New York. /stencil./

Cole, M & Bruner, J, 1971, Cultural differences and inferences about psychological processes. American Psychologist, Vol 26, No 10, pp. 867-876.

Craik, K, H, 1970, Environmental Psychology. In: Craik, K H et al, New directions in psychology 4. (Holt.) New York.

Dahlberg, G, 1973, Samlek. Metoder och pedagogiska program för att stimulera barns sociala förmåga. En litteraturstudie. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.

Dahlberg, G, 1976, En diskussion kring ett dialektiskt perspektiv på utveckling. Information från projektet barn och livsfrågor. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Nr 4/76. Stockholm.

Dahlén, U, 1977, Småhusbarnen. En studie av barns uppväxtvillkor i en modern småhusstadsdel. (LiberFörlag.) Stockholm.

Dahlén, U & Folkesson, H, 1979, Den omöjliga sovstaden. Exemplet Brandbergen. (LiberFörlag.) Stockholm.

Dahlgren, A, 1977, Två världar. Om skillnader mellan unga kvinnor och unga mäns verklighetssyn. (Gleerup.) Stockholm.

Dahllöf, U, 1974, Trends in process-related research on curriculum and teaching at different problem levels in educational sciences. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 18, no 2, pp. 55-77.

Danziger, D, 1975, Socialisation: Barnets väg in i vuxen världen. (Prisma.) Stockholm.

Daun, Å, 1971, Social struktur på mikronivå. I: SOU 1971:28. Strukturstudier. (Allmänna Förlaget.) Stockholm.

Egidius, H, 1977, Termlexikon. Psykologi, pedagogik, psykoterapi. Andra uppl. (Esselte Studium.) Lund.

Eiferman, R, 1976, It's child's Play. In: Bruner, J S et al, (eds.), 1976, Play It's role in development and evolution. (Penguin Books.) New York.

Ekehammar, B, 1974, Interacionism in personality from a historical perspective. Psychological Bulletin, 1974, vol. 81 no 12, pp. 1026-1048.

Elkind, D, 1972, Barn och unga i Piagets psykologi. (Natur & Kultur.) Stockholm.

Elkind, D, 1978, Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv. (Natur & Kultur.) Stockholm.

Ellis, M J, 1973, Why people play. (Prentice-Hall.) New Jersey.

Endler, N S & Magnusson, D, 1976, Toward an interactional psychology of personality. Psychological Bulletin, vol. 83, no. 5, pp.956-974.

Erikson, E H, 1951, Sex differences in the play configurations of preadolescents. American Journal of orthopsychiatry. Vol. 21 no 1, pp. 667-692.

Erikson, E H, 1969a, Barnet och samhället. (Natur & Kultur.) Stockholm.

Erikson, E H, 1969b, Ungdomens identitetskriser. (Natur & Kultur.) Stockholm.

- Erikson, E H, 1970, *Insikt och ansvar*. (Natur & Kultur.) Stockholm.
- Erikson, E H, 1972, *Play and actuality*. In: Piers, M W, (ed.), *Play and development*. (W.W. Norton.) New York.
- Erikson, E H, 1977, *Toys and reasons. Stages in ritualization of experience*. (Norton & Company.) New York.
- Evans, R J, 1976, *The making of psychology. Discussions with creative contributors*. (Alfred A. Knopf.) New York.
- Falkenberg, S, Rahm, T & Waern, Y, 1977, *Sex role concepts in eight- and twelveyear olds*. *Scand. J. Psychology*, 18, pp. 31-37.
- Fanning, D M, 1967, *Families in flats*. *British Medical Journals*, 4, pp. 382-386.
- Flavell, J H, 1963, *The developmental psychology of Jean Piaget*. (D. Van Nostrand Company.) New York.
- Forsberg, M & Pettersson, S, 1979, *Segregationens konsekvenser för barn. Kartläggning av kunskaper och uppslag till förbättringar av barns livsvillkor*. (Departementens offsetcentral.) Stockholm.
- Furth, H G, 1977, *Piaget för lärare*. (Liber Läromedel.) Lund.
- Gans, H, 1962, *The urban villagers*. (Free Press.) New-York.
- Gaunt, L, 1977, *158 småbarns bostadsanvändning*. (Statens institut för byggnadsforskning.) M 77:1. Gävle.
- Gaunt, L, 1979, *205 skolbarns bostadsanvändning*. (Statens institut för byggnadsforskning.) M 79:7. Gävle.
- Gibbs, J C, 1979, *The meaning of ecological inquiry in contemporary psychology*. *American Psychologist*. Vol. 34, no. 2, pp. 127-140.
- Gillwik, L, 1974a, *Bostadsområdets utformning och de boende. En undersökning i Göteborg. I: SOU 1974:18. Solidarisk bostadspolitik*. (Allmänna Förlaget.) Stockholm.
- Gillwik, L, 1974b, *Barn och bostadsmiljö. Jämförelse av skilda undersökningars resultat beträffande effekter för barn av bostadsområdenas fysiska utformning*. (Boendeutredningen. Bostadsfinansieringsutredningen.) Stockholm. /Stencil./
- Gilmore, B, 1966, *Play: A special behavior*. In: Herron, R E & Sutton-Smith, B, (eds.) *Child's Play*. (Wiley & Sons.) pp. 311-325. New York.
- Ginsburg, H & Opper, S, 1969, *Piaget's theory of intellectual development. An introduction*. (Prentice-Hall.) New Jersey.

God Bostad 1979 - förslag den 15 april 1970. (Bostadsstyrelsen.) Stockholm.

Goldberg, S & Lewis, M, 1969, Play behavior in the year-old infant: Early sex differences. *Child development*, 40, pp. 21-31.

Gutman, R, 1966, Site planning and social behavior. *Journal of Social Issues*. 22, pp. 103-115.

Hart, R, 1979, Children's experience of place. (Halstead Press.) New York.

Hart, R & Moore, G, 1976, Extracts from the developmental of spatial cognition: A review. In: Proshansky, H et al (eds.), *Environmental Psychology. People and their physical settings*. (2nd ed.) (Holt Rinehart & Winston.) New York.

Hawley, A H, 1950, *Human ecology. A Theory of community structure*. (The Ronald Press Company.) New York.

Heimstra, N W & Farling, L H, 1974, *Environmental Psychology*. (Brooks/Cole.) Monterey, Calif.

Hesselgren, S, 1975, Arkitekturteori, experimentell estetik, semiotik. I: Hesselgren, S, m fl, *Arkitekturpsykologi*. (Statens råd för byggnadsforskning.) R24:1975. Stockholm.

Hesselgren, S, Brodin, C, Gärling, T, Toomingas, A & Sivik, L, 1975, *Arkitekturpsykologi*. (Statens råd för byggnadsforskning.) R24:1975. Stockholm.

Holme, A & Massie, P, 1970, *Children's Play: A study of Needs and Oppurtunities*. (Michael Joseph Ltd.) London.

Holter, H, Gjertsen, A, Henriksen & Hjort, H, 1976, *Familjen i klassamhället*. (Aldus.) Malmö.

Höghielm, R, 1980, Allocation policy as reflected in the adult education teaching process. In: Rubenson, K, (ed.), 1980, *Adult education and allocation policy*. (Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.) Stockholm. /Under tryck./

Höweler, M, 1964, En studie beträffande observationer av aggressivt och undergivet beteende hos barn på lekplatser inom två olika former av bostadsbebyggelse i Malmö. (Statens råd för samhällsforskning.) Stockholm. /Stencil./

Höweler, M, 1973, En studie av barn från låghus- och höghusområden. (Pedagogiska institutionen.) Lund.

Ingvar, D, 1974, *Staden och hjärnan. I: Acking, C-A, (red.), Bygg mänskligt. En sammanfattning om den ömsidiga påverkan mellan människan och den byggda miljön*. (A & K.) Stockholm.

Innehåll och metoder i förskoleverksamheten. Diskussions-PM från 1968 års Barnstugeutredning. (Allmänna Förlaget.) Stockholm.

Insulander, E, 1976, Förskolans utemiljö. (Liber Lärmedel.) Lund.

Israel, J, 1972, Om konsten att lyfta sig själv i håret och behålla barnet i badvattnet. Kritiska synpunkter på samhällsvetenskapens vetenskapsteori. (Rabén & Sjögren.) Stockholm.

Ittelson, W H, 1973, Environment perception and contemporary perceptual theory. In: Ittelson, W H, (ed.), Environment and Cognition. (Seminar Press.) New York.

Ittelson, W H, Proshansky, H M, Rivlin, L G, Winkel, G H, 1974, An introduction to Environmental Psychology. (Holt, Rinehart and Winston) New York.

Jorup, B, 1979, Lekens pedagogiska möjligheter. En analys av barns lek på daghem utifrån Jean Piagets lek teori. (Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.) Stockholm.

Kallós, D, 1978, Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svensk samhällsfenomen. (Wahlström & Widstrand.) Stockholm.

Klausner, S Z, 1971, On man in his environment. (Jossey-Bass.) San Fransisco.

Kohlberg, L, 1966, A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concept and attitudes. In: Maccoby, E, (ed.), The development of sex differences. (Stanford University Press.) Stanford.

Kommentar till Svensk Byggnorm. Bostäder-nybyggnad, 1975:4, (LiberFörlag.) Stockholm.

Krantz, B, 1965, Utomhus i Baronbackarna. (Statens institut för byggnadsforskning.) Byggnadsforskningens informationsblad 1965:42. Stockholm.

Krook, Y & William-Olsson, I, 1976, Att vilja lära. Om förskolans och lågstadiets arbetsformer. En analys utifrån Jean Piagets teori. (Esselte studium.) Nacka.

Küller, R, 1974, Arkitekturpsykologisk forskning. I: Acking, C-A (red.) Bygg mänskligt. (A & K.) Borås.

Lagerbielke, G, 1978, Med indianpärlor från vaggan till graven. Om barns rätt till kulturutbudet. (Steglunds.) Falköping.

Langer, J, 1969. Theories of development. (Holt, Rinehart & Winston.) New York.

Lewin, K, 1951, Field theory in social sciences. Selected theoretical papers. (Harpers & Brothers.) New York.

Liedman, S-E, 1972, *Marxism och vetenskapsteori. I: Aspelin, K & Gerholm, T, (red.), Positivism, marxism, kritisk teori. (Pan/Norstedts.) Stockholm.*

Liljeström, R, 1975, *Uppväxtvillkor. Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle. (LiberFörlag.) 3:e uppl. Stockholm.*

Lindensjö, S & Mattsson, K, 1971, *Undersökning av till polisen rapporterade barntrafikolyckor under åren 1968 och 1969 (barn 0-10 år). (Skandia.) Stockholm.*

Lindstein, T, 1979, *Att utveckla social kompetens. (Pedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.) Stockholm.*

Loof, W R, 1973, *Socialization and personality throughout the life span: An examination of contemporary psychological approaches. In: Baltes, P.B. & Schaie, K. W. (eds.), Life-span developmental psychology. Personality and socialization. (Academic Press.) New York.*

Lundgren, U P, 1977, *Model Analysis of pedagogical processes. (Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.) Stockholm.*

Lundgren, U P, 1979, *Background; The conceptual framework. In: Lundgren, U & Pettersson, S, (eds.), Code, context and curriculum processes. (Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.) Stockholm.*

Lynch, K, 1960, *The image of the city (The M.I.T. Press.) Cambridge, Mass.*

Löfberg, A, 1976, *Boendets utformning som pedagogiskt problem. (Bygghforskningen.) Rapport R8:1976. Stockholm.*

Magnusson, D, 1978, *On the psychological situation. (Reports from the Department of Psychology. The University of Stockholm.) Stockholm.*

Maier, H W, 1960, *Three theories of child development. The contributions of Erik H Erikson, Jean Piaget, and Robert R Sears, and their applications. Revised edition. (Harper & Row.) New York.*

Mead, G H, 1974, *Mind self & society from the standpoint of a social behaviorist. (The university of Chicago press.) Chicago.*

Mehrabian, A & Russel, J, A, 1974, *An approach to environmental psychology (M.I.T.) Cambridge.*

Millar, S, 1970, *Lekens psykologi. (Prisma.) Stockholm.*

Mintz, A, 1951, *Non-adaptive group behavior. J. abnormal soc. Psychol. 46, pp. 150-159.*

- Modig, A, 1979, Utifrån barns och ungdomars behov? Finspånsprojektet. (Sociologiska institutionen. Stockholms universitet.) Stockholm. /Stencil./
- Moore, R & Young, D, 1978, Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape. In: Altman, I. & Wohlwill, J.F. (eds.), Children and their Environment. (Plenum Press.) New York.
- Moos, R H, 1973, Conceptualizations of Human Environments. American Psychologist. Vol. 28, no. 8, pp. 652-663.
- Morville, J, 1969, Børns brug af friarealer. (Stetens byggeforskningsinstitut.) Köpenhamn.
- Moss, H A, 1979, Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-Palmer Q. vol. 13, pp. 19-36.
- Mål och innehåll i Parkleken, 1972, Betänkande avgivet av Parkleksutredningen i Stockholm. Stockholm.
- Mårtensson, B, 1973, Markutrymmen i fem bostadsområden - användning och utformning. (Byggeforskningen.) R26:1973. Stockholm.
- Neisser, U, 1978, Kognition och verklighet. (Wahlström & Widstrand.) Stockholm.
- Nilsson, N, 1978, Tillsammans i kvarteret. (Tidens förlag.) Kristianstad.
- Nordström, M, 1979, "Så skulle jag vilja bo". Boendeideal och könsrollsmönster. (Statens institut för byggeforskning.) M79:18. Gävle.
- Norén-Björn, E, 1977, Lek, lekplatser, lekredskap. En utvecklingspsykologisk studie av barns lek på lekplatser. (LiberFörlag.) Stockholm.
- Norrbom, C, 1971, Systemteori - en introduktion. (M & B fackboksförlaget.) Stockholm.
- Olsson, S, 1979, Förorten. Grannskapsarbete och förändringsmöjligheter. (Delegationen för Social Forskning.) Rapport 1979:1. Stockholm.
- Overton, W F & Reese, H W, 1973, Models of development: Methodological implications. In: Nesselroade, J R & Reese, H W (eds.), Life-span developmental psychology. Methodological issues. (Academic Press.) New York.
- Park, R E & Burgess, E W, 1969, The City. (The University of Chicago Press.) Chicago.
- Perin, C, 1970, With man in mind: An interdisciplinary prospectus for environmental design. (The M.I.Y. Press.) Cambridge, Mass.

Persson, R & Dahlgren, A, 1976, Ungdomens fritid och samhällssyn. Sammanfattning av en undersökning gjord inom statens ungdomsråd. (Prismaserien.) Stockholm.

Piaget, J, 1962, Play, dreams and imitation in childhood. (W.W. Norton & Company.) New York.

Piaget, J, 1965, The moral judgement of the child. (The free press.) New York.

Piaget, J, 1968, Barnets själsliga utveckling. (Gleerup.) Lund.

Piaget, J, 1976, Piaget's Theory. In: Neubauer, P.B. (ed.) The process of child development. (New American Library.) New York.

Pollowy, A-M, 1973, Children in the residential setting. A discussion paper toward design guidelines. (Université Montreal. Centre de recherches et d'innovation urbaines.) Montreal.

Proposition nr 1967:100.

Proshansky, H M, 1972, Methodology in environmental psychology: Problems and issues. Human factors. 14 (5) pp. 451-460.

Proshansky, H M, 1976, Environmental psychology and the real world. American Psychologist. Vol. 31, no. 4. pp. 303-310.

Proshansky, H M, Ittelson, W H & Rivlin L G, (eds.), 1970, Environmental psychology: Man and his physical setting. (Holt, Rinehart and Winston.) New York.

Proshansky, H M, Ittelson, W H & Rivlin L G, (eds.), 1976, Environmental psychology. People and their physical settings. (2nd ed.) (Holt, Rinehart & Winston) New York.

Proshansky, H M & O'Hanlon, T, 1977, Environmental psychology: Origins and development. In: Stokols, D (ed.), Perspective on environment and behavior. Theory research and applications. (Plenum Press.) New York.

Qvarsell, B, 1976, Utvecklingspsykologi och pedagogik. Begreppsdiskussioner och problemlösningsstrategier. (Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.) Stockholm.

Rasmussen, T H, 1979, Lekens betydelse. En studie av förskolebarns psykiska utveckling. (Liber Läromedel.) Lund.

Reese, H W & Overton, W F, 1970, Models of development and theories of development. In: Goulet, L R & Baltes, P B (eds.), Life-span developmental psychology. Research and theory. (Academic Press.) New York.

Rheingold, H L & Cook, K V, 1975, The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. Child Development, 46, pp. 459-464.

Riegel, K F, 1973a, Developmental Psychology and Society: Some historical and ethical considerations. In: Nesselrode, J R & Reese, H W (eds.), Life-span developmental psychology. Methodological issues. (Academic press.) New York.

Riegel, K F, 1973b, Dialectic operations: the final period of cognitive development. Human development, 16, pp.346-370.

Riegel, K F, 1975, Toward a dialectical theory of development. Human Development, 18, pp. 40-64.

Rubenson, K, 1976, Rektrytering till vuxenutbildning. En forskningsstrategi. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.

Rubenson, K & Höghielm, R, 1978, Undervisningsprocessen och studieavbrott i vuxenutbildning. (Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.) Stockholm.

Sandels, S, 1972, Små barn i trafiken. (Läromeldesförlagen.) Stockholm.

Sandels, S & Wohlin, H, 1960, Studier av förskolebarns lekvanor i modern bebyggelse. (K.T.H.) Stockholm.

Sandgren, B, 1974, Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet. (Almqvist & Wiksell.) Stockholm.

Schlyter, T, 1976, Vistelseytornas utformning i 38 bostadsområden. (Statens institut för byggnadsforskning.) M 76:9. Gävle.

Schlyter, T & Bucht, E, 1976, Klimatet i nya bostadsområden. (Statens institut för byggnadsforskning.) M 76:20. Gävle.

Schwartzman, H, 1978, Transformations. The Anthropology of Children's Play. (Plenum Press.) New York.

SOU 1970:1, Barns utemiljö. Betänkande avgivet av kommittén för barns utemiljö. (Allmänna Förlaget.) Stockholm.

SOU 1972:26-27, Förskolan. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Del 1-2. (Allmänna Förlaget.) Stockholm.

SOU 1974:42, Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. (LiberFörlag.) Stockholm.

SOU 1975:36. Barnen och den fysiska miljön. Rapport från barnmiljöutredningen. (LiberFörlag.) Stockholm.

SOU 1975:37, Barn och föräldrars arbete. Rapport från barnmiljöutredningen. (LiberFörlag.) Stockholm.

- SOU 1975:62, Förkortad arbetstid för småbarnsföräldrar. Betänkande av familjestödsutredningen. (LiberFörlag.) Stockholm.
- SOU 1976:71, Roller i omvandling. En rapport på uppdrag av delegationen för jämställdhet mellan män och kvinnor. (LiberFörlag.) Stockholm.
- SOU 1979:28 Barnolycksfall. Betänkande av Barnolycksfallsutredningen. (LiberFörlag.) Stockholm.
- SOU 1979:63, Barnets rätt. 2. Om föräldraansvar mm. Delbetänkande av utredningen om barnens rätt. (LiberFörlag.) Stockholm.
- Stevenson, L, 1977, Sju teorier om människans natur. (Forum.) Kristianstad.
- Stokols, D, (ed.), 1977, Perspectives on environment and behavior. Theory, research, and applications. (Plenum Press.) New York.
- Svensk Byggnorm 1975, Föreskrifter, råd och anvisningar för byggnadsväsendets utfärdande med stöd av 76 § byggnadsstadgan. (LiberFörlag.) Stockholm.
- Söderlund, A & William-Olsson, I, 1977. Försöka duger. Utvärdering av försöksverksamhet enligt barnstugeutredningens förslag. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.
- Thiberg, S, 1979, Som man bygger får man barn - om myter och möjligheter i fysisk planering. I: Gaunt, L (ed.), Som man bygger får man barn. Uppsatser om barns och ungdomars miljö. (Statens institut för byggnadsforskning.) M79:16. Gävle.
- Wernersson, I, 1977, Könsdifferentiering i grundskolan. (Acta Universitatis Gothoburgensis.) Göteborg.
- White, R W, 1959, Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, pp. 297-333.
- Willems, E P, 1965, An ecological orientation in psychology. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 11, pp. 317-343.
- Willems, E P, 1973, Behavioral ecology and experimental analysis: Courtship is not enough. In: Nesselroade, H R & Reese, H W, (eds.), Life-span developmental psychology. (Academic Press.) New York.
- Willems, E P, (1977, Behavioral ecology. In: Stokols, D (ed.), Perspectives on environment and behavior. Theory, research and applications. (Plenum Press.) New York.
- William-Olsson, I, 1975, Nordisk forskning och barns miljö. (Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.

Wohlwill, J F, 1970, The emerging discipline of environmental Psychology. American Psychologist. Vol. 25, no 4 pp. 303-312.

Wretlind-Larsson, S, 1961, Lekvanor på Stockholms lekplatser: Vad leker barn i olika åldrar? Stockholm. /Stencil./

Ögren, K, 1979, Fråga barnen. Om barns liv i två bostadsområden i Örebro. (Statens råd för byggnadsforskning.) Stockholm. /Under tryckning./

SAMMANFATTNING

Ett syfte med denna rapport har varit att beskriva några teoretiska utgångspunkter rörande individens samspel med miljön. Jag har redogjort för vissa utvecklingspsykologiska teorier, på vilka bl a föreskolepedagogiken i Sverige är baserad. Dessutom har jag redogjort för teoretiska ansatser inom ekologisk psykologi och miljöpsykologi, vilka mer än de förra teorierna betonar miljöns betydelse i samspelesprocesserna individ-miljö. Gemensamt för samtliga teoretiska antaganden är dock att individen utvecklas genom samspel med miljön samt att han också har behov av att få påverka och förändra sin miljö.

Ett andra syfte har varit att sätta dessa teoretiska ansatser i relation till studier om barns utemiljö, och då främst den kartläggningsstudie jag tidigare genomfört. (Björklid-Chu, 1974). Resultaten från denna studie visade bl a att det är en begränsad grupp barn som utnyttjar bostadsområdets friytor - till största delen äldre förskolebarn och pojkar i yngre skolåldern.

Strukturering av miljön

Miljö är ett kolossalt vitt begrepp. Det kan innebära allt från den omedelbara fysiska miljön individen just vid ett tillfälle befinner sig i, till samhällssystemet som helhet. I detta inbegripes även den sociala miljön. Kritik brukar ibland föras fram mot det ekologiska synsättet med den motiveringen att det är omöjligt att bedriva forskning inom alla nivåer i miljön. Det är dock flera av de refererade teoretikerna som har försökt att strukturera olika nivåer i miljön. En strukturering av miljön kan tjäna som hjälpmedel till att analysera på vilken nivå man har bedrivit sin forskning och vilka andra faktorer som direkt eller indirekt påverkar samspelet miljö-beteende.

Bronfenbrenners nivågruppering av den ekologiska miljön

är ett exempel på en modell som kan tjäna som hjälpmedel till att analysera skilda system i miljön (mikro-, meso-, exo- och makrosystem). Interaktioner förekommer både inom och mellan de olika systemen.

Jag har i denna rapport begränsat mig till att diskutera individens samspel med miljön inom ett *mikrosystem*, dvs bostadsområdets utemiljö. Samspelet inom denna miljö påverkas givetvis även av andra system i den ekologiska miljön.

Exempel på faktorer inom *mesosystemet*, dvs samtliga andra mikrosystem, som också har inflytande över samspelet inom mikrosystemet, är trångboddhet, skoldagens längd och andra bundna verksamheter inom och utom skolan, förskoleverksamhet osv.

Exosystemet omfattar samhällets större institutioner och inkluderar arbetslivet, grannskapet, massmedia, kommunala byråer, servicesystem, kommunikationer samt informella sociala nätverk. Små barns utevistelse är starkt beroende av de vuxnas. För att de vuxna i sin tur skall finna glädje i att vara ute med sina barn, krävs att de själva känner sig motiverade till det. En av dessa motivationella krafter är det informella nätverk som finns i grannskapet, dvs vilka vänner och bekanta man har där, varför det är viktigt att planera för kontakt och aktiviteter även för vuxna.

Makrosystemet omfattar den allmänna samhällspolitiken som leder till prioriteringar och restriktioner inom samhällsplaneringen. Det rör sig alltså om ekonomiska och i vissa fall ideologiska värderingar hur vårt samhälle ser ut - och som naturligtvis ytterst påverkar och hindrar människor från att vara den aktiva "miljömänniska" miljöpsykologerna talar om.

En aktiv miljö

Miljöpsykologerna talar om "miljömänniskan" som är i en dialektisk spänning med sin miljö och som samverkar med den, skapar och skapas av den. De interaktionistiska psykologerna framhåller vidare att såväl miljön som individen är aktiv. Vad menas då med en aktiv miljö?

Beträffande den *sociala miljön*, innebär detta att de individer (barn och vuxna) som befinner sig i mikrosystemet också genomgår utveckling och förändring samt påverkas av och påverkar andra individer. Vidare tidsmässigt, kan man notera att den sociala strukturen förändras inom en viss miljö dels åldersmässigt dels socioekonomiskt.

Den *fysiska miljön* utvecklas och förändras dels genom årstidsväxlingarna dels genom tiden - vegetation växer upp men även förslits, liksom byggnader och föremål. Redskap och material som har placerats med tanke på beständighet under en viss del av året (i regel sommarhalvåret), utnyttjas i ringa utsträckning och leder till att miljön blir mer statisk än nödvändigt. Jag visade utifrån mina resultat att utbudet av lekar i det mer variationsrika bostadsområdet var större än i bostadsområdet med mer torftig utemiljö. En fysisk miljö som kan ha förutsättningar till aktivitet, kan således planeras till att bli statisk och därmed hindra individer eller vissa grupper av individer till aktivitet.

Med utgångspunkt från refererade miljö- och utvecklingspsykologiska teorier kan man sammanfattningsvis konstatera att:

- Utveckling sker genom individens aktiva samspel med miljön - såväl den sociala som den fysiska
- Miljön är inget objektiva fenomen utan tolkas och konstrueras utifrån individens upplevelse av omvärlden
- Miljöpåverkan sker såväl direkt som indirekt
- Människan inte bara påverkas av sin miljö utan miljön är också ett resultat av människans handlingar

Samspel med miljön

Utvecklingen sker via individens *aktiva* samspel med miljön. Genom att barnen ges möjlighet till miljöerfarenheter lär de sig hur miljön fungerar och det är först då barn själva får vara aktiva som de därefter verbalt kan förstå och förklara omvärlden. För att barnet skall kunna få erfarenhet av miljön, måste den göras "smältbar" så att barnet kan assimilera eller "ta in" nya erfarenheter av miljön. Detta sker genom att barnet ges tillfällen att *konkret* få handskas med miljön, uppleva en känsla av *kompetens*, få vara aktivt och också få *påverka* sin miljö till förändringar.

Upplevelse av miljön

Människor som lever i olika miljöer, utvecklar olika sätt att notera, utveckla och handskas med den information miljön ger. Hur man beter sig i en miljö är således en funktion av hur man upplever den, men detta är i sin tur beroende på den information man får av sina egna handlingar.

För att barn skall få tillgång till och erfarenhet av miljöer är det således viktigt att göra dem attraktiva inte enbart ur "objektiv" synpunkt utan även ur barnets fenomenologiska "fält", vilket inkluderar barnets föreställnings- och fantasivärld. Det är därför väsentligt att planerare är kunniga i hur barn fungerar och upplever sin tillvaro, dvs innehar kunskaper i utvecklingspsykologi.

Direkt och indirekt påverkan

Det är främst två ålders- och könsgrupper som i liten utsträckning utnyttjar bostadsområdets friytor: småbarnen under fyra år och flickorna i skolåldern. Exempel på faktorer i miljön som direkt hämmar småbarnens utevistelse är: höghusbebyggelse, långa avstånd till attraktiva lekområden, obehagligt klimat. Ett exempel

på indirekta faktorer som negativt inverkar på småbarnens utefrekvens är brist på aktiviteter för vuxna.

Det är lika viktigt att satsa på en god miljö för de vuxna som för barnen. En utemiljö som stimulerar de vuxna till att vara ute och till ett ömsesidigt samarbete och umgänge mellan barn och vuxna leder också till att miljön blir mer "aktiv" för barnen. Dessutom har vårdare behov av att få träffa andra vuxna, att få prata och byta åsikter med dem, samt därigenom också kunna etablera ett socialt nätverk. De får därmed ut mer av sin utvistelse än enbart tålmodig väntan.

Orsaken till att flickorna i skolåldern vistas ute så lite, synes till stor del bero på utemiljöns utformning. Den fysiska miljön är inte planerad för sådana aktiviteter som flickor främst ägnar sig åt - dvs mer stillsamma sysselsättningar.

Genom lek kan barnet pröva och lära sig många färdigheter som det senare i livet har användning för. Därför är det viktigt att skapa möjligheter för barnen till en sådan miljö där de kan utnyttja sina skilda resurser bl a genom att bryta könsbundna val av aktiviteter. Såsom bostadsområdet traditionellt utformas, tycks den fysiska miljöpåverkan förstärka könsbundna aktiviteter snarare än stimulera till varierande verksamheter.

Det är svårt att bryta könsbundna lekar utan hjälp från någon vuxen, såväl föräldrar som andra vuxna i barnens omgivning. För att förändra könsrollsmönster krävs en medveten ledning från vuxna - dels i egenskap av modeller, dels som förmedlare och förstärkare till skilda aktiviteter. Det är därför viktigt att satsa på personal i bostadsområdena som systematiskt kan introducera flickor i samspelsaktiviteter och pojkar i t ex mer "vårdande" och relationsaktiviteter. Det är först när man lyckats bryta det gamla könsrollsmönstret som barn spontant kan börja leka även lekar som inte är könsrollsbundna och behovet av dessa sedan kan växa fram från barnen själva.

I moderna bostadsområden finns på dagtid oftast enbart barn och mammor i mycket fasta könsroller. I det omedelbara bostadsområdet, så skulle skilda verksamheter med personal såsom parklek, öppen förskola och andra aktiviteter för barn och vuxna i skilda åldrar kunna åstadkomma alternativa rollmönster.

Förändring och påverkan av miljön

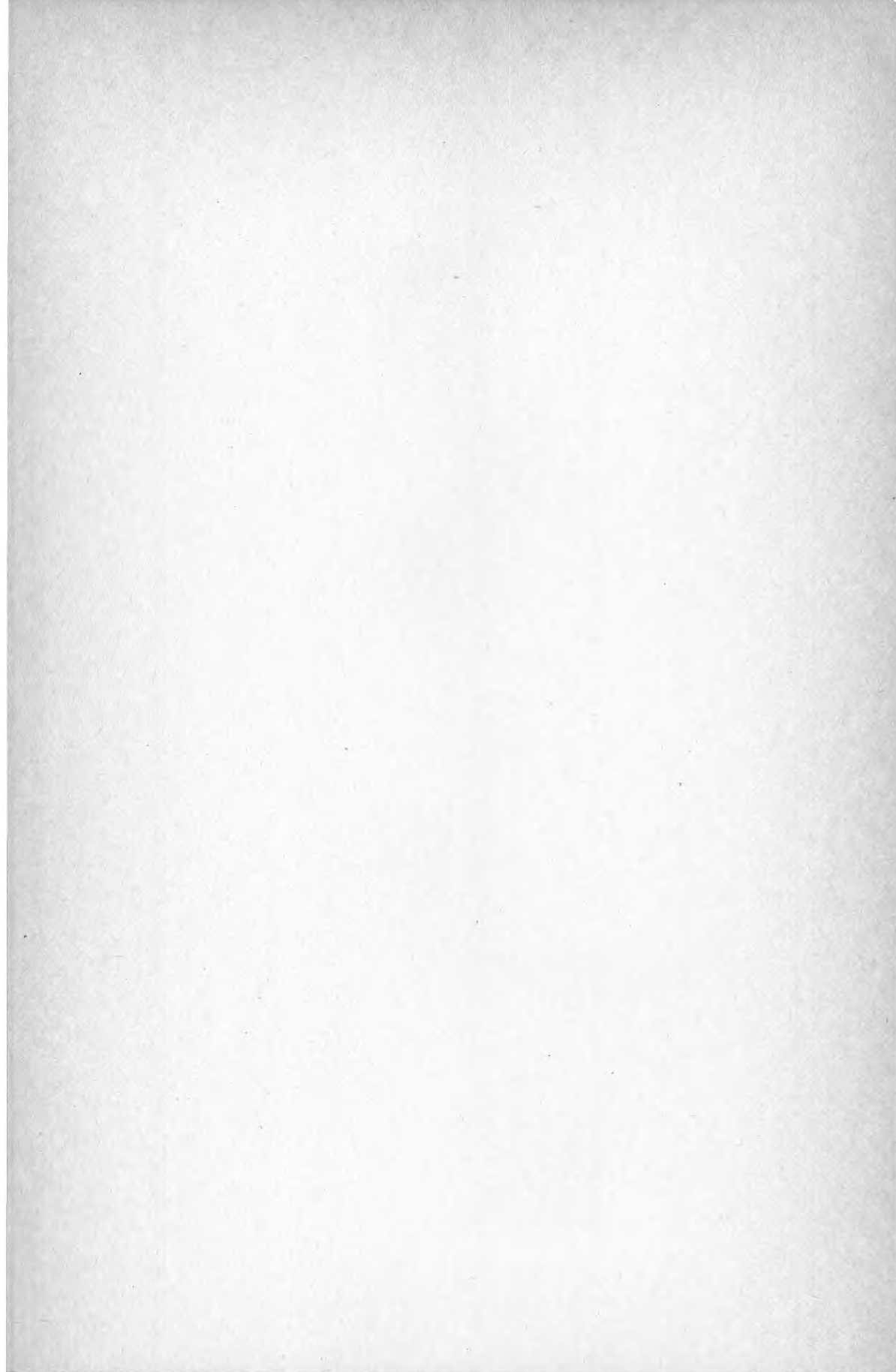
Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv är det viktigt att miljön görs tillgänglig för alla. I bostadsområdet finns ofta orealistiska förbud, vilka som regel överträdes av barnen. Hela bostadsområdets friytor bör därför avsättas för lek. Vidare bör det inom bostadsområdet finnas lekplatser med personal med tillgång till inomhuslokaler, typ parklek och öppen förskola. Därigenom kan utbudet av gemensamma aktiviteter utvidgas och stimulera kontakter mellan barn och vuxna. Barn och vuxna skall ha rätt till att samspela med sin miljö, att få upptäcka och finna platser åt sig själva som de kan använda för skilda ändamål. Givetvis bör den yttre miljön vara färdig så till vida, att då invånarna flyttar in i ett bostadsområde, skall det finnas service, gångstråk, cykelstråk osv. Men det är samtidigt viktigt att den yttre miljön inte är alltför färdigplanerad; det måste finnas möjligheter till fortsatta förändringar för såväl de nyinflyttade som de som skall bo där längre fram.

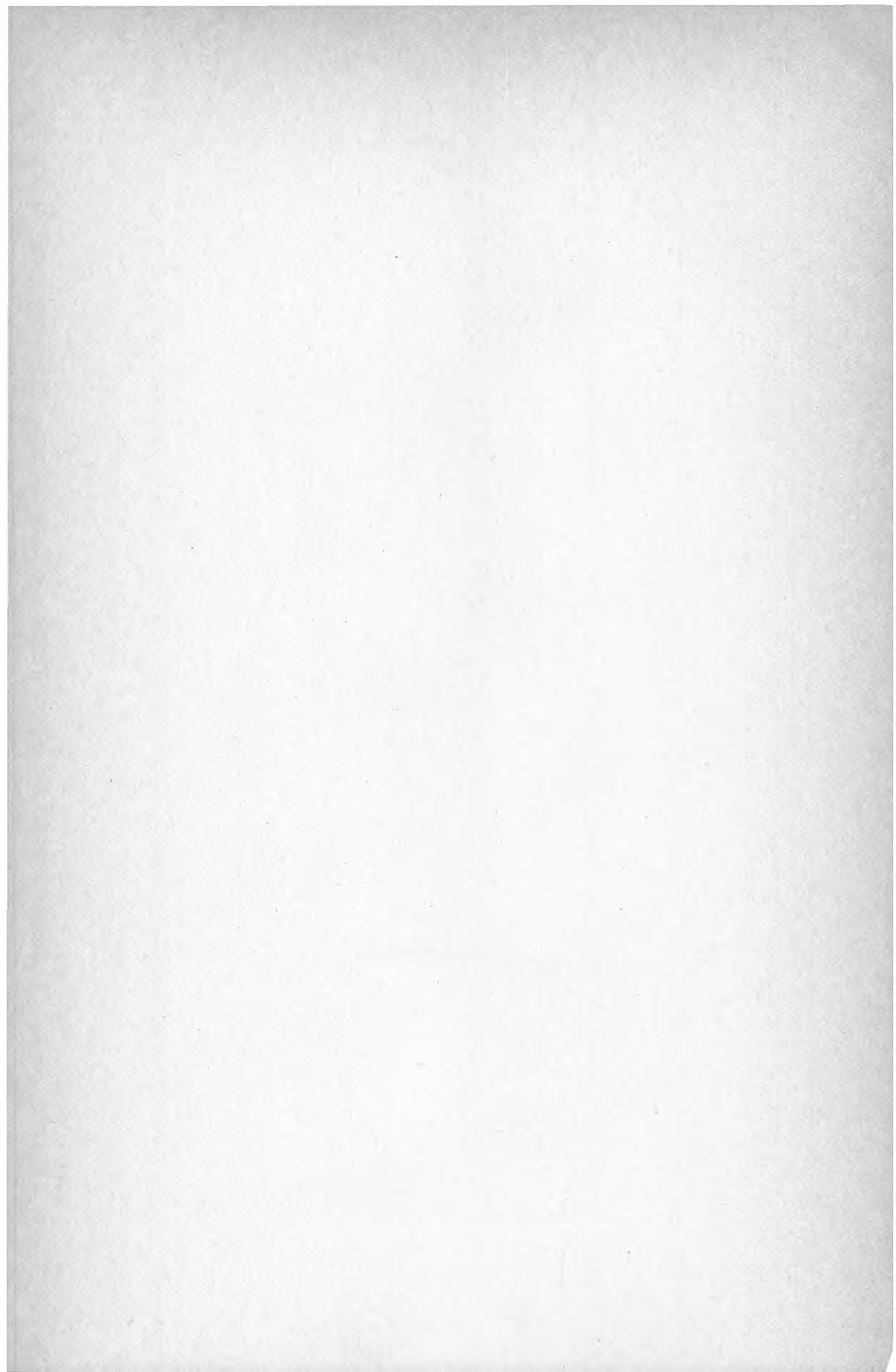
En aktiv miljö bör ge alla lika möjligheter till att utnyttja och verka inom den. Såsom bostadsområden nu är planerade tar pojkarna mer "för sig" av utemiljön och flickorna mer av inomhusmiljön än pojkarna. För flickornas del innebär detta att de får en begränsad erfarenhet av utemiljön vilket medför att de får en otillräcklig miljökunskap samt svårt att komma med förslag till förändringar av den, då erbjudanden och möjligheter ges till medinflyttande. För detta krävs att miljön görs tillgänglig för alla, vilket dels kan ske genom en medveten fysisk planering, dels genom att stimulera flickorna till aktivt deltagande vid medinflyttande för att även ge dem

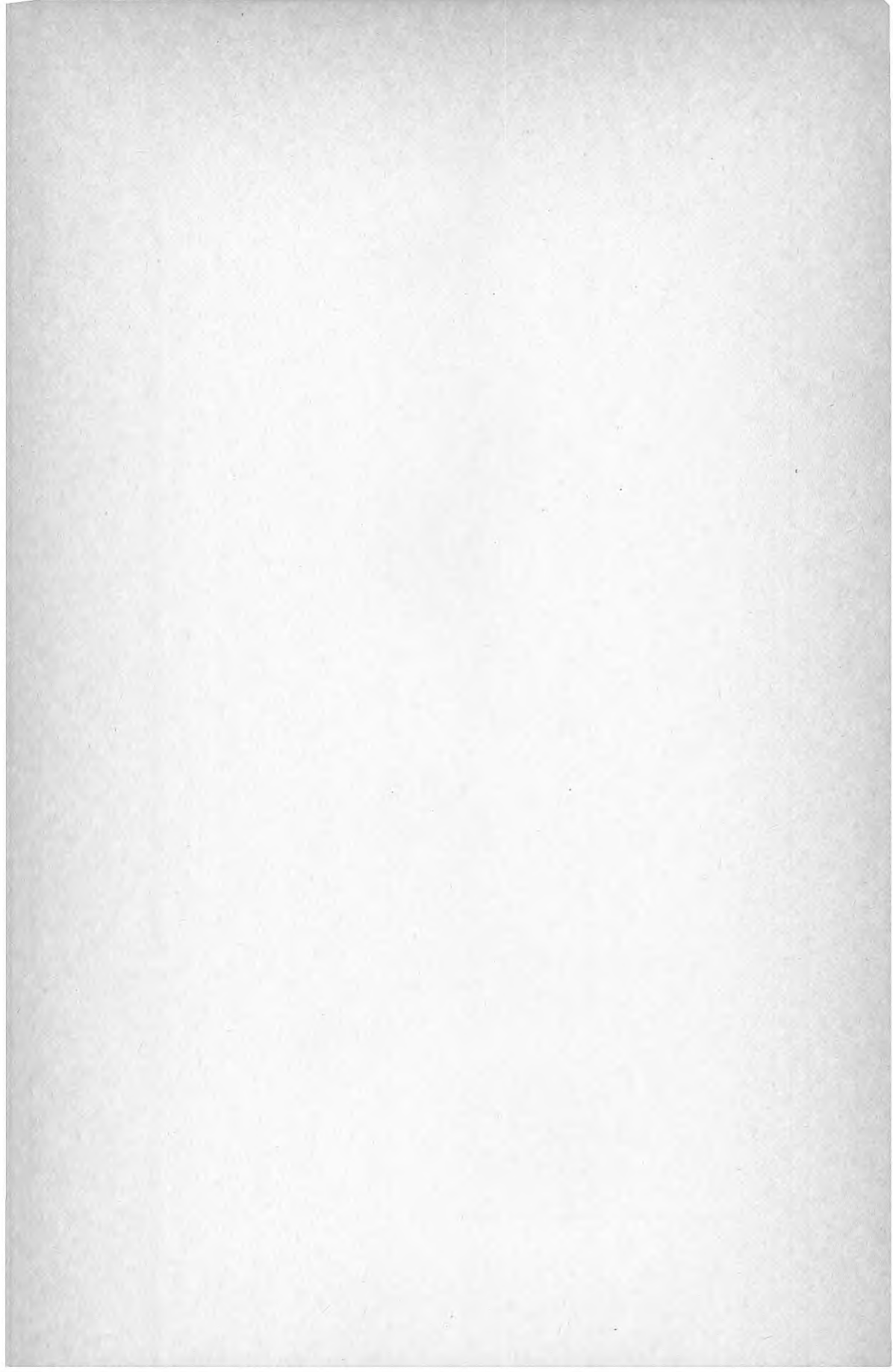
beredskap till att i framtiden aktivt kunna verka, ha inflytande och fatta beslut över sin egen miljö.

Referenser.

Björklid-Chu, P, 1974, Kartläggning av barns aktiviteter inom två moderna bostadsområden. (Byggforskningen.) R57:1974. Stockholm.







**Denna rapport hänför sig till forskningsanslag
750862-8 från Statens råd för byggnadsforskning
till Barnpsykologiska forskningsgruppen vid Hög-
skolan för lärarutbildning i Stockholm.**

R65: 1980

ISBN 91-540-3264-4

Statens råd för byggnadsforskning, Stockholm

Art.nr: 6700165

**Abonnemangsgrupp:
Ingår ej i abonnemang**

**Distribution:
Svensk Byggtjänst, Box 7853
103 99 Stockholm**

Cirka pris: 40 kr exkl moms