

Gåturen som forskningsmetod med barn

Eva Änggård

During the last decades there is a growing interest in children's experiences of their everyday environments, both in research and pedagogical practices. Research methods that enable children to participate actively in research processes have been developed. One such method is based on walks, in which children guide a researcher in their everyday environments. The present article aims to analyze experiences from such walks. The walks were part of a project where children's relations to outdoor places, in nature environments and in schoolyards, were explored. 41 children, aged six to eight years, participated in 39 videotaped walks. The children photographed with digital cameras during the walks. The analysis shows that walks enable children to express themselves verbally as well as non-verbally, by telling and demonstrating what can be done in the different places. Embodied experiences are manifested when children interplay with the environment and memories are evoked when they catch sight of objects and places. Furthermore, children are empowered by deciding the route and what they chose to show. The method is useful both for researchers and practitioners in order to know how children experience their everyday environment.

Keywords: children's everyday experiences, children's perspectives, embodiment, places, tours, walks

Eva Änggård, associate professor, Department of Child and Youth Studies, Stockholm University
Eva.anggard@buv.su.se

Inledning

Under de senaste årtiondena har barndomssociologin etablerats som forskningsfält. Intresset riktas mot barn som social grupp och barn ses som kompetenta samhällsmedlemmar med förmåga att bidra till kunskapsproduktionen (Corsaro, 1997; James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Christensen & James, 2000; Clark & Moss, 2001).

En faktor som haft betydelse för barns förändrade positioner i forsknings-sammanhang och i samhället i övrigt är FN:s barnkonvention från 1989. I konventionens tolfte artikel fastställs att de stater som ansluter sig till konventionen ska försäkra att barn får komma till tals i frågor som påverkar dem.

Samtidigt som synen på barns kompetens har förändrats har intresset för barns fysiska miljö ökat (Björklid, 2005; Cele, 2006; Holloway & Valentine, 2000; Mårtensson, 2004; Olwig & Gulløv, 2003). Inom geografin har ett område som kallas *children's geographies* eller barndomsgeografi utvecklats (se t.ex. Christensen & O'Brien, 2003; Holloway & Valentine, 2000; Olwig & Gulløv, 2003). Cele (2006, 2007) menar att barn har mycket kunskap om sina vardagsmiljöer men att kunskapen är svår att kommunicera med konventionella forskningsmetoder. Det är av olika skäl svårt att fånga och beskriva platserfarenheter. Upplevelsen av platser är komplex och omfattar utöver fysiska och sociala egenskaper hos platsen även känslor, minnen, fantasier och ologiska associationer. Dessutom är det svårt att dra sig till minnes hur man upplever en plats när man inte vistas där. Det är i interaktionen med platsen som upplevelsen uppstår och blir möjlig att kommunicera.

För att ge barn möjligheter att delge forskare sina erfarenheter av olika miljöer har nya forskningsmetoder utarbetats; en av dessa metoder är promenader, så kallade gåturer, som barn gör tillsammans med forskare (Cele, 2006; Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Halvars-Franzén, 2007).

I den här artikeln används data från en studie om barns relationer till utomhusmiljöer för att utforska hur gåturer kan ge forskare och praktiker kunskaper om hur barn upplever och använder sina vardagsmiljöer. Artikeln har två frågeställningar: Vilka slags erfarenheter av sina vardagsmiljöer utomhus ger barn uttryck för under gåturer? Hur påverkar uppläggningsen av gåturer forskningsprocessen och barnens möjligheter att uttrycka sig?

Platsens betydelse i barns vardagsliv

Eftersom gåturer är en forskningsmetod som mestadels fokuserar människors relationer till platser vill jag kort beröra platsbegreppet så som det

diskuteras inom barndomsgeografin och används i studier om barns vardagsmiljöer.

Inom barndomsgeografin ansluter man sig till ett platsbegrepp som innebär att platser ses som socialt konstruerade. De existerar inte i sig själva utan uppstår i sociala sammanhang där människor ger dem mening. Detta medför att platserns betydelser förhandlas och att platser kontinuerligt rekonstrueras (Olwig & Gulløv, 2003).

Holloway & Valentine (2000) urskiljer tre forskningsområden inom barndomsgeografin: platsens betydelse, vardagslivets platser och rumsdiskurser. I forskning om platsens betydelse ställs bland annat frågor om vad det innebär att växa upp i olika slags samhällen med olika sociala och ekonomiska strukturer. I forskningen om vardagslivets platser intresserar man sig för platser där barn lever sina vardagsliv och skapar sina identiteter. Det tredje området, rumsdiskurser, knyter an till barndomen som socialt konstruerad och undersöker föreställningar exempelvis om vilka platser som anses bra för barn att vistas på.

Olwig & Gulløv (2003) och Rasmussen (2004) diskuterar skillnaden mellan platser för barn (*places for children*) och barns platser (*children's places*). Platser för barn är skapade och utformade av vuxna och speglar vuxnas föreställningar om barn och barns behov. Barns platser är enligt Rasmussen (2004) sådana platser som definieras av att barn använder dem, ofta tillsammans med andra barn, men ibland på egen hand. Barn benämner inte själva sina platser som "platser" menar Rasmussen (2004). Snarare pekar de ut dem med sina kroppar. Deras sätt att använda platserna visar var platserna är och vad de har för betydelser. Många av de platser som vuxna skapar för barn blir även barns platser, genom att barn tar dem i bruk. Det finns också platser som barn skapar själva, utan vuxnas medverkan, ibland i opposition mot vuxna.

Barn skaffar sig kunskap om sin miljö genom att interagera med den (Holloway & Valentine, 2000). Barns förmåga att ge speciella platser mening har beskrivits av Mårtensson (2004). Att manipulera platser, exempelvis riva av lite gräs eller flytta en pinne, kan förvandla en plats från att vara neutral till att bli speciell eller hemlig. På skolgårdar utnyttjar barn platser på sätt som vuxna inte har avsett. Det handlar ofta om undangömda hörn av skolgården där några barn kan få vara i fred och skapa gemenskap (Gustafson, 2006). Vissa platser får sitt värde genom att speciella lekar utspelas där (Rasmussen, 2004). Genom lekar får platser betydelser för barn, individuellt och kollektivt (Änggård, 2009, 2011).

Inom barndomsgeografin och barndomsstudier i stort har man under det senaste årtiondet påtalat behovet av nya vägar för att undersöka materiella aspekter av barns vardagsliv (Horton & Kraftl, 2006; Prout, 2005). Prout (2005) menar att diskursiva faktorer har prioriterats i barndomsstudier medan materiella aspekter har försummats. Barn (och vuxna) är alltid omgivna av materiella objekt; vi är ständigt sysselsatta med att göra saker med eller genom dessa objekt och dessa påverkar i sin tur oss. På motsvarande sätt menar Horton & Kraftl (2006) att förkroppsligade aspekter bör få mera uppmärksamhet eftersom allt vi företar oss sker via våra kroppar. Prout (2000) pekar på att kroppar hänger nära samman med materialitet. De är materiella i sig själva och de är också sammanflätade med andra materiella delar av omgivningen, som artefakter och teknologi.

Den här artikeln handlar främst om det som Holloway och Valentine (2000) kallar för vardagslivets platser; gåturer genomfördes i naturmiljöer och på skolgårdar där barnen i studien vistades till vardags. Vidare handlar artikeln både om platser för barn och om barns platser (Olwig & Gulløv, 2003; Rasmussen, 2004). Gåturen gjordes på skolgårdar och platser i naturmiljöer, dvs. platser som vuxna valt ut för pedagogiska syften. Samtidigt hade barnen som deltog möjlighet att skapa egna platser *inom* dessa platser och använda dessa för sina egna lekar och aktiviteter, ibland på andra sätt än pedagogerna avsett.

Tidigare forskning där gåturer används

Promenader som metod för datainsamling har främst använts av forskare som är intresserade av människors relationer till den fysiska miljön, som landskapsarkitekter, kulturgeografer och pedagoger. Många olika beteckningar för dessa promenader används. Utöver gåturer (de Laval, 1997, 2014; Cele, 2007) kallas de exempelvis rundturer (Halvars-Franzén, 2010), *tours* (Clark & Moss, 2001) och *walks* (Cele, 2006). Jag har valt att kalla dem gåturer för att beteckningen tydliggör att det handlar om att man går till fots och att det rör sig om promenader med ett särskilt syfte.

Metoden har använts med deltagare i olika åldrar; förskolebarn (Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Raittila, 2012), barn i förskoleklass och de första skolåren (Cele, 2006; Halvars-Franzén, 2010; Heurlin-Norinder, 2005), ungdomar (Anderson & Jones, 2009; Christensen & Mikkelsen, 2013) och vuxna (Pink, 2006).

Gåturen har bl.a. använts för att ge barn möjlighet att kommunicera om förskolegårdar och skolgårdar (Moss, Clark & National Children's Bureau,

2005; Davidsson, 2008; Halvars-Franzén, 2010), vägen mellan skolan och hemmet (Heurlin-Norinder, 2005), bostadsmiljöer (van der Burgt & Gustafson, 2013) och inomhusmiljöer i förskolor och skolor (Davidsson, 2008; Halvars-Franzén, 2010).

Ett huvudargument bland forskare som gör gåturer med barn är att det är en metod som ger barn möjlighet att kommunicera på flera sätt än verbalt (Cele, 2006; Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005). Forskningsmetoden ger barn frihet att uttrycka sig på sätt som är naturliga och bekväma för dem. De känner sig mindre utsatta än i intervjuer och kan bidra med kunskap som inte forskaren har. Samtidigt ges forskare möjlighet att dela barns upplevelse av platsen; barnens berättelser sammanfogas med observationer och egna upplevelser (Cele, 2006, 2007). Metoden ger barn inflytande eftersom de kan välja riktning för promenaden och vad de vill visa och berätta om för forskaren. Obalansen i makt mellan barn och forskare minskar när barnen får bestämma vart man ska gå och vad de vill visa (Cele, 2006; Einarsdottir, 2005).

Vad för slags kunskap ger gåturer? Cele (2006, 2007) såg i en metodjämförande studie att gåturer gav barn möjlighet att leka fram sina berättelser och visa istället för att berätta med ord. Fokus under gåturerna blev den kommunikation som uppstod mellan barnen och platsen, inte vad barnen berättade. Barnen testade miljön – de balanserade på murar, klättrade i träd, lekte med lösa föremål och spelade upp lekar som platserna inbjöd till. Barnen fångades av småskaliga fenomen; de uppmärksammade objekt som pinnar och upphittade föremål och platser som utrymmen under buskar. Även Raittila (2012), som gjorde gåturer med förskolebarn runt det kvarter där deras förskola låg, fann att barnen var intresserade av detaljer. De riktade sina blickar i ögonhöjd eller nedåt. Det pekade sällan ut hus och kommenterade aldrig landskapet i sin helhet. Trots att gåturerna genomfördes i stadsmiljö pekade barnen ut fler naturföremål än artefakter (*cultural objects*). Halvars-Franzén (2007, 2010), som gjorde rundturer och samtidigt ställde frågor, fann att metoden gav barnen möjlighet att relatera sina svar till platser och konkreta detaljer. Hon inledde turerna med att be barnen visa sina favoritplatser. Flera av barnens favoritplatser utomhus var kopplade till aktiviteter som att gunga eller åka pulka. Platserna var ofta starkt relaterade till samvaron med andra barn. En del platser var otillgängliga och utom synhåll för vuxna, som en källarnedgång. Kojor byggda av löst material var favoritplatser för flera barn, trots att de bara existerade tillfälligt. Barnen visade till och med rester av kojor eller platser där tidigare kojor stått. På motsvarande

sätt var många platser förknippade med minnen och speciella händelser. Halvars-Franzén upprepade gåturerna med samma barn med ett års mellanrum. Det visade att platserna och deras betydelse kunde vara både flyktiga och bestående.

Studien

Artikeln bygger på data från ett projekt med titeln *Naturens betydelse i den moderna barndomen*¹. Syftet med projektet var att undersöka vad barn som går i utomhuspedagogisk verksamhet får för slags erfarenheter av och relationer till de platser i naturmiljö som de regelbundet besöker under sin tid i förskoleklass och skola. I den här texten är huvudintresset dock hur gåturer kan generera kunskap om barns erfarenheter av vardagsmiljöer.

Datainsamlingen genomfördes under höstterminen 2010, i två f-1-klasser i två olika skolor (här kallade skola I och skola II). De båda skolorna var så kallade I Ur och Skur-skolor, en verksamhet som organiseras inom ramen för Friluftsförbundet. En stor del av dagen tillbringades utomhus, på stora och varierade skolgårdar med naturinslag och på platser i naturmiljö inom gångavstånd från skolorna. Sammanlagt 42 barn deltog i studien, 17 flickor och 25 pojkar. Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011) följdes och projektet har etikprövats. Alla namn är fingerade.

En rad olika metoder användes för att fånga barnens upplevelser av och berättelser om platser utomhus. Studien kan på så sätt sägas ha en etnografisk ansats (se t.ex. Hammersley & Atkinson, 1995). Den är också inspirerad av den ansats som Clark & Moss (2001) kallar *the mosaic approach* som innebär att många olika metoder kombineras för att barn ska ges möjlighet att uttrycka sig.

Gåturer var den metod som hade störst utrymme i studien. Platser utomhus som barnen regelbundet vistats på under sin tid i skolan besöktes. Alla barn vars föräldrar hade samtyckt till medverkan erbjöds att delta². På skola I deltog 17 barn i gåturer. Samtliga deltog i gåturer på gården och 15 i naturmiljö. På skola II deltog 24 barn i gåturer, 21 på gården och 20 i naturmiljö. På skola II gjorde sju av barnen endast en gåtur och ett barn tackade nej till att delta. Sammanlagt genomfördes 39 gåturer med 41 barn, oftast med två barn i taget. Under gåturerna videofilmade jag och barnen fotograferade med

¹ Projektet som startade 2010 och avslutades 2014 har finansierats av Vetenskapsrådet

² På skola I deltog alla de 17 barn som gick i klassen. På skola II deltog 25 av 28 barn. Föräldrarna till tre barn tackade nej till medverkan

digitala kameror. Gåturerna varade mellan tre och 45 minuter, de flesta ungefär 30 minuter. Gåturernas uppläggning beskrivs mer detaljerat nedan.

Alla barn blev även ombedda att rita varsin teckning som föreställde en favoritplats i skogen. I ett andra steg intervjuades 20 barn med utgångspunkt i sina teckningar och fotografier. Barnen som intervjuades valdes så att de fördelade sig jämnt köns- och åldersmässigt. Fem flickor och fem pojkar från varje skola valdes således ut. Slutligen samlades data in via deltagande observationer och intervjuer med lärare och chefer på de två skolorna.

De första dagarna på respektive skola deltog jag i de aktiviteter som förekom – lektioner, skogsutflykter, raster på gården och måltider. Jag fick tillfälle att presentera mig och mitt projekt. Jag informerade barnen om att de själva fick bestämma om de ville vara med på gåturerna.

Efter varje dag i fält skrev jag rent fältanteckningarna och grovtranskriberade videoinspelningarna. Barnens fotografier lades i mappar. Analysen fortgick kontinuerligt och påverkade den fortsatta datainsamlingen. I ett senare skede transkriberades gåturer och intervjuer ordagrant. Även barnens icke-verbala handlingar transkriberades. I de exempel som presenteras i denna text är transkriptionerna förkortade, för läsbarhetens skull.

Analysen av gåturerna bygger på upprepade genomläsningar av de transkriberade gåturerna och intervjuerna med fokus på följande aspekter som tematiserades eller kategoriserades var för sig: olika skeden av gåturerna, de digitala kamerornas och videokamerans inverkan, barnens roller och min forskarroll. Parallellt tittade jag på utvalda videoavsnitt och barnens fotografier. I arbetet med denna artikel har följande frågor väglett analysen: Vilka slags erfarenheter av sina vardagsmiljöer utomhus ger barnen uttryck för under gåturerna? Hur påverkar uppläggningsen av gåturerna forskningsprocessen och barnens möjligheter att uttrycka sig?

Vilka slags erfarenheter uttrycker barnen under gåturerna?

I det här avsnittet använder jag empiriska exempel för att visa hur gåturer kan bidra med kunskap om barns upplevelser och erfarenheter av utomhusmiljöer. Erfarenheterna redovisas under följande tematiska rubriker: Förkroppsligade erfarenheter, Betydelser som barnen ger detaljer och material, Lekar som är förknippade med vissa platser och Barns egna ställen. De teman som analyseras under rubrikerna är överlappande men speciella aspekter lyfts under var och en.

Förkroppsligade erfarenheter

Många av de platser som barnen tycker om att vara på används främst för fysiska aktiviteter som att klättra, åka rutschkana, springa eller hoppa. Sådana aktiviteter väljer barnen ofta att visa kroppsligt som vid en gåtur som jag gör med Paul och Felix i skogen. De tar med mig till "Stora stenen", Felix klättrar upp på den och hoppar ner.

Verbala berättelser om förkroppsligade lekar blir som regel torftiga och platta. Ibland är det omöjligt att förklara en kroppslig lek verbalt som i följande episod som också den utspelade sig under gåturen med Paul och Felix.

Medan vi går säger Felix: "jag brukar springa på en sten så att fötterna är här och jag är här borta." Jag: "så att du flyger liksom?" Felix säger att han inte menade riktigt så, han försöker förklara men jag förstår inte. Lite senare kommer vi fram till stället som han berättat om. Det är en ganska brant sluttande klippkant. Felix fotograferar den och säger: "sen tänker jag visa hur jag brukar göra." Han tar sats och springer på klippans sluttande kant så att hans kropp är nästan horisontell. Jag: "jaha det var så du menade att du sprang, nu fattar jag, det var det du pratade om nyss." Paul går upp på klippan och springer på kanten. Jag säger "hoouu" och skrattar. De fortsätter att springa på klippkanten.

När Felix berättar verbalt om leken förstår jag inte riktigt vad han menar. När vi kommer fram till klippan och han och Paul visar med sina kroppar förstår jag däremot precis vad han tidigare försökte berätta. Min reaktion – att jag säger "hoouu" och skrattar – visar att jag även kan uppleva deras erfarenhet i min egen kropp, den hisnande känslan av att springa fort och utmana tyngdkraften liksom deras glädje i rörelsen. Sammanfattningsvis ger gåturerna barnen möjlighet att uttrycka och demonstrera kroppsliga erfarenheter och lekpraktiker. Sådana erfarenheter är svåra att berätta om muntligt. Det verbala språket är torftigt och otillräckligt när det gäller att uttrycka kroppsliga erfarenheter. Vidare är det inte säkert att kroppsliga lekar är medvetna eller reflekterade, vilket är en förutsättning för att de ska kunna beskrivas med ord. När barnen visar mig hur de använder platserna får jag möjlighet att uppleva deras kroppsliga erfarenheter i min egen kropp.

Betydelser som barnen ger detaljer och material

Under gåturerna pekar barnen ut många detaljer i miljön. På skolgårdarna handlar det om lekredskap som gungor, sandlådor, lekbodar eller rutschkanor. I naturmiljöer och på mer naturbetonade delar av skolgårdarna väljer

barnen att visa stora stenar, klätterträd, kojor, rötter, stubbar och pinnar. Ibland får jag höra berättelser om hur sådana detaljer tolkas av barnen.

Fanny, Diana och jag går till en plats på ett berg strax utanför skolgården som kallas Draken. Den kallas så av både barn och vuxna sedan många år tillbaka. Den är uppkallad efter en tall som först följer marken och sedan går rakt upp och på så sätt liknar en liggande djurkropp. När vi kommer till platsen pekar Fanny ut tallen som liknar en drake. Diana pekar ut en annan tall som är halvt kullfallen och vars rötter sticker ut åt olika håll och säger: "där är Spindeln." Fanny: "ibland kan det vara en bil." Diana: "det kan förvandla sig till lite olika saker."

Här berättar och visar barnen hur detaljer i miljön kan tolkas och användas i lek. Det framgår av episoden att det å ena sidan finns överenskomna tolkningar av sådana detaljer och att det å andra sidan går att tolka samma detalj på olika sätt.

Ibland används löst material för att illustrera och återskapa en lek som i följande episod:

Kenneth och Patrik berättar om en lodjursfälla som de byggt vid ett tidigare tillfälle och som vi passerar på väg hem från en gåtur i skogen. Kenneth pekar ut fällan, några pinnar, störar och stenar under en gran. Patrik: "ska jag visa hur det funkar?" Jag: "jaa, visa hur det funkar." Patrik går fram till högen med pinnar och säger: "om en lokatt går precis här och äter kött (han ställer ett ben bland pinnarna) kommer hela den här (han pekar på en stör uppställd mot granen) kommer den där och den där ..." Jag: "oj att rasa!" Kenneth: "då skjuts dom pinnarna upp." Han pekar och lägger en sten intill en stör som är lutad mot granen och säger: "Patrik, kolla, han trampar där bara, så sätter hela fällan igång, så det gör ont på tån, och sen (visar snubblande rörelse) trampar han där, på stenen." Patrik: "sen slår hela, hela, hela den här iväg!" Han visar med handen hur fällan slår igen.

Här berättar barnen först verbalt om en fälla som de byggt vid ett tidigare tillfälle. De övergår till att leka genom att rekonstruera och bygga om fällan. Materialet gör att barnen kan visa, demonstrera, istället för att bara berätta. När det sker dramatiserar och återskapar de symbolinnehållet i leken. I denna episod liksom i den på Draken ovan tolkas materialet och ges på så sätt speciella betydelser.

Sammanfattningsvis ger gåturerna inblick i hur barnen använder naturmaterial och ger det symboliska innebörder när de leker. Genom att naturmate-

rial inte representerar andra föremål i sig självt utan måste tolkas är det svårt för en utomstående att se hur det används i lekar. Under gåturen visar och berättar barnen om detaljer som ingår i deras lekar och ger på så sätt forskaren inblick i de betydelser miljön ges i leken.

Lekar som är förknippade med speciella platser

Barnen berättar under gåturen om lekar som de förknippar med speciella platser. Att komma till platserna hjälper dem att minnas och berätta om lekarna och inspirerar dem att börja leka.

Vid en gåtur som Martina, Irene, Viktoria och jag gör till Mulleplatsen, en plats i skogen som de besökte regelbundet föregående läsår, får jag inblick i hur olika delar av platsen används för speciella lekar.

Barnen fotograferar en plan gräsyta inramad av en liggande trädstam, klippkanter och låga träd. Martina säger att de brukar leka ”kanin och räv” på platsen. Hon och Viktoria pekar ut att rävarna bor på den ena sidan av platsen och att kaninerna bor på motsatt sida, mellan de låga träden.

Här ger en välbekant plats upphov till en berättelse om en lek där en räv jagar kaniner. Genom att peka ut olika delar av miljön får flickorna stöd i att förklara hur leken går till.

En annan plats som flickorna fotograferar under gåturen är en koja som är byggd av störra lutade mot varandra i en tältliknande konstruktion. Jag frågar Irene vad hon brukar leka i kojans och hon svarar ”kommer inte ihåg, just det, indian.” Också här är det platsen som väcker minnen av en lek till liv. Här är emellertid berättelsen vag.

Lite senare frågar jag barnen om de vill leka en stund. Jag får då möjlighet att filma och observera i detalj hur lekarna går till och hur miljön, lektemat och barnen samspelar. De leker först räv och kaniner.

Martina och Viktoria är kaniner och Irene är räv. Kaninerna är inne i sitt bo och räven ligger och sover på sin plats på motsatt sida. Kaninerna kommer ut ur sitt bo och leker. Räven vaknar och jagar kaniner-na under skrik och skratt.

När flickorna leker på platsen bekräftas den bild jag fick tidigare, när de berättade om leken, och jag får en fördjupad bild av hur platsens egenskaper har betydelse i leken.

Efter det att flickorna har lekt kaniner och rävar leker de indianflickor i kojans.

Irene: "jag är en indianbebis." Martina: "jag var en indianflicka och hette Tigerlilja." Viktoria: "jag hette Lilja." Vid kojans ena ingång finns en låtsaseldstad. De hittar svamp som de låtsas är korv och marshmallows som de grillar på eldstaden. Irene håller upp en grankotte och säger: "jag har en liten gubbe."

Här ser vi en familjelek med en storasyster, en mellansyster och en bebis. I leken samspelar barnen och materialet som tolkas symboliskt. Kojan föreställer ett indiantält, några stenar i ring föreställer en eldstad, svampar föreställer mat och en kotte får representera en "gubbe".

Det märks att detta är lekar som barnen lekt många gånger tidigare och som är kopplade till just dessa delar av Mulleplatsen. När barnen börjar leka får jag ytterligare inblick i lekarna. I jämförelse framstår det som barnen först berättar om sina lekar som torftigt. Det gäller särskilt indianleken. När jag frågar Irene vad hon brukar leka i kojans minns hon knappt men en stund senare när de leker tycks flickorna knyta an till och spela upp tidigare lekfarenheter. Ett generellt intryck från studien är att det är svårt för barnen att berätta om fantasilekar muntligt. När jag ber barn berätta om vad man kan leka på sådana ställen som jag har sett att de leker fantasilekar på svarar de ofta "vad som helst" eller "mamma-pappa-barn". Kanske har det att göra med att fantasilekar är flyktiga och improviserade.

Sammanfattningsvis ger gåturen inblick i lekpraktiker som är förknippade med speciella platser. Att komma till platserna påminner barnen om dessa lekar och gör att de kan berätta om dem. Om barnen får tillfälle att leka på platserna blir bilden av hur barnen och miljön samspelar fyllig och mångdimensionell.

Barns hemliga ställen

Under gåturen berättar barnen om ställen som är hemliga eller osynliga för vuxna. Vid en gåtur på skolgården fotograferar och visar Kristoffer och Edward många gömställen där de gömmer sig för andra barn, exempelvis när de leker kurragömma. Ett av dessa ställen är bakom ett bollplank, ett utrymme som jag inte hade upptäckt tidigare.

Kojor, byggda eller naturliga, hör också till de platser som barn visar och som framstår som deras egna platser. På en plats i skogen som skola I brukar besöka finns en koja som byggdes föregående termin. Den består av grenar som ligger över en klippskreva. Kojan finns på en plats som barnen kallar

Ön, en klippa som ligger mitt på ett kalhygge en bit från lägerplatsen. När vi gör gåturer berättar barnen om olika lekar där de använder kojan för att gömma sig. De brukar leka att de är goda militärer som krigar mot onda militärer som finns i skogsbrynet utanför kalhygget. I en annan lek är de människor som bor på Ön och gömmer sig för zombies som finns på kalhygget.

Under min fältstudie försöker pedagogerna få de pojkar som gärna leker krigslekar att leka något annat. I en intervju frågar jag två pojkar om detta. De säger då att de leker likadant fast ”utan vapen”. De berättar också att de skjuter i smyg, inifrån kojan. I kojan kan de vara i fred för vuxnas blickar. Ön finns en bit ifrån eldstaden där pedagogerna för det mesta uppehåller sig medan barnen har rast. Exemplet visar att barnen kan skapa frizoner inom de platser som vuxna erbjuder dem, genom att göra sig osynliga och vara på avstånd från pedagogerna.

Även på skolgårdarna finns exempel på lekar och platser som gränsar till det förbjudna genom att barnen använder material som de inte får ta eller leker på platser där de egentligen inte får vara. På skola I finns exempelvis en hink med sågspån som är avsedd för komposten. Flera barn använder sågspån i sina lekar, som låtsasmat i den koja som finns i ett buskage i närheten eller som hästmat när de leker i häst.

När jag intervjuar Martina och Viktoria om deras fotografier tittar vi på ett foto som föreställer ”stallet”, ett par snickrade ”spiltor” där barnen leker häst. I den ena står en gryta full med sågspån. Viktoria säger att de inte får ta sågspån ”fast vi gör det i alla fall!” Martina: ”ja när dom inte ser.” De skrattar.

Under en gåtur med Edward visar han en brant klippa med ett staket och berättar om hur han och andra barn klättrar utanför staketet på städdagarna, dvs. dagar då föräldrarna städar och utför andra uppgifter på skolan ”för då är fröknarna inte här”.

Även i dessa episoder överskrider barnen gränser. I det ena fallet handlar det om att använda material som man egentligen inte får ta, i det andra att göra sådant som är förbjudet för att det anses riskabelt.

Sammanfattningsvis ger gåturerna inblick i platser som befinner sig inom ramen för de platser som erbjuds av de vuxna men som barnen använder för egna syften. På dessa platser kan barnen leka utom synhåll för vuxna och överskrida gränser. Dessa platser fungerar i den meningen som frizoner för barnen.

Uppläggning av gåturerna

Eftersom syftet med artikeln är att analysera hur gåturen kan användas tillsammans med barn går jag i det här avsnittet in på de val jag gjorde och diskuterar hur de kan tänkas ha påverkat forskningsprocessen och barnens möjligheter att uttrycka sig.

Min styrning och barnens inflytande

Gåturen läggs upp olika beroende på vad man har för syfte med studien. Uppläggningsplaneringen påverkar i sin tur i vilken mån deltagarna får inflytande över gåturen. De kan vara planerade av forskaren så att man följer en i förväg uppgjord rutt och besöker vissa stationer (de Laval, 2014). Den andra ytterligheten är att forskaren deltar i informanternas vardagsliv och följer dem när de förflyttar sig (Christensen & Mikkelsen, 2013). Många forskare befinner sig mitt emellan dessa ytterligheter; de initierar gåturen, anger ramar för turen och låter sedan deltagarna bestämma färdväg och vad de vill visa (Einarsdottir, 2005; Halvars-Franzén, 2010; Raittila, 2012).

Mitt upplägg följde en sådan medelväg. Gåturen inleddes med att jag frågade två barn om de vill gå med mig och visa platser som de brukade vara på. Jag delade ut kamerorna och instruerade om hur man satte på dem och hur man gjorde för att ta ett kort. Efter det lämnade jag initiativet till barnen att ta oss till någon plats som de ville visa. Ibland började ett av barnen gå mot en speciell plats. Ibland resonerade barnen om vart vi skulle gå, men lika ofta började vi röra oss utan ett bestämt mål medan barnen såg sig omkring. De pekade ut platserna genom att stanna till, berätta, peka, demonstrera eller fotografera.

Under turens gång ställde jag frågor och bad barnen berätta. När en plats kändes uttömd var det ibland jag som tog initiativet till att vi skulle fortsätta men oftare var det barnen som tog initiativ. Jag utnyttjade även tidigare observationer av barnens lek. Om jag exempelvis hade sett att ett par barn lekt länge i ett buskage dagen innan och de glömde att gå dit under gåturen frågade jag dem om buskaget eller föreslog att vi skulle gå dit.

Mina frågor rörde de platser vi besökte och barnens aktiviteter på dessa platser med undantag för två frågor som gällde om det fanns några platser som det var mest flickor respektive pojkar på. Dessa frågor upplevde jag som ledande. De verkade styra in barnen på att leta efter sådana platser och konstruera förklaringar till varför barn av det ena könet valde eller valde bort platser.

Vidare framstod min uppmärksamhet, mitt intresse och mina frågor som en viktig ”motor” under gåturerna. I en del fall blev min uppmuntran säkert styrande för vad som visades under gåturen, som i följande episod.

Felix visar mig skolgården. I början av gåturen tar han med mig till ett träd. Jag: ”det här verkar ju vara ett bra klätterträd.” Felix: ”man kan klättra jättehögt, ska jag visa hur högt jag kan klättra?” Han klättrar upp. Jag: ”vad högt du kunde klättra då, är det där bästa klätterträdet?” Felix: ”neej, det är det inte.”

Här uppmuntrade jag Felix genom att visa klättrandet stort intresse och kommentera att han klättrade högt. Vidare frågade jag om detta var det bästa klätterträdet, något som kanske fick honom att rikta in sig på klätterträd under resten av gåturen. Felix klättrade upp i ytterligare fyra träd under denna gåtur och när vi två dagar senare gjorde en gåtur i skogen klättrade han också upp i flera träd.

Barnen skilde sig åt i hur mycket de berättade; en del berättade mycket medan andra var blyga eller fåordiga. Vidare uttryckte de sig på olika sätt, vissa barn var ganska tysta men uttryckte mycket genom att visa eller fotografera.

Om att gå med två barn i taget

Gåturen genomfördes med två barn i taget. Jag valde ut vilka barn som skulle gå tillsammans. I första hand parade jag ihop barn som jag hade sett leka tillsammans. Om barn bad att få gå tillsammans försökte jag gå dem tillmötes. I några fall fick jag kombinera barn utifrån praktiska förutsättningar. I ett fall gick tre barn tillsammans. Det fungerade bra under gåturen men inspelningen var svårare att transkribera eftersom det ibland inte gick att urskilja vem som talade.

Barnen samarbetade ofta om att komma på platser att gå till och diskutera med varandra om var och vad de brukade leka. Denna interaktion gav en fyllig information om hur miljön upplevdes och användes. Den visade också att barnen hade gemensamma erfarenheter av lekar och händelser.

Ibland började barnen leka under gåturerna. Det gav, som framgår av föregående avsnitt, en fördjupad förståelse av barnens relationer till platserna. Som forskare var jag tvungen att i stunden ta ställning till om jag skulle bejaka barnens lekande, och riskera att barnen bara visade ett fåtal platser, eller om jag skulle be barnen att gå vidare. Jag gjorde lite olika under olika gåturer, bland annat beroende på hur mycket tid vi hade på oss.

Det blev ofta väldigt givande när två barn som brukade leka ihop gick tillsammans. De hakade i varandras berättelser och utvecklade dem tillsammans. Dessutom hade de roligt och kände sig motiverade att delta.

Det fanns också nackdelar med att gå med två barn i taget. Ibland kunde ett barn dominera över det andra. Det blev då främst det barnet som bestämde vart vi skulle gå och som berättade om sina erfarenheter, även om jag försökte få det andra barnet att komma till tals. Vid ett par tillfällen verkade barnen uttråkade av varandras sällskap vilket ledde till en passiv och oengagerad stämning.

Vid några tillfällen gjorde jag av olika skäl gåturen med ett ensamt barn. Det blev ibland väldigt bra samtal, andra gånger blev samtalen fåordiga.

Dokumentation

Olika metoder används för att dokumentera gåturen. Cele (2006, 2007) använde en digital kamera för att fotografera platser och detaljer som deltagarna pekade ut och gjorde anteckningar omedelbart efter varje gåtur. Raittila (2012) använde en bandspelare där barnens röster togs upp och där hon själv talade in ”minnesanteckningar”. Även hon antecknade direkt efter varje gåtur, med stöd av inspelningarna. Halvars-Franzén (2007, 2010) använde en handburen videokamera. Hon menar att en videokamera som forskaren bär med sig kan fånga samspel mellan barnen och mellan barnen och miljön, förflyttningar och det som sägs. Vidare kan forskaren genom att höra sina egna kommentarer få en bild av sin egen inverkan (Halvars-Franzén, 2007). Forskarna i mosaikprojektet lät barnen dokumentera turerna själva, med hjälp av bandspelare och kamera (Clark & Moss, 2001; Moss, Clark & National Children's Bureau, 2005).

I min studie videofilmade jag gåturen medan barnen fotograferade med digitala stillbildskameror. Jag använde en handburen videokamera. Gåturen filmades så att jag förutom barnens berättelser kunde dokumentera icke-verbala uttryck och de platser och detaljer som barnen berättade om. Videoinspelningarna gav även en god bild av min egen del i forskningsprocessen genom att mina frågor och kommentarer spelades in. Jag förde även fältanteckningar.

Barnen fick vid gåturen använda digitalkameror och uppmanades att fotografera sådana ställen som de tyckte om eller brukade leka på. Kamerorna som användes var av märket Olympus µ Tough. Det är vattentäta, tåliga kameror som tål att tappas. Kamerorna hängdes i remmar diagonalt över barnens ena axel så att de kunde ha händerna fria för att klättra etc. Kame-

rorna var försedda med extra batterier, något som visade sig nödvändigt om flera gåturer genomfördes under samma dag.

Kombinationen med kameror

Kamerorna var till stor hjälp i processen på så sätt att barnen ”pekade ut” platser genom att fotografera dem. När de tog ett foto hade jag chans att ställa frågor om den detalj eller plats de fotograferat och på så sätt få del av deras erfarenheter. Det här var en stor fördel med metoden, kanske den största. Barnen fotograferade ibland ställen som jag inte alls förstod meningen med; när jag frågade fick jag i lyckosamma fall fram dolda innebörder.

Kamerorna hade samtidigt större inflytande över forskningsprocessen än jag hade förutsett. En stor del av barnens uppmärksamhet gick åt för att utforska kamerorna och fotografera andra saker än det som studien gällde, t.ex. andra barn (Änggård, 2015).

Jag bestämde mig i ett tidigt skede för att inte låta barnen använda några specialfunktioner – jag tillät dem inte att filma, zooma eller använda blix. Jag ville inte att barnen skulle lägga mer energi på att utforska kamerorna än de redan gjorde. Vidare skulle batterierna räcka till flera gåturer per dag och extrafunktionerna tar på batterierna.

Användningen av kameror gjorde att jag styrde mer än jag skulle ha behövt göra om gåturerna hade genomförts utan kameror. Jag behövde instruera om hur kamerorna fungerade. Vidare satte jag en del gränser för vilka funktioner som fick användas och, under de första gåturerna, för hur många fotografier som fick tas. Jag korrigerade även när barnen ville ta foton på sådant som var utanför ramen för studien, exempelvis väldigt många foton på poserande kompisar.

Uppföljande intervjuer

I de intervjuer som genomfördes med 20 av barnen användes barnens teckningar och fotografier som utgångspunkt. Även intervjuerna gjordes med två barn tillsammans, ofta med ett annat barn än det som gåturen genomfördes med. Barnen fick själva bläddra fram sina fotografier på en dator och bestämma vilka de ville berätta om. Intervjuerna gav information om platser som barnen fotograferat men inte berättat om under gåturerna. Vidare gav intervjuerna fördjupad information om platser som barnen berättat om under gåturerna. Jag hade också möjlighet att ställa frågor som jag fått vid en första analys av videoinspelningarna, teckningarna och fotografierna. Precis som under gåturerna samkonstruerade barnen betydelser medan vi tittade på bil-

derna. De diskuterade olika händelser och lekar som utspelat sig på platserna, tolkade varandras bilder etc. En fördel med intervjuerna jämfört med gåturena var att barnen inte distraherades av andra barn och händelser runt omkring.

Diskussion

Vilka erfarenheter kommer till uttryck under gåturena?

Platserfarenheter är av olika skäl svåra att verbalisera. Det hänger bland annat samman med att platsupplevelser är komplexa och omfattar känslor, minnen och associationer. Det är svårt att minnas och kommunicera hur man upplever en plats när man inte är där (Cele, 2006, 2007). I min empiri finns många exempel på att barnen påminns om händelser och lekar när de får syn på platser och föremål. I exemplen ovan är just samspelet med miljön avgörande för det barnen berättar och visar. Gåturena ger information om aktiviteter, vad barnen gör på olika platser (jfr Cele, 2006, 2007; Halvars-Franzén, 2010). Under gåturena får jag syn på många detaljer och aktiviteter som kan verka triviala för vuxna men som är viktiga för barnen.

Förkroppsligade erfarenheter av platserna är svåra att beskriva verbalt men lätta att visa kroppsligt, som i exemplet ovan där två pojkar springer på en klippkant. Det är icke-representerande aspekter som är viktiga i sådana lekar. Klippan används inte för att representera något annat; den har betydelse i leken genom sina fysiska egenskaper. Gåturer ger barn möjligheter att låta sådana förkroppsligade erfarenheter komma till uttryck genom det samspel som uppstår i mötet med miljön. Jag får på så sätt kunskap om förkroppsligad och icke-verbaliserade erfarenheter (se även Änggård, kommande). Inom barndomsforskningen har man efterlyst metoder som ger inblick i materiella och kroppsliga aspekter av barns vardag (Horton & Kraftl, 2006; Prout, 2005). Gåturer hjälper forskare och praktiker att få syn på sådana aspekter.

Att gå tillsammans med barnen ger mig möjlighet att uppleva det som barnen upplever samtidigt som jag observerar och lyssnar på barnen (jfr Anderson & Jones, 2009; Cele, 2006). Min egen kropp och mina sinnen blir redskap i forskningsprocessen och hjälper mig att få en fördjupad förståelse för det barnen förmedlar.

Även i lekar där miljöer och material används symboliskt är samspelet med miljön och materialet avgörande för barnens möjligheter att uttrycka sina erfarenheter. Med hjälp av materialet kan barnen återskapa och berätta om lekar, som i exemplet med lodjursfällan. Platserna är förknippade med

speciella lekar som barnen berättar om. Fantasilekar verkar vara svåra att berätta om muntligt men om barnen börjar leka blir informationen rik.

Gåturerna ger en uppfattning om vilka platser som är viktiga och intressanta för barnen (jfr Cele, 2006, 2007; Halvars-Franzén, 2010), platser som Rasmussen (2004) kallar barns platser. Sådana platser kan vara kända av personalen men barnen berättar också om platser som är hemliga eller förbjudna. Dessa platser fungerar som frizoner där barn drar sig undan pedagogernas (omedelbara) övervakning och ibland ägnar sig åt aktiviteter som är icke önskvärda i pedagogernas ögon.

Barnens inflytande över forskningsprocessen

Som vuxen forskare var jag den som bestämde ramarna för gåturerna. Jag hade informerat barnen om syftet i förväg och i början av varje gåtur upprepade jag vad jag ville att de skulle visa mig och fotografera. Utöver de ramar som jag angav styrde jag genom att visa intresse och uppmärksamhet och ställa frågor. Kamerorna gjorde också att jag fick makt. Det var jag som förfogade över kamerorna och eftersom barnen behöver lära sig kamerorna fick jag en expertroll.

Inom de givna ramarna försökte jag dock följa barnen och vara lyhörd för deras intentioner och barnen hade stora möjligheter att bidra till dataproduktionen på sina villkor. Jag betonade att det var frivilligt att delta, att det var barnen som bestämde vart vi ska gå, vilka platser vi skulle titta på och vilka foton de ville ta (inom ramen för uppgiften). Om man jämför med traditionella intervjuer är mitt intryck att barnen hade större inflytande vid gåturerna. Vi rörde oss inom miljöer som var välbekanta för dem och obekanta för mig. De kunde uttrycka sig på sätt som var naturliga för dem – kroppsligt och i samspel med kamrater. Barn som inte uttryckte sig så mycket verbalt uttryckte sig på andra sätt, genom att fotografera och visa. Stämningen blev avspänd när vi rörde oss i miljön. Jag upplevde att barnen kände sig mer fria och obesvärade när vi rörde oss utomhus än när vi satt inomhus under de uppföljande intervjuerna (jfr Anderson & Jones, 2009; Cele, 2006, 2007; Halvars-Franzén, 2007, 2010).

Gåturerna kan även jämföras med deltagande observationer. Å ena sidan kan man säga att jag som forskare styrde händelseförloppet mer under gåturerna än i tidigare studier där jag var deltagande observatör och videofilmade naturligt uppkomna aktiviteter (Änggård, 2009, 2011). Å andra sidan gav gåturerna barnen större möjligheter att aktivt och medvetet bidra till kunskapsproduktionen än observationsstudien. Under gåturerna ombads barnen

att uttrycka sina åsikter om olika platser och aktiviteter och bidra med tolkningar av olika fenomen. I observationsstudien däremot hade barnen inte hade samma möjligheter att formulera sig explicit utan var mer utlämnade åt mina tolkningar.

Som redovisats ovan berättade barnen om hemliga ställen och frizoner. Ett etiskt problem med detta är att barnen avslöjar platser som de egentligen skulle vilja bevara som hemliga eller privata (jfr Cele, 2006). Ett annat etiskt problem är att barn kan säga eller göra saker som de upplever som besvärande inför andra barn och vuxna.

Val vid uppläggnen av gåturerna

Gåturerna genomfördes som regel med två barn i taget. Beslutet att låta två barn gå tillsammans under gåturerna kändes övervägande positivt. Situationen blir ofta tryggare och mer avspänd när barnen har en kamrat med sig än när de är ensamma med en vuxen, relativt obekant forskare (jfr Burke, 2005). Vidare gav interaktionen mellan barnen viktig information om platserna. Det hade mest fördelar eftersom samspelet mellan barnen gjorde informationen rikare. De resonerade med varandra, fyllde i varandras berättelser och lekte på platserna. Även om det ibland kunde det vara till nackdel, om exempelvis ett barn var dominerande, är huvudintrycket att det finns mest att vinna på att två eller kanske flera barn gör gåture tillsammans. För att informationen ska bli så rik som möjligt bör det vara barn som trivs med varandra och delar lekerfarenheter.

Barn som går tillsammans samproducerar berättelser och har gemensamma minnen och flera barn berättar om samma lekar och händelser. Genom att man gör gåture med flera barn i en grupp och med två barn i taget kommer man åt kollektiva upplevelser och erfarenheter, eller annorlunda uttryckt, barnens lokala kamratkulturer (Corsaro, 1997).

Jag valde att låta barnen fotografera under gåturerna. Kamerorna var värdefulla på flera olika sätt. Genom att fotografera ”pekade” barnen ut olika platser. Det blev ett icke-verbalt sätt att visa att en plats eller en detalj intresserade dem. När barnen fotograferade något fick jag möjlighet att ställa frågor. Likaså var fotografierna viktiga som utgångspunkt för de intervjuer som genomfördes. Kamerorna hade samtidigt många bieffekter som jag inte hade förutsett (Änggård, 2015). Ett problem med kamerorna var att de tog uppmärksamhet från miljöerna som vi rörde oss i. Kamerorna skapade även ett validitetsproblem: fotograferade barnen de ställen som de brukade vara på eller sådana ställen som de tyckte gjorde sig bra på foto? Utifrån studiens

syfte bör man noga överväga om kameror ska användas eller inte. Ett alternativt tillvägagångssätt är att låta barn fotografera på egen hand (Cele, 2006; Einarsdottir, 2005) och sedan intervjua dem efteråt, med utgångspunkt i fotografierna.

Att videofilma gåturer var ovärderligt utifrån de syften min studie hade. Jag var intresserad av kroppliga och materiella aspekter av barnens samspel med miljön. Men återigen handlar det om vad man är intresserad av att studera. Att transkribera och analysera videofilmer är tidödande och svårt att hinna med för praktiker. Man kan också välja att kombinera korta inspelningar med minnesanteckningar och fotografier.

En annan fråga att ta ställning till är i vilken utsträckning man vill låta barnen stanna och leka under gåturen. Utifrån mitt syfte med studien framstår de episoder då barn lekte som värdefulla. När jag under gåturer frågade barn vad man kunde leka på platsen fick jag generella och fåordiga svar. Om däremot barnen började leka på platsen fick jag en rik och mångdimensionell bild av lekpraktiker och hur barnen, miljön och lekteman samspelade. Om syftet med gåturen är att få inblick i hur och vad barn leker eller hur de samspelar med miljön bör man absolut ge barnen möjlighet att leka. Om man i första hand är intresserad av barnens explicita åsikter och tankar om miljön kan det vara bättre att använda tiden till att gå vidare och samtala.

De intervjuer som genomfördes med utgångspunkt i teckningar och fotografier gav ytterligare värdefull information, både om sådant vi redan talat om under gåturer och sådant som de inte berättat om tidigare. Intervjuerna gav mig tillfälle att ställa frågor som uppkommit under arbetet med att grovtranskribera gåturer. Informationen blev på så sätt rikare. Att teckningar och fotografier användes som underlag gjorde intervjuerna avspända och engagerade. Att genomföra intervjuerna med två barn som inte gjort gåturer tillsammans visade sig vara lyckat. I sådana intervjuer ansträngde sig barnen mer att berätta om fotot och beskriva den plats det var taget på.

Gåturen – en användbar metod

Sammanfattningsvis är gåturen en metod som både forskare och praktiker inom pedagogiska miljöer kan ha stor nytta av. Det är en metod som kan användas för att få del av barns tankar och erfarenheter på många olika områden och med utgångspunkt i olika teoretiska perspektiv. Här har gåturen använts för att studera hur barn upplever och använder platser utomhus, främst i naturmiljöer. Gåturen passar bra för att undersöka barns erfarenheter av alla olika slags miljöer som de vistas i till vardags, inom- och utomhus.

Gåturer ger kunskap om platser, detaljer och aktiviteter som är viktiga för barn. De kan bidra till kunskap om sådant som är icke-verbaliserat och förkroppsligat, sådant som barn gör utan att vara medvetna om det eller som de har svårt att beskriva med ord. Det är möjligt att observera hur barn och den materiella miljön samspelar.

Metoden ger barn möjligheter att uttrycka sig på många sätt. Genom att peka, visa och leka kan de uttrycka flera erfarenheter än om de är begränsade till att uttrycka sig verbalt. Barnen kan uttrycka sig både genom att visa – klättra, leka etc. – och berätta muntligt om hur de tänker, vad de föredrar etc.

Metoden ger barn inflytande om de får bestämma vart man ska gå och vad de vill visa. När barn får ansvar för att visa en miljö som de själva men inte forskaren känner till blir maktbalansen mellan vuxen och barn jämnare. Vidare blir samtalet mer avspänt när man rör sig fritt än vid en traditionell intervjusituation.

Gåturer går att organisera på olika sätt beroende på kunskapsintresse. De kan läggas upp så att de blir tidsekonomiska samtidigt som de ger mycket information om barns tankar och aktiviteter. De kan därmed bli ett viktigt instrument för praktiker som vill ge barn inflytande över verksamheten.

Referenser

- Anderson, Jon & Jones, Katie (2009). The difference that place makes to methodology: uncovering the 'lived space' of young people's spatial practices. *Children's Geographies*, 7(3), 291-303.
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Burke, Catherine (2005). 'Play in Focus': Children Researching Their Own Spaces and Places for Play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27-53.
- Cele, Sofia (2006). *Communicating place [Elektronisk resurs]: methods for understanding children's experience of place*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Cele, Sofia (2007). Platser för barn: platsinteragerande metoder som verktyg för att förstå barns känsla för plats. *Locus*, 4, 15-25.
- Christensen, Pia & James, Alison (red.) (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, Pia, & Mikkelsen, Miguel R. (2013). 'There is Nothing Here for Us..!' How Girls Create Meaningful Places of Their Own Through Movement. *Children and Society*, 27(3), 197-207.
- Christensen, Pia & O'Brien, Margaret (red.) (2003). *Children in the City. Home, neighbourhood and community*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Clark, Alison & Moss, Peter (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, William A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Davidsson, Birgitta (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I Anette Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel* (ss. 37-62). Lund: Studentlitteratur.
- de Laval, Suzanne, (1997). *Planerare och boende i dialog: metoder för utvärdering*. Stockholm: Tekniska högskolan.
- de Laval, Suzanne (2014). *Gåtur: metod för dialog och analys*. Stockholm: Svensk bygg-tjänst.
- Einarsdottir, Johanna (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.

- Gustafson, Katarina (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identitetsarbete och so-ciala geografier*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Halvars-Franzén, Bodil (2007). Platsens kopplingar. *Locus*, 4, 26-36.
- Halvars-Franzén, Bodil (2010). *Barn och etik [Elektronisk resurs]: möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: principles in practice*. (2. ed.) London: Routledge.
- Heurlin-Norinder, Mia (2005). *Platser för lek, upplevelser och möten: om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Horton, John & Kraftl, Peter (2006). What else? Some more ways of doing 'Children's Geographies'. *Children's Geographies*, 4(1), 69-95.
- James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Moss, Peter, Clark, Alison & National Children's Bureau (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach [Elektronisk resurs]*. National Children's Bureau.
- Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Olwig, Karen Fog & Gulløv, Eva (red.) (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Pink, Sarah. (2006). *The future of visual anthropology: engaging the senses*. London: Routledge.
- Prout, Alan (red.) (2000). *The body, childhood and society*. Basingstoke: Macmillan.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Rasmussen, Kim (2004). Places for children – children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Raittila, Raija (2012). With children in their lived place: children's action as research data. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 270-279.

- van der Burgt, Danielle & Gustafson, Katarina (2013). 'Doing Time' and 'Creating Space': A Case Study of Outdoor Play and Institutionalized Leisure in an Urban Family. *Children, Youth and Environments*, 23(3), 24-42.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Änggård, Eva (2009). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic studies in education*, 29(2), 221-234.
- Änggård, Eva (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5-33.
- Änggård, Eva (2015) Digital cameras: agents in research with children, *Children's Geographies*, 13(1), 1-13.
- Änggård, Eva (kommande) How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*.