

DET RESURSSTARKA BARNET

Utveckling av materialpaket och webbplats

Fanny Aaltonen	Erica Kalpio	Julina Rantala
Trixiell Devlin	Pilvi Lehtinen	Sara Särkelä
Michaela Engblom	Jessica Lundström	Isabelle Valtakari
Sandra Fagerholm	Nella Lundström	Saara Voimäki
Maria Huldin	Sandra Mattsson	Cassandra Wikström
Mikaela Johansson	Maria Putro	

Examensarbete för Socionom (YH) och Sjukskötare (YH)

Utbildning till Socionom, hälsovårdare och sjukskötare

Åbo 2018



EXAMENSARBETE

Författare: Aaltonen Fanny, Devlin Trixiebell, Engblom Michaela, Fagerholm Sandra, Huldin Maria, Johansson Mikaela, Kalpio Erica, Lehtinen Pilvi, Lundström Jessica, Lundström Nella, Mattsson Sandra, Putro Maria, Rantala Julina, Särkelä Sara, Isabelle Valtakari, Voimäki Saara och Wikström Cassandra.

Utbildning och ort: Det Sociala området och Vård, Åbo

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Socionom (YH), Sjukskötare (YH) och Hälsovårdare (YH)

Handledare: Alm Christine, Björklund Gunilla, Davidsson Susanne.

Titel: Resursstarka barnet

Datum 4.5.2018 Sidantal 143

Bilagor 11

Abstrakt

Syftet och målet med examensarbetsprojektet var att utveckla en webbplats vars mening är att fungera som en material- och informationsbank för Yrkehögskolan Novias studeranden, men även för professionella inom social- och hälsovården såväl som för intresserade föräldrar som vill fördjupa sig i ämnet resursstarka barn. Alla delarbeten har använt sig av metoden litteraturstudie. Alla resultat från delarbeten presenteras kapitelvis. Gemensamt för alla delarbeten är att ge en relevant och aktuell kunskap för att stöda professionella och andra intresserade i ett resursförstärkande arbete med barn.

Språk: Svenska

Nyckelord: Resursstarka barn, projektarbete, webbplats, genus, jämställdhet, fri lek, resursförstärkande metod, småbarnspedagogik, hälsofrämjande, astma, allergi, behov av särskilt stöd, utomhuspedagogik, miljöfostran och miljö.

OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Aaltonen Fanny, Devlin Trixiebell, Engblom Michaela, Fagerholm Sandra, Huldin Maria, Johansson Mikaela, Kalpio Erica, Lehtinen Pilvi, Lundström Jessica, Lundström Nella, Mattsson Sandra, Putro Maria, Rantala Julina, Särkelä Sara, Isabelle Valtakari, Voimäki Saara och Wikström Cassandra.

Koulutus ja paikkakunta: Terveystieteiden- ja sosiaalialan koulutus, Turku

Suuntautumisvaihtoehto/Syventävät opinnot: Sosionomi (AMK), Sairaanhoitaja (AMK), Terveystieteidenhoitaja (AMK)

Ohjaajat: Alm Christine, Björklund Gunilla ja Davidsson Susanne.

Nimike: Voimavarainen lapsi

Päivämäärä 4.5.2018 Sivumäärä 143

Liitteet 11

Tiivistelmä

Tämän opinnäytetyöhankkeen tarkoituksena ja tavoitteena oli kehittää sekä laajentaa nettisivustoa nimeltään ”Resursstarka barn”. Nettisivuston on tarkoitus toimia tieto- ja materiaalipankkina Yrkeshögskolan Novian opiskelijoille, sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille sekä vanhemmille, jotka ovat kiinnostuneita syventämään tietämystään lasten voimavarojen vahvistamisesta. Opinnäytetyöhankke on jaettu viiteen erilliseen osaprojektiin, joista jokainen erikseen tarkastelee lasten voimavarojen vahvistamista eri aihealueilla. Menetelmänä kaikissa osaprojekteissa on käytetty kirjallisuuskatsausta. Kaikkien osaprojektien tulokset esitetään erikseen omilla kappaleillaan. Yhteistä kaikille osaprojekteille on, että ne tarjoavat oleellista ja ajantasaista tietoa ammattilaisille sekä muille asiasta kiinnostuneille voimavara-alähtöiseen työskentelyyn lasten parissa.

Kieli: Ruotsi

Avainsanat: Voimavaraiset lapset, projektiyhteistyö, verkkosivusto, sosiaalinen sukupuoli, tasavertaisuus, vapaa leikki, voimavarakeskeinen menetelmä, varhaiskasvatus, terveyttä edistävä, astma, allergia, erityisen tuen tarve, ulkona oppiminen, ympäristökasvatus ja ympäristö.

BACHELOR'S THESIS

Author: Aaltonen Fanny, Devlin Trixiebell, Engblom Michaela, Fagerholm Sandra, Huldin Maria, Johansson Mikaela, Kalpio Erica, Lehtinen Pilvi, Lundström Jessica, Lundström Nella, Mattsson Sandra, Putro Maria, Rantala Julina, Särkelä Sara, Isabelle Valtakari, Voimäki Saara och Wikström Cassandra.

Degree Programme: Degree program in nursing and social services, Turku

Specialization: Bachelor of social services, health care and nursing.

Supervisors: Alm Christine, Björklund Gunilla and Davidsson Susanne.

Title: The resourceful child

Date: 4.5.2018 Number of pages: 143

Appendices: 11

Abstract The purpose and goal with this thesis has been to develop a webpage which purpose is to function as an informational source and material for that the students of Novia the university of applied sciences, but also for professionals in the social- and healthcare field as well as interested parents whom would like to get more knowledge about the subject the resourceful child. All participants used the method literature review. All the results have been presented in the individual chapters. Common for the participants has been to give relevant knowledge to support the professionals and other interested parties in a resourceful work with children.

Language: Swedish Key words: Resourceful children, project work, websites, social gender, equality, free play, Resourceful methods, early childhood education and care, health promotion, asthma, allergy, special support, outdoor teaching, environmental education, environment.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Arbetsbeskrivning.....	2
3	Webbteam för webbplatsen Resursstarka barn.....	3
3.1	Inledning.....	3
3.1.1	Målgruppsanalys.....	4
3.1.2	Projektets faser.....	4
3.2	Planeringsfas.....	5
3.2.1	Källsökning.....	7
3.2.2	Etik och tillförlitlighet.....	8
3.3	Genomförandefas	9
3.3.1	Utveckling av webbplatsen.....	10
3.3.2	Beskrivning av arbetsprocess bakom projektrapport.....	16
3.4	Avslutningsfas	18
3.4.1	Publicering och vidareutveckling av webbplatsen.....	18
3.4.2	Kritisk granskning.....	19
3.5	Källförteckning.....	21
	Finlands Författningssamling	22
4	Genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken.....	23
4.1	Inledning.....	23
4.2	Bakgrund	24
4.2.1	Centrala begrepp	24
4.2.2	Genusforskningens utveckling.....	25
4.2.3	Styrdokument	28
4.3	Metod	29
4.3.1	Sökhistoria	29
4.3.2	Metodbeskrivning	32
4.3.3	Etisk diskussion.....	35
4.4	Betydelsen av jämställdhetsarbete	36
4.4.1	Könsskapande.....	36
4.4.2	Ett hälsofrämjande och resursförstärkande arbete.....	38
4.5	Professionellas roll i jämställdhetsarbetet.....	39
4.5.1	Kunskap som främjande faktor.....	39
4.5.2	Förhållningssätt och bemötande	41
4.5.3	Att göra barnen delaktiga.....	44
4.6	Övriga faktorer som kan påverka jämställdhetsarbetet.....	45
4.6.1	Vårdnadshavarnas förhållningssätt	45

4.6.2	Lek och miljö	46
4.6.3	Media och litteratur	47
4.7	Resultatredovisning	49
4.7.1	Diskussionsunderlag	49
4.7.2	Tidsaxel	51
4.7.3	Text till webbplats.....	51
4.8	Kritisk granskning.....	51
	Källförteckning.....	53
	Finlands Författningssamling	55
5	Fria leken som resursförstärkande metod inom småbarnspedagogiken	56
5.1	Inledning.....	56
5.2	Definition av lek.....	57
5.3	Metodbeskrivning.....	57
5.3.1	Sökhistorik	58
5.3.2	Etisk diskussion.....	59
5.4	Lekens betydelse för barnet och dess utveckling.....	60
5.5	Småbarnspedagogikens verksamhetskultur	62
5.6	Lekklimatets betydelse	65
5.6.1	Fysisk miljö	65
5.6.2	Psykisk miljö.....	67
5.7	Professionellas roll i leken på daghem	68
5.8	Professionellas olika lekroller	69
5.8.1	Mindre aktiva lekroller.....	70
5.8.2	Mer aktiva lekroller	71
5.9	Dokumentering och utvärdering av den fria leken	72
5.10	Den fria leken som stöd för barnens kompetenser.....	74
5.11	Stöd för de professionella inom småbarnspedagogik	76
5.12	Resultat	78
5.13	Kritisk granskning	81
	Källförteckning.....	83
	Finlands Författningssamling	85
6	Hälsofrämjande arbete bland barn med allergi och astma	86
6.1	Inledning.....	86
6.2	Bakgrund	87
6.3	Metod	88
6.3.1	Sökhistoria	89
6.3.2	Etik och tillförlitlighet.....	91
6.4	Allergi och astma hos barn	93

6.4.1	Allergi.....	93
6.4.2	Kännetecknen vid allergi.....	94
6.4.3	Behandling vid allergi.....	95
6.4.4	Astma.....	95
6.4.5	Kännetecknen vid astma.....	96
6.4.6	Behandling vid astma.....	96
6.5	Barns upplevelser av allergi och astma.....	98
6.6	Bemötande av barn med allergi och astma.....	101
6.6.1	Kommunikation med barn.....	102
6.6.2	Bilder som stöd till kommunikation.....	103
6.7	Stödande av barn med allergi och astma.....	104
6.8	Resultat.....	107
6.8.1	Livskvalitet.....	107
6.8.2	Trygghet.....	108
6.8.3	Delaktighet i vården av sjukdomen.....	109
6.8.4	Personalens stödande roll.....	110
6.9	Bildstöd som kommunikationsunderlag.....	111
6.10	Arbetsprocess.....	113
6.11	Kritisk granskning.....	115
	Källförteckning.....	116
	Finlands Författningssamling.....	120
7	Utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken.....	121
7.1	Inledning.....	121
7.2	Metodbeskrivning.....	122
7.3	Utomhuspedagogik.....	124
7.4	Miljön som en viktig del inom utomhuspedagogiken.....	126
7.5	Miljöns inverkan på barnen.....	128
7.6	Lärandeområden inom utomhuspedagogik.....	130
7.6.1	Barns lärande och leken.....	131
7.6.2	Motorik.....	131
7.6.3	Språk och kommunikation.....	132
7.6.4	Matematik och teknik.....	132
7.6.5	Naturvetenskap och miljöfostran.....	133
7.6.6	Skapande och musik.....	134
7.7	Barn i behov av stöd.....	135
7.8	Förkunskaper för professionella.....	136
7.9	Redovisning av resultaten.....	137
7.9.1	Text till webbplatsen Resursstarka barn.....	138

7.9.2	Broschyren Utomhuspedagogik.....	139
7.10	Kritisk granskning	142
	Källförteckning.....	144
8	Avslutning	146

Figurförteckning

Figur 1:	Exceldokumentet av webbplatsens planering.....	6
Figur 2:	Webbplatsen under inledningsfasen.....	9
Figur 3:	Resursförstärkande metoder från webbplatsen.....	11
Figur 4:	Familjestrukturer från webbplatsen	12
Figur 5:	Den första sidan av webbplatsen.....	21
Figur 6:	Tidsaxel.....	26
Figur 7:	Innehållsanalys av litteraturstudien.	34
Figur 8:	Diskussionsunderlag.....	50
Figur 9:	Användning av babyhaler.....	97
Figur 10:	Faktorer man vill förebygga för att barn ska kunna leva normalt. (Marklund 2007, s. 8).....	99
Figur 11:	Utsida: här hittas bra källor för vidare läsning.....	141
Figur 12:	Insidan; I broschyren finns relevant information om utomhuspedagogik.....	141

1 Inledning

Detta arbete är en del av projektet "Det resursstarka barnet" som startades år 2016, och är en fortsättning på projektet "Det resilienta barnet" (2006 - 2015). Syftet och målet med examensarbetsprojektet var att utveckla en webbplats vars mening är att fungera som en material- och informationsbank för Yrkehögskolan Novias studerande, men även för professionella inom social- och hälsovården såväl som för intresserade föräldrar som vill fördjupa sig i ämnet resursstarka barn. Syftet med webbplatsen är att kunna hitta information om metoder som kan användas, organisationer som kan vara bra att känna till och länkar till vidare information samt till de arbeten som utformar metoderna.

Detta arbete består av fem delar med separata ansvarsområden. För varje del stod en grupp studerande inom området för social- och hälsovård som antingen hade som uppgift att utveckla nytt material till sajten eller som fokuserade på att arbeta med webbplatsen i sig själv. Gruppen som jobbade med webbplatsen kallades webbteamet och de övriga grupperna namngavs efter temat de jobbade med. Dessa teman och grupper var: *utomhuspedagogik, den fria leken som resursförstärkande metod, genusforskning* samt *hälsofrämjande arbete bland barn med allergi och astma*.

Under varje del beskrivs bland annat arbetsprocessen och temat samt resultaten av delarbetet. Webbteamets kapitel innehåller produktionen av webbplatsen Resursstarka barn samt arbetsprocessen av examensarbetets helhet. Genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken tar upp hur professionella kan arbeta med genus och jämställdhet och hur de professionella kan göra barnen delaktiga inom ämnet. Ytterligare tar man upp andra faktorer som påverkar genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken. I kapitlet Den fria leken som resursförstärkande metod inom småbarnspedagogiken lyfter man fram hur professionella kan stöda barns fria lek samt belysa betydelsen av den fria leken för barnet. Hälsofrämjande arbete bland barn med allergi och astma omfattar resursförstärkande tillämpning av bildstöd som metod i samspel med barn i behov av särskilt stöd. Utomhuspedagogik inom småbarnspedagogik beskriver utomhuspedagogik samt hur professionella kan tillämpa den som en del av verksamheten. Arbetsgrupperna utarbetade även nya materialpaket som sattes in på webbplatsen.

Det resursstarka barnet är en röd tråd i alla delarbeten. Följande definition gäller alla delar i arbetet. Ett resursstarkt barn är medvetet om sina förmågor och innehar en vilja att utveckla sig självt. Barnet är förberett på både fram- och motgångar.

Eftersom projektet är en fortsättning på ”Det resilienta barnet”-projektet (2006–2015) så finns det redan en del material som producerats inom projektverksamheten. Tidigare arbetsgrupper har utformat ett utkast av webbplatsen samt en designad logotyp som passar till temat. Detta var grunden till webbteamets arbete.

2 Arbetsbeskrivning

Arbetsgruppen som i år arbetat med projektet består av 17 deltagare, därför bestämdes det redan i början av projektet att gruppen delas in i 5 mindre grupper på 3 - 4 personer som arbetat med olika delar av projektet. En grupp som kallades webbteamet koordinerade arbetet, mellan alla grupper strukturerade rapporten samt hade hand om arbetet med webbplatsen. De övriga grupperna utvecklade nya materialpaket om respektive tema. Vem som ansvarat för respektive del framgår ur 1: gruppindelning och tema.

Arbetet fortskred då att alla grupper jobbade individuellt med sina delar, men man hade gemensamma träffar tillsammans med handledarna för att kunna koordinera arbetet och för att tillsammans planera hur arbetet kunde fortskrida. Projektgrupperna har gett synpunkter, idéer och förslag till varandra om hur man kunde gå vidare med arbetet och har tillsammans funderat på projektets slutliga mål, att utveckla informativa materialpaket och en informativ webbplats.

3 Webbteam för webbplatsen Resursstarka barn

Webbteamet jobbade främst med att bygga upp webbplatsen Resursstarka barn och med att bearbeta examensarbetets rapport till en helhet. I den här delen av projektrapporten beskriver vi vår målgruppsanalys för webbplatsen och redogör för projektarbetet samt gruppens arbetsprocess. Webbplatsen Resursstarka barn gjordes med verktyget wix.com och dokumentationen har skett via skärmdumpar. I kapitlet framkommer även hur gruppen har bearbetat webbplatsen, samt publicering och vidareutvecklingen av den. Dessutom behandlar gruppen etiska frågor, samt var och hur materialet som använts på webbplatsen har hittats.

3.1 Inledning

Projektet startades för att det finns behov av och intresse för en sajt med lätt tillgängligt material uttryckligen om temat resursstarka barn. Målet var att utveckla en informativ webbplats, Resursstarka barn, som är användbar för så många målgrupper som möjligt. Webbteamet har varit ansvarigt för att den gemensamma projektrapportens tekniska inställningar är korrekta, alltså att Yrkeshögskolan Novias skrivanvisningar följs.

Årets webbteam hade främst som uppgift att sätta in tidigare utformat material på sajten tillsammans med en kort sammanfattning och en länk till det gjorda examensarbetet så att man kan fördjupa sig i det. Webbplatsen har utvecklats vidare mot en färdig produkt, med metoder, modeller, information och länkar tillgängliga. Metoderna och den stödjande litteraturen skall möjliggöra att man enkelt kan pröva och använda dem i arbetslivet eller i hemmen. Delprojektet utarbetade även nya materialpaket som sattes in på webbplatsen.

Webbteamets frågeställningar:

- hur producerar man en bra webbplats och projektrapport?
- vilket slag av information är väsentlig för temat resursstarka barn?

Den första frågeställningen i delprojektet fokuserade mera på tekniska aspekter, exempelvis vad som ska tas i beaktande när man gör en webbplats och hur en projektrapport byggs upp. En annan frågeställning i fråga om webbplatsen var vad som egentligen är innehållsmässigt relevant för temat resursstarka barn.

3.1.1 Målgruppsanalys

Eftersom målgruppsanalysen är en viktig del i allt projektarbete (Vilkka & Airaksinen, 2003, s. 38) lades det mycket tid på den. Enligt Vilkka och Airaksinen (2003, s. 39) är målgruppsanalysen viktig för att målgruppen definierar vilket slag av innehåll webbplatsen bör ha. I målgruppsanalysen ska det utredas vem produkten, det vill säga webbplatsen, är riktad till. Då målgruppen bestäms måste man fundera på vem som berörs av temat som behandlas.

I målgruppsanalysen för webbplatsen diskuterades det tillsammans på vem sajten är riktad till och vem som möjligen kan beröras av temat. Den primära målgruppen för webbplatsen Resursstarka barn är studerande vid Yrkeshögskolan Novia och professionella som är intresserade av social- och hälsovården eller i sitt arbete kommer i kontakt med temat resursstarka barn. Studerande kan ha nytta av webbplatsen i sina studier, till exempel som stöd under praktikperioder eller som material i olika kurser. Sajten kan stöda professionella genom att erbjuda aktuell information och metoder som kan användas i arbetet. Den sekundära målgruppen är framför allt föräldrar som kan hänvisas till sajten samt andra som kommer i kontakt med temat.

Utgående från målgrupperna avgörs vilken typ av innehåll webbplatsen bör ha, och vilken information varje målgrupp behöver, kan använda och berörs av. Sajten är alltså riktad till alla som vill hålla sig uppdaterade inom social- och hälsovården samt småbarnspedagogiken.

3.1.2 Projektets faser

Alla projekt består av faser. De vanligaste faserna som projekt delas in i är idéfas, planeringsfas, genomförandefas och avslutningsfas (Larsson 2012, s. 57). Webbteamet har valt att strukturera delrapporten i fyra olika faser för att förhoppningsvis uppnå en lättläst rapport. Under faserna har gruppen kopplat samman teori med den praktiska utvecklingen av webbplatsen. Hur webbplatsen utvecklades framkommer tydligt under de olika faserna. För projektet Resursstarka barn var det naturligt att strukturera rapporten utgående från de olika faserna. Dessa faser presenteras mera utförligt vidare i arbetet.

Idéfas är den fas där idén för ett projekt föds. Antingen kommer man själv på en idé eller så kommer idén från en beställare (Larsson 2012, s. 57). Under idéfasen planeras vad som skall göras i projektet. Projektet Resursstarka barn och arbetet med webbplatsen var ett bestämt tema med Yrkeshögskolan Novia som beställare. Det fanns en färdig projektplan och ett mål för projektet. Detta var projektets idéfas.

I *planeringsfas* fastställs hur man ska gå till väga för att nå bästa möjliga resultat (Larsson 2012, s. 59). Enligt Larsson (2012) görs det ofta upp en projektplan och i detta fall hade Yrkehögskolan Novia redan utformat den. I projektet Resursstarka barn var planeringsfasen den fas där studerande i webbteamet fick tillgång till informationen och började planera hur arbetet skulle genomföras. Projektet hade en preliminär tidtabell och utgående från den byggdes det upp ett schema för gruppens arbete.

Under *genomförandefas* ska arbetet, enligt Larsson (2012, s.60), utföras enligt det som angivits i projektplanen. Larsson (2012) menar också att under denna fas är det väsentligt att alla resurser som ska användas under projektet redan har skaffats och är färdiga att användas. Under genomförandefasen är det också viktigt att tänka på tidspresen och på att det överenskomna tidsschemat följs (Larsson 2012, s. 60). Under genomförandefasen beskrivs alltså allt praktiskt arbete webbteamet har gjort med webbplatsen och rapporten efter planeringsfasen.

Avslutningsfas innebär att det resultat som åstadkommits levereras, att uppdraget genomförs som avtalats (Larsson 2012, s. 61). För projektet Resursstarka barn innebar detta att alla materialpaket färdigställdes och att webbplatsen var färdig för projektgruppens del och att alla skriftliga delprojekt utgjorde en helhet.

3.2 Planeringsfas

Webbteamet började planeringen med att öppna utkastet till webbplatsen, som påbörjats av Eva Juslin och Susanne Davidsson, lektorer vid Yrkehögskolan Novia. Tillsammans diskuterade man hur sajten kunde utvecklas, vad som skulle sättas in var, och hur arbetet skulle fördelas. Gruppen bekantade sig med sajten e-clubbing, som är utvecklad av Yrkehögskolan Novias studerande, för att få idéer och inspiration till webbplatsen Resursstarka barn. Sedan gjorde teamet upp ett Excel-dokument (Figur 1) för att kartlägga förslagen till hur webbplatsen kunde byggas upp. I en dokumentfil som var tillgänglig för alla gruppmedlemmar sparade gruppen alla länkar till källmaterial på webben.

HEM	OM OSS	RESURSTÄRKA BARNET	BARNNS HÄLSA	LEKBANK	RESURSFÖRSTÄRKANDE METODER	FÖRÄLDRASKAP???	Organisationer????
Sök till socionom Sök till hälsovårdare Aktuella grejor (DuMeNaturen proj.) Ändra logo? Vem? Fixa texten längst ner	Den här sidan... Kontaktuppg.	Eva o. susses dokument Genusforskning materialp.? Lista på organisationer(moodle) Relevant material (moodle) Info från gamla ex.arbeten Trygg anknytning/miljö	Hälsofrämjande metoder materialpaket. Lite övrigt om barns hälsa Info från gamla ex.arbeten	Moodle material länk till lek som res. och vice versa.eller under resförstmet.	Lek som resursf.metod materialp. Utomhuspedagogik materialp. Metoder o. material utv. av Novia	Info om barns normala utveckling info om rådgivningar, när vad...	
		Material från moodle och genus forskningsgruppen	Material främst av gruppen	Främst Moodle material+ om gruppen kommer med nya lekar	Info mest av gruppernas material paket + Moodle Metoder!		Läs mera! Jessis Bok!

Figur 1: Exceldokumentet av webbplatsens planering

Planeringen av rapporten påbörjades genom läsning av gamla examensarbeten och sökning av information om projektrapportering. Förutom att rapporten skulle bli enligt Yrkehögskolan Novias skrivanvisningar planerades hurudant innehåll som skulle vara med och hur den skulle vara strukturerad. Sökhistoriken för det använda materialet finns som en del i planeringsfasen eftersom källor och litteratur söktes innan själva arbetet kunde börja.

Projektledarskap har naturligtvis en stor betydelse i projektarbete. Det viktigaste som förväntas av en projektledare är att informationen och alla förberedelser ska vara tillräckligt utförligt gjorda (Larsson & Larsson 2005, s. 142). Om detta är gjort så kommer projektet bra igång och alla har en gemensam grund att arbeta utifrån (Larsson & Larsson 2005, s. 142). Webbteamet (som fungerar som projektledare) var tydliga redan från början i projektet hur vi ville att arbete skulle fungera och hur det var tänkt att alla kunde jobba på ett gemensamt sätt för att nå vårt mål. Det är också viktigt att projektledaren håller kontakt med alla i projektet och att ingen deltagare lämnas utanför (Larsson & Larsson 2005, s. 144). Detta för att garantera att allas egna kompetenser och erfarenheter hörs och används, men också att allas åsikter och synpunkter kommer fram. Varje skribent och enskild grupp svarade för att allas kunskap kommer fram under arbetets gång. Grupperna fick själva se till att alla deltog i arbetet och att allas röster blev hörda.

Sven Eklund (2009, s. 22) säger att en kompetent projektgrupp använder sig av alla deltagares erfarenheter och kompetenser medan en ineffektiv projektgrupp är mera ensidigt riktad. Denna teori togs i beaktande då gruppen gjorde den preliminära arbetsfördelningen då gruppmedlemmarnas styrkor, svagheter och intressen diskuterades, så att alla medlemmar skulle bli nöjda och kunna göra sin del väl.

En projektgrupp kan inte fungera effektivt om den saknar rutiner och regler (Eklund 2009, s. 22). När en webbplats påbörjas bör skribenten reservera tillräckligt med tid för arbetet (Aeyelts Averink 2006, s. 19). Därför diskuterades det hur ofta gruppen skulle träffas och enligt detta schemalades möten. Under varje möte bestämdes det vad varje gruppmedlem skulle göra tills nästa träff. Detta stöds av Larsson & Larsson (2001, s. 87) som också

diskuterar vikten av möten. På grund av medlemmarnas olika livssituationer var det viktigt att respektera att arbetet gjordes under olika tider på dygnet. Gruppen var också noggrann med att alla skulle ha ungefär lika mycket att göra så att alla skulle uppnå kompetenskraven.

För att förebygga konflikter är det viktigt att tänka på vilka signaler man sänder ut till sina medarbetare inom projektet. De signaler som du sänder ut kan uppfattas på ett annat sätt av mottagaren än vad du tänkt. I projektarbete måste man sträva efter en konstruktiv kommunikation. Konstruktiv kommunikation innefattar att man är öppen för andras åsikter och perspektiv, skapar och upprätthåller roller och ansvar, att fokus ligger på möjligheter och lösningar, på handling och resultat och att man både kan ge och ta emot feedback. (Larsson 2012, s. 117–120).

Konflikter kan lätt uppstå i projektarbete eftersom alla deltagare har egna synvinklar, arbetssätt och åsikter (Eklund 2009, s. 61). Även Larsson och Larsson (2005, s. 138) pratar om att det lätt kan bli missförstånd inom projekt om man inte är tydlig med vad man menar. Enligt Larsson & Larsson (2005, s. 138) uppstår det ofta missförstånd när det rör sig om skrift. Om ett problem uppstår kan det lättare lösas genom en muntlig diskussion än genom meddelanden och e-post (Larsson & Larsson 2005, s. 138). För att undvika missförstånd diskuterades rapporten och webbplatsen under fysiska möten istället för att skicka e-post eller meddelanden. Applikationen WhatsApp användes främst för att bestämma tid och plats för träffarna, men också för frågor som krävde omedelbara svar. Därför kom gruppmedlemmarna redan från början överens om att allas åsikter ska bli hörda och dessa ska diskuteras sakligt. Det bestämdes att eventuella problem ska behandlas direkt så att de inte eskalerar till konflikter.

3.2.1 Källsökning

"Toiminnallinen opinnäytetyö" (Vilkka, Airaksinen, 2003) användes som inspiration i rapporten då den blev rekommenderad till webbteamet. Sedan söktes den upp i Alma Nova, vilket är bibliotekets sökmotor, med sökordet *toiminnallinen opinnäytetyö* och valde den med rätt författare.

Litteraturen om webbplatser fick vi tag på genom att prata med studerande inom datavetenskapen för att få en inblick i vilken litteratur som kan vara givande och bra att bekanta sig med. Vi blev rekommenderade och tilldelade materialet "Att skriva för webben" samt "Webbredaktörens ABC".

Webbsidan "Library Genesis" användes för att hitta källor om hur man ska bygga upp en webbplats. Sökorden som användes var *making a website*, och vi hittade många olika källor, varefter vi valde de som var skrivna inom de senaste tio åren. En av dem var skriven 2006 men eftersom informationen var fortfarande aktuell och relevant, så vi valde att använda den.

Gruppen planerade från början att ta med källor om medieetik, eftersom det är ett relevant ämne när man bygger upp en webbplats. Dock fanns det väldigt lite inom ämnet, och trots att vi flera gånger sökte i Åbo Akademis elektroniska bibliotek och använde sökmotorer som EBSCO och Library Genesis. Sökorden *media + etik*, *internet + etik*, *webben + etik* användes men också kombinationer av dessa; *medieetik*, *internetetik* och *webbetik*. Vi hittade två resultat med detta; medieetik under debatt och medieetik i Europa, dock fanns det inget relevant i någondera med koppling till vårt arbete.

För att hitta källor om olika typer av familjestrukturer använde gruppen sökordet *lgbt families* på Library Genesis, men detta gav inte några resultat som gruppen kunde använda. Inte heller EBSCO Academic Search Elite gav några bra källor med sökorden *family types*, *family structures* eller *family structures explained*. Genom att använda sökmotorn Google och använda sökordet *sateenkaariperheet* hittade gruppen till Sateenkaariperheet ry:s webbplats, där de hade förklarat olika familjestrukturer. På Terveiden ja hyvinvoinnin laitos -webbplats hittade gruppen olika familjestrukturer förklarade på finska genom att använda sökordet *perheet*. Dessutom hittade gruppen till webbplatsen Monimuotoiset perheet, där det också på svenska fanns information om olika familjestrukturer. Gruppen bestämde under sökandets gång att söka igenom finska sajter och med finska sökord för att hitta de familjestrukturer som finländare använder.

För att hitta lämpliga projektböcker användes sökorden *projekt* och *projektarbete* i sökmotorn Alma Nova. Sökningen begränsades till böcker nyare än år 2000. Ett resultat var inriktat på ledarrollen i projektarbete så den valdes ut. Väl i biblioteket plockades några andra projektböcker som såg aktuella och relevanta ut.

3.2.2 Etik och tillförlitlighet

Eftersom det inte är etiskt rätt att publicera bilder av någon utan tillstånd så kontrollerade webbteamet att webbplatsens bilder med barn har godkänts för användning. De hade fotograferats av tidigare års examensarbetare och specifikt för att användas på sajten; detta visste både fotografen, barnen, föräldrarna och personalen på daghemmet.

Webbteamet diskuterade vad som skulle ingå på webbplatsen Resursstarka barn. Religiöst kopplade stödformer och enskilda kommuners service valdes bort, på grund av att gruppen kom fram till att det inte skulle vara etiskt rätt att ta med en om inte alla religioner eller kommuner kan behandlas på webbplatsen. Avgränsningen skedde då enligt hurdan service som socialvårdslagen (1301/2014 § 10, § 14) kräver att kommuner erbjuder sina familjer.

I planeringsfasen diskuterades det vilken vokabulär som ska användas på webbplatsen, eftersom innehållet bör vara lättläst och tydlig. Gruppen har dessutom tagit hänsyn till de olika läsarna som når sajten, och har därför strävat efter ett vardagligt språk. Eftersom webbteamet består av fyra skribenter, med olika sätt att skriva, har vi tillsammans arbetat med att få rapporten att fungera som en helhet.

Materialet som använts anses allmänt vara tillförlitligt eftersom det användes flera olika källor och materialet stödde varandra. De webbplatser och sökmotorer som använts är tillförlitliga eftersom de är nationella och gjorda av bibliotek, stora organisationer och finska staten.

3.3 Genomförandefas

Webbteamet beslöt att webbplatsen skulle vara levande, både under arbetets gång men också efter att årets examensgrupp var färdig med den. Därför gick arbetet med rapporten parallellt med arbetet på webbplatsen. Orsaken till detta var också att gruppen ansåg att alla medlemmar på detta sätt skulle så effektivt som möjligt kunna arbeta med projektet under hela arbetets gång.



Figur 2: Webbplatsen under inledningsfasen

3.3.1 Utveckling av webbplatsen

Webbteamet konstaterade redan i början att det var svårt att för utomstående presentera arbetet med webbplatsen och hur den utvecklats. Att ta skärmbilder blev metoden som användes. Med jämna mellanrum togs bilder så att det skulle vara lätt att se hur arbetet hade framskridit och hur sajten bearbetades. Då arbetet med webbplatsen påbörjades var den nästan tom med bara en del bilder och rubriker.

Wackå (2006, s. 3–4) påpekar att då läsaren söker information är det ofta för att hen behöver informationen till något. Därför skriver Wackå att allra först då man börjar bearbeta en webbplats bör det göras en målgruppsanalys, varefter man bestämmer innehållet. Skribentens process då hen producerar text bör vara:

1. målgruppsanalys
2. gå igenom material
3. välja innehåll
4. prioritera innehåll
5. skriva

Eftersom gruppens vision av webbplatsen förändrades flera gånger behövde vi gång på gång gå igenom ovannämnda Wackås process för utveckling av webbplats. Arbetet inleddes med att göra målgruppsanalysen, som i viss mån var angiven i projektplanen. Därefter gick arbetet vidare med genomgång av tidigare årskursers färdiga examensarbeten inom projektet Det resursstarka barnet. Det gjordes korta sammanfattningar av de resursförstärkande metoderna som tidigare arbetats fram. Dessa sammanfattningar lades sedan in på webbplatsen med länkar till de ursprungliga examensarbetena på webbplatsen Theseus. Metoderna kan ses i figur 3.



RESURSSTARKA BARN

HEM OM OSS RESURSSTARKA BARN BARNNS HÄLSA RESURSFÖRSTÄRKANDE METODER FÖR FÖRÄLDRAR LÄS MER

Metoder utvecklade inom examensarbeten av Yrkeshögskolan Novias socionomer, sjukskötare och hälsovårdare. Klicka på metodens namn för att komma till examensarbetet.

Ett av åtta - en metod för gruppstöd

Ett av åtta syftar till en metod vars funktion är att fungera som grund för referensgruppstöd till föräldrar med överviktiga barn. Denna metod har utvecklats i en arbetsgrupp med föräldrars önskan som grund. Metoden är en prototyp med fem handledningsträffar som ger ett bra botten för att stöda föräldrar i frågor som har med föräldraskap, konsekvenser av övervikt och vardagen att göra.

Lek och Skoj! Ett motionsprogram för barn i 5-6 års åldern med övervikt

Lek och skoj är ett motionsprogram som är utvecklat för att skapa motionsglädje för barn samt till att gynna en rörlig livsstil även efter att programmet avslutats. Programmet är inte skapat för viktnedgång utan för att främja hälsan. Lek och skoj är också utvecklat så att alla barn kan delta. Programmet kan rekommenderas till en familj via rådgivningen och skolhälsovårdaren. Det kan också användas av professionella i dagvården. Man kan även använda sig av delar av programmet och anpassa det efter barnets behov.

Känsloladdat är reflektiva samtalskort för att förebygga våld och vanvård

Känsloladdat är reflektiva samtalskort för att förebygga våld och vanvård i familjer. Med hjälp av samtalskorterna kan professionella få föräldrarna att bli medvetna om sina känslor och varför de handlar på visst sätt. På detta sätt kan föräldrarna hitta sina resursförstärkande strategier. Meningen är att föräldrarna reflekterat kring skillnaden mellan tanke och handling, som kan leda till vanvård, psykiskt eller fysiskt våld.

RUF – diskussionsunderlag om familjen och uppfostran

Ruf är en förkortning och står för reflektivt föräldraskap, uppfostran och familj. Ruf är en metod som kan användas inom familjearbetet för att motivera föräldrarna till att reflektera över tillvaron och att skapa diskussion om föräldraskap, uppfostran och familjelivet. I metoden använder man frågekort som diskussionsunderlag och frågorna är riktade till de tre områdena: familjen, föräldraskapet och uppfostran. Man utgår under diskussionerna från korten men diskussionen kan gå vidare till sådant som föräldrarna vill prata om. Se också Redi-metoden.

REDI – diskussionsunderlag om att vara förälder

Redi är en metod utvecklad för att skapa reflektion och diskussion kring känslor och tankar hos föräldrar och blivande föräldrar. Metoden är till för att användas inom familjearbetet och inom rådgivningsverksamheten och kan användas individuellt med klienten eller i grupp. Redi bygger på bildkort som används som diskussionsunderlag.

Reflektiva kort om parförhållandet i en småbarnsfamilj

Dessa reflektiva kort är en fortsättning på *Redi*-arbetet. Kortet är till för att användas av professionella inom social- och hälsovård på ett familjecentrerat och resursförstärkande sätt. Syftet med kortet är att föräldrarna ska diskutera och reflektera över sitt parförhållande och dess inverkan på hela familjens välmående och att stärka deras resurser och reflektiva kapacitet.

Reflektionskort barn, föräldrar och sexualitet

Figur 3: Resursförstärkande metoder från webbplatsen

På utkastet av webbplatsen Resursstarka barn fanns rubriken Organisationer. Gruppen diskuterade hur den skulle bearbetas och kom tillsammans fram till en lösning. Under rubriken Organisationer sattes det in länkar till olika organisationer som arbetar med barn och familjer i olika situationer. Inom tidigare examensarbeten hade det också utarbetats listor på olika organisationers och föreningars webbplatser samt litteratur angående barn och familjer. Dessa listor gick gruppen igenom och det som ansågs vara relevant lades in på webbplatsen under fliken LÄS MER. Länkarna och litteraturtipsen delades in i kategorier för att göra det enklare för läsaren att hitta det som är i dennes intresse. Kategorier som användes var till exempel barnskydd, familjeliv och psykisk hälsa. Kategorierna ansågs vara relevanta eftersom familjens välmående är betydelsefullt för barns utveckling och välbefinnande.

Istället för att bara använda färdigt material började webbteamet också arbeta fram egen text, som till exempel om familjestrukturer och stödformer för föräldrar. Gruppen kom fram till att på sajten Resursstarka barn bör det finnas förklarad olika familjestrukturer som kan vara bra att känna till som professionell eller som förälder. Webbplatserna för THL, Monimuotoiset perheet och Sateenkaariperheet lästes för att få inspiration till att göra en

översikt av familjestrukturer. Familjestrukturer valdes med eftersom familjen, oberoende av strukturen, är betydelsefull för barnets vardag och uppväxt. Genom att använda olika sökmotorer kunde gruppen sammanställa en lista av olika familjeformer och en kort förklaring av vad de betyder. I figur 4 visas hur de olika familjestrukturerna förklarades på sajten.

Familjestrukturer

En familj kan se väldigt olika ut, och ändå räknas som en familj. Alla familjer är inte biologiskt relaterade till varandra, men det betyder inte att de inte är en riktig familj. Här finns en liten förklaring av olika slags familjer.

Adoptivfamilj - föräldrar som adopterat ett barn från Finland eller utomlands ifrån.

Ensamstående förälder - barnet/barnen bor med en förälder. Barnet kan dock också tillbringa tid hos den andra föräldern.

Mångkulturell familj - föräldrarna är födda i olika länder och inom familjen pratas ofta mer än ett språk.

Änkefamiljen - en familj med en förälder som tar hand om familjen ensam efter att den andra föräldern har dött.

Familj som förlorat ett barn - en familj var ett barn har dött, oberoende i vilken ålder barnet har dött.

Flerlingsfamilj - familjer med tvillingar eller trillingar. Familjer där det fötts mer än detta är ovanliga men räknas också hit.

Fosterfamilj - En familj som ofta har egna barn, men som också har barn som är placerade via barnskyddet i familjen. Fosterfamiljen kan vara barnets enda familj.


Kärnfamilj - två föräldrar med gemensamma barn.

Ofrivilligt barnlösa - ett heterosexuellt par som i över ett år försökt få barn men inte lyckats.

Ombildad familj/bonusfamilj - en familj där det finns två vuxna och en av dem eller båda har barn från tidigare förhållanden.

Polyfamilj/klöverfamilj - en familj med fler än två föräldrar. Till exempel en familj där ett kvinnligt par och ett manligt par har skaffat barn tillsammans.

Regnbågsfamilj - en familj med en eller två föräldrar som tillhör en sexuell minoritet.



[Monimuotoiset perheet har nyttig information om hur en professionell kan stöda olika familjer.](#)

Figur 4: Familjestrukturer från webbplatsen

Webbteamet ansåg att stödformer för familjer var relevant information för temat resursstarka barn, eftersom det är viktigt att föräldrar är medvetna om hurudant stöd som finns tillgängligt. Via webbplatsen kan också professionella bekanta sig med stödformerna så att de kan ge informationen vidare. Stödformerna kategoriserades enligt vad socialvårdslagen (1301/2014, 10 och 14 §) ska erbjudas av kommunerna, men också materiella och ekonomiska stödformer. Enligt socialvårdslagen (1301/2014, 10 och 14 §) ska kommunen erbjuda stöd enligt familjens behov, i form av till exempel krisarbete, familjerådgivning eller terapi. Materiellt stöd kan beviljas av bland annat Hope Ry i form av kläder, leksaker eller möbler. För ekonomiska stöd kontaktas Fpa som kan bevilja stöd för till exempel boende eller sjukvårdskostnader.

I utkastet av webbplatsen Resursstarka barn fanns också en rubrik som hette lekbank, och gruppen funderade mycket på hur den skulle utvecklas. På lekbanken sattes först in olika

lekar och en kort beskrivning av dessa. Men efter en tid kom gruppen fram till att det var svårt att avgränsa vilka lekar som skulle med, så vi kom överens om att göra på ett annat sätt. Istället sattes in länkar till olika lekbanks som redan fanns till, till exempel Folkhälsans omfattande lekbanks. På så sätt kan webbplatsens besökare lätt få tillgång till många olika lekbanks, med många olika lekar, som dessutom är kategoriserade efter teman.

Texten på en webbplats bör ha en bra kontrast och vara skriven i ett lättläst teckensnitt för att webbplatsen ska vara behaglig för besökaren (Kempe 2016, s. 6). Andra saker att minnas om teckensnitt enligt Kempe (2016, s. 24–28) är att:

1. inte använda kursiv stil
2. få ord med fet stil lyfter fram information men många ord med fet stil gör det rörigt

Textens utseende och layout var en återkommande diskussion i arbetet med webbplatsen. Alla gruppmedlemmar var av åsikten att det inte skulle användas kursiv stil alls, eftersom det skulle ge läsarna ett oprofessionellt intryck av sajten. Det bestämdes också att använda fet stil i rubrikerna, men eftersom texterna för det mesta var korta behövdes inte ord med fet stil.

För att underlätta läsandet kan skribenten göra punktlister (bör som mest innehålla fem till sju punkter), och lägga till mellanrubriker och blanka rader (Kempe 2016, s. 20-21, s. 30; Wackå 2006, s. 11). Enligt Kempe (2016, s. 30) ska texten "säga allt som behöver sägas med så få ord som möjligt för att göra det tydligt". Detta föll sig naturligt då det mesta på webbplatsen var sammanfattningar av stora arbeten. Skribenterna för webbplatsen Resursstarka barn höll alla stycken korta med blanka rader mellan dem för att underlätta läsandet. Punktlistorna blev lite längre än litteraturen rekommenderade, eftersom meningen var att webbplatsen också ska utgöra en infobank, där läsaren snabbt kan hitta information och vid behov läsa in sig på ett ämne någon annanstans. Punktlistorna blev dock kategoriserade och varje punkt innehöll en direktlänk till arbetet eller webbplatsen i fråga för att hålla sajten informativ men lättläst.

Det är väsentligt att tänka på vad läsaren möjligtvis söker efter och vad hen använder för sökord (Kempe 2016, s. 18). Detta diskuterade gruppen på en hel del under arbetets gång. Även om det diskuteras mycket inom Yrkes högskolan Novia om resursstarka barn, är det ändå inte alla som känner till uttrycket. Därför var det viktigt att välja ut bra och starka nyckelord att ha i rubrikerna, som också Wackå (2006, s. 11) diskuterar. Nyckelord som

användes på webbplatsen var småbarnspedagogik, fri lek, jämställdhet, utomhuspedagogik, familjearbete och lekbank.

En välgjord webbplats bör bilda en bra och tydlig helhet med relevant och korrekt information i en logisk struktur (Aeyelts Averink 2006, s. 19; Brunner-Sperdin, Scholl-Grissemann & Stokburger-Sauer 2014, s. 2; Wackå 2006, s. 11). Enligt Brunner-Sperdin et al. (2014, s. 3,7) bör läsaren få en positiv upplevelse då hen besöker webbplatsen, vilket betyder att sajten till exempel ska vara spännande och underhållande, men också lättläst med viktig information. För att ge webbplatsen Resursstarka barns läsare en positiv upplevelse, funderade webbteamet mycket på första intrycket. Eftersom sajten var väldigt färgglad, med orange som huvudfärg, kom gruppen till ett dilemma: var webbplatsen barnlig eller professionell? Slutsatsen blev att inte göra stora förändringar, men att ändå göra sajten lite behagligare för ögat genom att ändra bakgrunden. Den nya bakgrunden blev, efter flera alternativ, en bild med vita fjädrar som hittades på wix.com färdiga bildbank. För att göra webbplatsen spännande och underhållande, med mycket information att ge för professionella, valde gruppen ut färdiga examensarbeten med verkliga metoder eller diskussionsunderlag som kan tillämpas i arbetslivet.

Webbplatsen bör hållas uppdaterad och vara väl upplagd och fungerande, eftersom "tillräckligt bra" inte räcker idag då nätet är fyllt av olika webbplatser med liknande information (Aeyelts Averink 2006, s. 19). För att få lojala läsare till sajten bör den vara upplagd så att läsaren känner sig självsäker och kompetent (Brunner-Sperdin et al., 2014, s. 1–2). Det var en utmaning med tanke på att webbplatsen Resursstarka barn skulle upprätthållas av studerande med olika skriftfärdigheter och kompetenser. Därför försökte gruppen bilda en så god grund som möjligt till sajten, så att den skulle vara enkel att upprätthålla och uppdatera. Därför diskuterades det mycket på bland annat hur flikarna skulle benämnas och arrangeras på webbplatsen.

Då man bygger upp en webbplats bör man fundera på vad som fångar läsaren att stanna kvar på webbplatsen, vad som är dess "morot" (Carrero 2011, s. 47)? Webbplatsen Resursstarka barn hade en simpel men stark morot – att vara en mångsidig infobank för alla intresserade. Detta var vad hela arbetet baserade sig på.

Wackå påpekar att då skribenten länkar till något, bör hen inte skriva "läs mer" eller "klicka här", utan kanske hellre använda tydlig text som förklarar vart länken för läsaren, som till exempel "detta kan du göra för att lära dig..." (Wackå 2006, s. 7). Då webbteamet först påbörjade arbetet hade varje metod en rad som såg ut såhär: "läs mer: Examensarbetets

namn". Efter en diskussion om Kempes och Wackås teori om att detta inte var effektivt kom gruppen fram till att "läs mer"-raderna var mer ett störande moment på sajten. Därför länkades i stället varje rubrik av metoderna till det angivna examensarbetet och själva flikens rubrik angav det.

Människor läser oftast texten först och ser sedan på bilderna. Viktiga bilder är bra att göra så att läsaren kan klicka på dem för att göra dem större, till exempel kan diagram vara lättare att läsa av i större format. (Kempe 2016, s. 35).

På webbplatsen fanns en del bilder som fungerade som riktlinjer för layouten. Bilderna gick igenom, sedan valdes några bilder ut som alla tyckte kunde finnas på webbplatsen och laddade upp dem. Alla bilder som valdes bort var suddiga eller otydliga och bilder som bara visade daghemsgården valdes också bort. Strävan var också att använda så lite bilder som möjligt där barnens ansikten syntes. Bilderna som kom med på webbplatsen användes främst som något estetiskt tilltalande. Utöver bilderna från daghemmet användes bilder på barn och familjer från verktyget wix.com som sattes in på sajten för att göra den mera lockande för ögat.

Då de andra delprojekten hade utarbetat det innehåll de vill ha in på webbplatsen skickades de till webbteamet som sedan satte det in på sajten under varje delprojekts egen flik. Efter att materialet var insatt fick varje grupp se på sin flik för att godkänna den. När detta hade gjorts kom webbteamet på att det skulle vara angenämt att sätta in på första sidan på webbplatsen bilder som länkas till de olika delprojekts flikar. Bilderna som valdes för detta var en blandning av daghemmets och wix.com bilder.

Före webbplatsens publicering ska skribenten gå igenom innehållet och se till att fakta och källor stämmer, eftersom de flesta på nätet är källkritiska. Det är alltså viktigt att ange källorna (Wackå 2006, s. 11; Kempe 2016, s. 32). Det kan också löna sig att låta någon annan läsa igenom texten på webbplatsen så att till exempel språket är tillräckligt enkelt (Wackå 2006, s. 11). Det var inte möjligt att låta någon utomstående gå igenom webbplatsen innan projekttiden tagit slut, men den visades upp under möten mellan projektdeltagarna i det resursstarka barnet. De andra deltagarna ställde frågor om hur webbteamet hade tänkt, och detta ledde till nya idéer.

Mot slutet av projektiden granskades webbplatsen om och om igen för att få alla rubriker, teckensnitt och det övriga utseendet enhetligt på hela sajten. Ännu sattes bilder in för att göra webbplatsen mera levande och lockande. Innehållet och hänvisningar dubbelkollades så att

webbteamet är redo att stå bakom innehållet på sajten. De övriga projektdeltagarna fick komma och titta på sajten och hur den slutligen blev att se ut. I slutskedet sattes det in i fotnoten information om vem som utvecklat webbplatsen Resursstarka barn d.v.s. webbteamets studerande.

3.3.2 Beskrivning av arbetsprocess bakom projektrapport

Arbetet med rapporten och arbetet med webbplatsen Resursstarka barn gjordes parallellt under hela projektet. Då projektrapporten började skrivas sökte gruppen fram material som kunde stöda skrivandet av rapporten och lånade en bok om forskningsmetodik, som fokuserade på hur rapporter bör skrivas. Boken var *Toiminnallinen opinnäytetyö* (2003) som behandlar forskningsmetodik och hur man producerar projektrapporter. Denna information bearbetades genom narrativ litteraturstudie, vilket betyder att webbteamet läste genom materialet och gjorde anteckningar om vilken information som kunde användas i arbetet (Salminen 2011, s. 6–8). Det visade sig att litteraturen gav oss mycket nyttig information och en bra grund för skrivandet av rapporten.

Annan litteratur som användes var teori om projektarbete för att få en syn på vad det egentligen går ut på och vad som ska beaktas, speciellt som projektledare. Detta valdes med i rapporten för att gruppen skulle kunna koppla vårt projektarbete till litteratur. Ytterligare funderade gruppen också på etikdelen i arbetet och sökte upp några böcker på biblioteket som kunde bearbetas. Detta var dock svårare att hitta litteratur om. Webbteamet diskuterade mycket om det etiska på webbplatsen, men detta fanns det varken böcker eller publikationer om.

Eftersom webbteamet koordinerade arbetet med de andra delprojekten skapades en Facebookgrupp med en medlem från varje grupp. Därigenom kunde vi lätt hålla kontakten med alla, och alla andra hade lätt att nå oss om de hade frågor. Efteråt konstaterades att det kunde ha varit bra om alla i hela projektet hade varit med i Facebookgruppen. Detta eftersom det ibland kunde komma brådskande ärenden till och från de olika delprojekten, och kommunikationen blev bristande när alla inte kunde delta i diskussionen och en del deltagare endast fick andrahandsinformation i vissa frågor. Ett gemensamt dokument för alla deltagare i projektet delades i OneDrive för att alla grupper kunde skriva in sina delar på ett och samma ställe.

I januari planerades det tillsammans med handledarna hur idéseminariet skulle byggas upp. Först gjordes det upp en tidtabell för seminariet. Under seminariet ombads de andra

grupperna att skriva direkt i det gemensamma dokumentet så att det skulle vara lätt för både handledarna och alla gruppmedlemmar att följa arbetet mellan grupperna. Tanken var att man kunde läsa de andra gruppernas arbeten och ge förslag samtidigt som man själv kunde ta till sig idéer om hur ens eget arbete kunde framskrida. Under fortsatta handledningstillfällen och seminarier var webbteamet i ansvar för att inleda träffarna och berätta för övriga i projektet vad som var aktuellt.

Dokumentet uppdaterades till ett stort dokument som var skrivet enligt Yrkeshögskolan Novias skrivanvisningar. Detta innebar alltså kontroll av innehållsförteckningen, källförteckningen, marginaler etc. Källorna sattes in i dokumentet och vi kontrollerade att de andra delprojekten visste hur de kan få in sina källförteckningar. Det konstaterades efter några försök att det uppstod problem då flera projektmedlemmar samtidigt redigerade dokumentet i Word-programmet. Därför bestämdes det att de övriga delprojekten skulle skicka källorna per e-post till webbteamet samt att de skulle arbeta i webbläsaren istället för själva Word-programmet.

Webbteamet delade upp arbetet med projektrapporten för att säkerställa att alla skulle ha möjligheten att delta med tillräcklig insats. Alla producerade och fyllde på text i rapporten och sedan samlades gruppen tillsammans och läste igenom rapporten. Efter genomläsning av hela texten korrigerades det som behövdes för att dokumentet skulle bli så klart och organiserat som möjligt, så att arbetet kunde gå vidare.

I webbteamets del av rapporten ändrades rubriker och rubrikföljder flera gånger. Efter att rapportens innehåll och struktur var på god väg bad webbteamet en utomstående person att läsa genom texten och kommentera vid behov. Genom detta fick webbteamet mycket värdefull feedback, främst angående språket. Webbteamet hade till exempel kallat webbplatsen hemsida under projektets gång, men detta är inte korrekt, så detta förändrade webbteamet i rapporten. Rapporten skrevs också ut flera gånger under arbetets gång för att enklare kunna se språkfel, bristande innehåll eller logik i strukturen.

Projektrapporten finslipades och redigerades endast av webbteamet under den sista veckan som projektet var igång. Detta var för att försäkra alla om att rapporten skulle vara skriven enligt rätt inställningar. I början av arbetsprocessen med rapporten bestämdes det att webbteamet skulle göra källförteckningarna, eftersom de enligt Yrkeshögskolan Novias skrivanvisningar bör vara automatiska. Detta förändrades dock några veckor före projektets avslutning, då webbteamet konstaterade att det var omöjligt att göra det automatiskt då källförteckningen skulle finnas efter varje delprojekt. Detta ledde till att webbteamet lagade

källförteckningarna, förändrade dem till statisk text, och gav sedan direktiv till varje delprojekt att läsa igenom källförteckningen och göra förändringar ifall de hittade fel eller bristande information.

Webbteamet gjorde ett beslut att avvika från skrivanvisningarna då det handlade om figurförteckningen och bilagorna. Det var tänkt att bilagorna skulle finnas efter varje delprojekt. Detta beslut förändrades efter att webbteamet märkte att sidnumreringen inte skulle fungera. Alla bilagor kom därför sist i rapporten. Detta orsakade också en del utmaningar med hänvisningar i delprojektens texter, men detta löstes genom att alla delprojekt bestämde hur många bilagor de skulle ha, och sedan höll sig till detta. Figurförteckningen bör vara enligt skrivanvisningarna efter källförteckningen. Dock ansåg webbteamet med stöd av de alla projektdeltagarna att det var mest logiskt att ha denna efter innehållsförteckningen, eftersom det var ett så stort arbete med löpande figurnummering genom hela arbetet.

3.4 Avslutningsfas

Enligt Larsson och Larsson (2005, s. 178–179) kan ett projekt avslutas när alla kriterier för det som skall levereras har uppfyllts. I projektet Det resursstarka barnet innebar det att projektet avslutades när alla mål hade uppnåtts, när alla materialpaket var färdiga och när webbplatsen var färdig för projektgruppens del.

3.4.1 Publicering och vidareutveckling av webbplatsen

Webbteamet diskuterade en hel del på hur vi ska få så många som möjligt att besöka webbplatsen och det framkom några idéer som kunde synliggöra den effektivt. Då sajten lanseras ska webbteamet försöka få in den på Yrkeshögskolan Novias egna webbtjänst och skärmarna som finns i skolans utrymmen. Tanken om att skicka e-post till Yrkeshögskolan Novias lektorer, och möjligtvis också studerande, lockade oss. Dessutom bollades med tanken om att på hösten eventuellt hålla en lanseringsdag för lärare och studerande i ett auditorium. Saken diskuterades vid flera olika tillfällen mellan webbteamet och lärare. Slutresultatet blev att lanseringsdagen skulle ske den 10 oktober 2018 då webbteamet skulle presentera sajten. Det blev också bestämt att den fortsatta utvecklingen av webbplatsen skulle ske i höst i kursen Aktuell forsknings- och utvecklingsverksamhet.

För att nå människor utanför Yrkeshögskolan Novia tänkte gruppen använda Yrkeshögskolan Novias Facebooksida, eftersom det är många som inte arbetar eller studerar

vid Yrkes högskolan Novia som ändå följer Novia på Facebook. Det diskuterades också på att det i framtiden eventuellt kunde göras flygblad som skulle delas ut till daghem, rådgivningar, hälsocentral samt olika aktörer inom den sociala sektorn.

Gruppen diskuterade vem som i fortsättningen skulle ansvara för webbplatsens vidareutveckling och uppdatering var utmanande eftersom det är viktigt att innehållet hålls aktuellt. Slutresultatet blev att webbteamet kontaktade en av grundarna för webbplatsen Resursstarka barn som lovade utreda saken med sina kolleger.

En idé för vidareutvecklingen av webbplatsen var att i framtiden åstadkomma en mobilvänlig version av sajten. I dagens läge använder människor allt mera sina mobiltelefoner och tabletter till att surfa på nätet och för att göra det lättare att få tillgång till informationen så kunde det vara bra med en sådan version.

3.4.2 Kritisk granskning

Webbteamets syfte var att skapa en informativ sajt för dess målgrupp. Webbteamet har besvarat sina frågeställningar skriftligt i rapporten med stöd av vetenskaplig litteratur samt utvecklat webbplatsen Resursstarka barn. Produkten har utarbetats utgående från källor, tidigare examensarbeten, och de tekniska kunskaper som webbteamet hade. Vi anser att både frågeställningarna och syftet uppnåtts.

Den första frågeställningen om hur man producerar en bra webbplats och projektrapport, besvarades genom vårt arbete med stöd av litteratur. En bra webbplats producerats genom att samla och utveckla innehållsrik information och genom att göra det lätt att navigera på sajten. Detta gjorde webbteamet genom att skriva sammanfattningar om tidigare examensarbeten, och genom att sätta in text som de andra delprojekten skrivit. Dessutom bearbetade teamet eget material. Rapporten skrevs enligt skrivanvisningarna, som redan var en god grund för en rapport. Rapporten blev också en logisk helhet genom diskuterade förändringar och gemensamt beslutna val.

Den andra frågeställningen om väsentlig information om temat resursstarka barn besvarade webbteamet genom vilken information valdes på webbplatsen. Eftersom det redan fanns examensarbeten om ämnet, var det självklart att ta med dessa på sajten. Det var också klart från början att de andra delprojekten i år skulle arbeta fram material för webbplatsen. Den information som webbteamet arbetade fram själv, såsom förklaringen om olika familjestrukturer och om olika stödformer för familjer, producerades för att webbteamet

kände behovet att förklara dessa saker. Dessa var också väsentliga saker för föräldrar att veta.

Då årets studerande påbörjade arbetet med projektet Det resursstarka barnet, var det meningen att webbteamet skulle fungera som projektledare. Detta var en utmaning eftersom teamet inte alltid fick utrymme att göra detta. Projektet bestod av 17 deltagare och 3 handledare, och för att alla skulle arbeta jämställt var det inte möjligt att alltid fatta beslut så som en projektledare bör göra. Dock blev detta bättre i slutet av projektet då webbplatsen och projektrapportens inställningar blev i fokus. Eftersom webbteamet hade all kontroll över sajten och inställningarna, och kunde anvisa och stöda de andra delprojekten i deras arbete med sammanfattningarna av materialpaketen, var detta en viktig stund för webbteamet. När detta hände uppkom konflikter i projektet, då olika delar i rapporten påverkade varandra. Hänvisningar kunde till exempel lätt bli fel då det både lades till och togs bort både bilagor och figurer. Då dessa konflikter uppstod stödde sig webbteamet på litteratur om projektledning, och löste problemen genom att kontakta de berörda parterna och handledde dem till att ta konflikter personligen och med hjälp av projektets handledare.

Webbplatsen Resursstarka barn redan hade ett utkast på wix.com då webbteamet började arbeta med projektet. Vid första ögonkastet var gruppen av åsikten att hela webbplatsen skulle ändra utseende med ny färgskala och ny logo. Men efter att webbteamet arbetat med sajten några gånger var vi av åsikten att detta skulle vara onödigt arbete då färgskalan och logon ändå var väl uttänkta. Webbteamet valde därför att fokusera huvudsakligen på innehållet. Då webbteamet var klara med projektet var vi nöjda med slutresultatet eftersom sajten är mångsidig och innehållsrik. Första sidan av webbsidan kan ses i Figur 5.



Figur 5: Den första sidan av webbplatsen

3.5 Källförteckning

Aeyelts Averink, T., 2006. Making your website fly. *Oxford University Press*, 48(5), s. 18-19.

Brunner-Sperdin, A., Scholl-Grissmann, U. S. & Stokburger-Sauer, N. E., 2014. The relevance of holistic website perception. How sense-making and exploration cues guide consumers' emotions and behaviours. *Journal of business research*, 67(12), s. 2515-2522.

Carrero, A. C., 2011. Strategic communications: Making your marketing and website content work for your business. *Bulletin of the American Society for Information Science and technology*, 37(3), s. 46-48.

Kempe, L., 2016. IIS.[Online] http://www.iis.se/docs/Att_skriva_for_webben_.pdf [Hämtat 12.02. 2018].

Kerppola-Pesu, J. & Moring, A., 2018. *Monimuotoiset Perheet*. [Online]
<https://thl.fi/fi/web/lastenneuvolakasikirja/tietopaketti/monimuotoiset-perheet>
[Hämtat 02. 04. 2018].

Sateenkaariperheet ry., 2018. *Sateenkaariperheet*. [Online]
<http://www.sateenkaariperheet.fi/index.php?item=68> [Hämtat 02. 04. 2018].

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2018. *Monimuotoiset Perheet*. [Online]
<https://monimuotoisetperheet.fi/se/> [Hämtat 02. 04. 2018].

Wackå, F., 2016. *Webbrådgivaren*. [Online]
<https://www.webbradgivaren.files.wordpress.com/2016/05/abc.pdf> [Hämtat
12.02.2018].

Vilkka, H. & Airaksinen, T., 2003. *Toiminnallinen Opinnäytetyö*. Helsingfors:
Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Finlands Författningssamling

Socialvårdslagen 17.9.1982/710 [Online] www.finlex.fi [Hämtad 2.4.2018]

4 Genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken

Genus- och jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken innebär att alla barn ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter samt att alla barn har rätt till sitt eget identitetsskapande. Detta är något som de professionella bör arbeta för att stärka. Ämnet bör belysas redan i småbarnspedagogiken då grunderna för förhållningsätt och bemötande läggs redan tidigt i en människas liv. Det är viktigt att lyfta fram dessa frågor även bland de professionella inom småbarnspedagogiken då förhållningssättet ofta är omedvetet. Lyckat jämställdhetsarbete kan främjas genom att lyfta fram omedvetna tankar och handlingar knutna till könsförväntningar i samband med en vilja till att ifrågasätta och förändra dessa.

4.1 Inledning

Arbetet kommer att fokusera på vad forskning säger om genus- och jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken. Syftet med arbetet är att professionella inom småbarnspedagogiken ska kunna inspireras till att arbeta med genus- och jämställdhetsfrågor. Arbetet syftar också till att väcka tankar kring det egna förhållningssättet och bemötandet i dessa frågor.

Arbetet riktar sig främst till professionella inom småbarnspedagogiken men kan också vara av intresse för andra professionella och studerande. I arbetet används begreppet professionella och innefattar då både pedagoger och personal inom småbarnspedagogiken. Ett lyckat jämställdhetsarbete bygger på samarbete mellan professionella och personal och kräver att alla strävar efter samma mål. I arbetet används även begreppet *småbarnspedagogik*, detta då det omfattar all form av dagvårdsverksamhet.

Jämställdhet är ett annat begrepp som förekommer i arbetet. Skribenterna anser att det är ett begrepp som idag används mycket i Finland i samband med genusfrågor. På detta vis känns jämställdhet som ett aktuellt begrepp som är lätt att förstå i samband med arbetet. För skribenterna betyder jämställdhet att alla individer ska ha lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter. Jämställdhet innebär också att människor bör få betraktas som enskilda individer med olika styrkor och resurser oberoende av kön.

Genusfrågor och jämställdhet är ett aktuellt och viktigt ämne inom småbarnspedagogiken idag. Detta till exempel i samband med kampanjen #Metoo som startades år 2017 och som är aktuell än idag, år 2018. Kampanjen uppmärksammar sexuella trakasserier mot kvinnor och har fått uppmärksamhet i många länder runt om i världen, däribland Finland. Genom att

belysa genus- och jämställdhetsfrågor redan tidigt i barns liv kan sexuella trakasserier eventuellt förebyggas. Ny forskning tas ständigt fram inom genusforskningen och skribenterna anser att det är viktigt att professionella inom småbarnspedagogiken håller sig uppdaterade inom området för att främja jämställdhetsarbetet.

I arbetet besvaras följande frågeställningar:

- Hur har genusforskningens utveckling sett ut genom tiderna?
- Hur kan professionella arbeta med jämställdhet inom småbarnspedagogiken?

4.2 Bakgrund

I detta kapitel redogörs för sådan information som skribenterna anser vara viktigt för förståelsen av arbetet. I kapitlet definieras även vissa centrala begrepp inom genusforskningen och genuspedagogiken. Skribenterna kommer dessutom att beskriva genusforskningens utveckling och berätta vad olika styrdokument säger om genus- och jämställdhetsarbete.

4.2.1 Centrala begrepp

Kön och *genus* är två centrala begrepp inom genusforskningen. Ordet kön kan beskrivas som det biologiska könet, alltså det kön vi föds med. Könet används ofta för att skilja på individer. I Finland skiljer vi på individer enligt en tvåkönsmodell, det vill säga att vi föds som antingen pojke eller flicka både biologiskt och juridiskt. Denna tvåkönsmodell har fått utstå kritik då den utesluter individer som menar att de föds med ett annat kön än något av dessa två. Skulle detta komma att ändra på ett juridiskt plan så skulle vi i Finland kanske även kunna se andra biologiska kön än man och kvinna. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

Begreppet *genus* kan i jämförelse med det biologiska könet beskrivas som det sociala könet, vilket innebär att individen formas genom olika kulturella och sociala strukturer i samhället. *Genus* ger vidare uttryck för samhällets värderingar, attityder och erfarenheter knutna till kön. Att beteckna rosa som en flickfärg och blått som en pojkfärg är ett exempel på hur vi skapar *genus*. (Henkel, 2012, s. 14-15). *Genus* som begrepp är ständigt i förändring beroende på de rådande normerna i samhället (Helén & Granholm, 2017, s. 6-7). Begreppet *genus* kan också dyka upp i olika jämställdhetspolitiska sammanhang. Då innebär begreppet ofta att ta hänsyn till kön i beslutsfattanden och att synliggöra att kvinnor, män och personer med andra

könsidentiteter har olika förutsättningar och behov. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

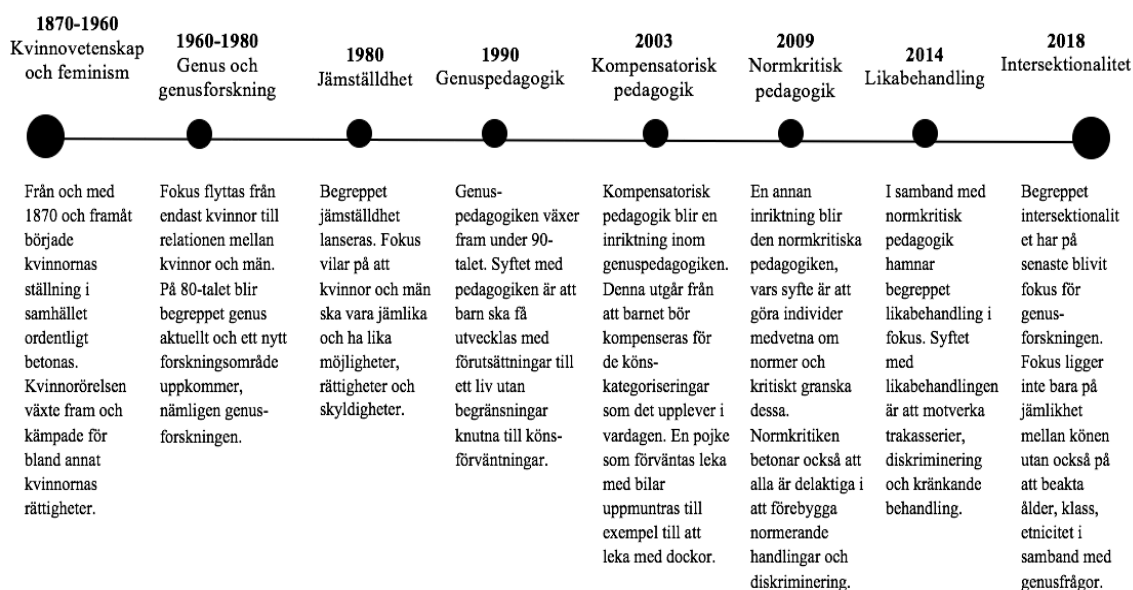
Begreppet *hen* är relativt nytt och syftar till att användas som ett könsneutralt pronomen, istället för att använda han eller hon. Hen trycktes i Svenska Akademiens Ordlista år 2015.(Svenska Akademin, 2015).

Begreppet *jämställdhet* förekommer ofta i detta arbete. Enligt Svaleryd och Hjertson (2012, s.78-79) innebär jämställdhet att både män och kvinnor ska behandlas lika och inte diskrimineras på grund av kön. Män och kvinnor ska ha lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter.

Begreppet *norm* innebär det samhället betraktar som normalt. Normen i ett samhälle påverkas av de rådande ekonomiska och materiella förhållandena. Ordet norm kan användas för att beskriva nästan vad som helst, till exempel utseende och beteende. Genom att inte passa in i samhällets norm kan det medföra vissa nackdelar för en individ eller grupp. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016). Normer är ofta sådant som är outtalat men som folk i samhället ändå är medvetna om (Henkel, 2012, s. 29).

4.2.2 Genusforskningens utveckling

Genusforskningen fokuserar på kön och genus, samt det manliga och kvinnliga som sociala strukturer. Genusforskningen kritiserar framtagen forskning som belyser mannen som normen och kvinnan som det avvikande könet. (NE Nationalencyklopedin AB, 2018). Genusforskning som ämne är tvärvetenskapligt och bedrivs som forskning också inom många andra ämnen. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).



Figur 6: Tidsaxel.

Figur 6 visar en tidsaxel skapad av skribenterna. Denna tidsaxel syftar till att i korthet beskriva genusforskningen och genuspedagogikens utveckling genom tiderna. Denna tidsaxel är skapad utifrån det material som skribenterna tagit del av. Materialet är producerat i Sverige, vilket också innebär att dessa begrepp varit aktuella i Sverige under de olika årtalen. Tidsaxelns utformning beskrivs närmare i kapitel 4.7.2.

Genusforskningen härstammar från feminismen och kvinnovetenskapen. Kvinnor har sedan långt tillbaka i tiden känt sig mindre prioriterade än männen i samhället, vilket har lett till att feministiska tankar väckts till liv. Kvinnorörelsen har i många tider kämpat för kvinnors rättigheter i samhället, däribland kvinnornas roll på arbetsplatsen samt rätten till att få rösta. Rörelsen vågade också ifrågasätta tidigare teorier samt undersöka de bidragande orsakerna till kvinnornas underordnande i samhället. På 1980-talet hade samhället kommit att acceptera grundläggande feministiska krav och i samband med detta ansåg en del att kampen för kvinnorna var onödig. Kvinnorörelsen försvann dock inte helt utan ett nytt politiskt och vetenskapligt område tog form, nämligen jämställdheten. I relation till detta övergick kvinnoforskningen till att kallas för genusforskning och begreppet genus lanserades. Tyngdpunkten hade nu alltså förflyttats från endast kvinnan till relationen och samspelet mellan kvinnor och män. (Thurén, 2003, s. 21–22). I slutet av 80-talet tog Finland sedan i bruk Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (1986/609).

Genuspedagogiken växte fram under 1990-talet. Denna pedagogik har blivit starkt influerad av genusforskningen och fokus ligger på att barn ska få utvecklas med förutsättningar till ett

liv utan begränsningar knutna till könsförväntningar. Genuspedagogiken förändras ständigt och nya begrepp uppkommer med tiden. (Dolk, 2013, s. 16). Den kompensatoriska pedagogiken utgår från att barn behöver kompenseras för de köns kategoriseringar som de upplever. Det innebär ofta att barn tränas i sådant som de inte vanligtvis brukar göra. Det kan handla om att flickor tränas i att ta mer plats medan pojkar tränas i att vara omhändertagande och visa känslor. Inom den kompensatoriska pedagogiken är det också vanligt att betrakta flickor och pojkar som grupper med vissa förutsättningar och möjligheter. (Davidsson & Juslin, 2016, s. 70).

Normkritik innebär att se kritiskt på de rådande normerna i samhället. Istället för att fokusera på de som faller utanför normen vill man fokusera på varför det finns en faktisk rådande norm. Det är alltså normen som betraktas som problemet, inte de individer som avviker från normen. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016). Normkritisk pedagogik är ett begrepp inom genuspedagogiken, vilket innebär att pedagogen bör beakta hur normer kommer till samt hur dessa normer kan påverka och ta uttryck i barngruppen. En normkritisk pedagogik blundar inte för att vissa normer existerar, utan strävar till att göras medveten om dem och ifrågasätta dem. Den normkritiska pedagogiken vill också se till att de som faller utanför normen inte utsätts för trakasserier eller diskriminering. (Svaleryd och Hjertson, 2012, s. 71-72). Likabehandling är ett begrepp som inom pedagogiken innebär att motverka trakasserier, diskriminering och kränkande behandling. Likabehandling utgår från att jämställdhet innebär att människor ska behandlas lika så långt som möjligt. (Skolverket, 2009, s. 18). I Finland togs Diskrimineringslagen (2014/1325) i bruk år 2014, vars syfte är att främja likabehandling.

De begrepp som tagits upp i texten diskuteras ännu i olika sammanhang i samband med genusfrågor. Det begrepp som har störst fokus inom genusforskningen just nu är intersektionalitet. Genusforskningen vill nämligen belysa att vi i diskussioner om genus inte endast kan sätta fokus på kön och könsskillnader utan att vi också måste beakta klass, ålder, religion, ras och etnicitet. Människan som individ blir nämligen påverkad av många olika faktorer i sitt liv. Intersektionalitet är främst viktigt då man undersöker och visar hur olika maktrelationer samverkar. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

I samtalet med Sara Sundell (personlig kommunikation, 28.3.2018) menar hon att intersektionalitet inom jämställdhetsarbete handlar om att bredda fokuset. Vidare berättar hon att arbetet inom småbarnspedagogiken också ska fokusera på till exempel ålder, etnicitet och funktionsnedsättningar och inte bara kön. Det gäller att fundera på vad som har med vad

att göra och hur de olika faktorerna kan påverkas. Enligt Sundell är det en utmaning att se dessa mönster och att för professionella kunna förbereda sig och anpassa sig till dessa.

Sundell arbetar inom Folkhälsan i Finland med att belysa jämställdhetsfrågor som berör barn i skolåldern och småbarnspedagogiken. Hon utbildar både professionella och föräldrar för ett gott samarbete kring genus och jämställdhetsfrågor.

4.2.3 Styrdokument

I Finland talas det ofta om jämställdhet i samband med genusfrågor på olika plan. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016, s. 30) framgår det att verksamheten inom småbarnspedagogiken ska främja jämställdhet. Det framgår också att professionella ska uppmuntra barnen till att göra val oberoende av könsbundna eller stereotypa roller och förväntningar.

Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016, s. 30) ska alla barn ska bemötas lika. Trots att barn ska bemötas lika betyder inte det att alla barn är lika. Planen säger att det är viktigt att arbetsgruppen diskuterar kring ämnena likabehandling och jämställdhet för att kunna arbeta väl med dessa teman.

Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016, s. 30) är det också viktigt att tänka på sin attityd och sitt egna förhållningssätt med tanke på språk, etnicitet, handikapp och kön. Det står också att småbarnspedagogiken ska vara genussensitiv¹. Då professionella märker ojämlikhet bland barnen bör de ingripa. En positiv och uppmuntrande kommunikation mellan de professionella och barnen stödjer och uppmuntrar barnens självkänsla. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 30).

Lagen om småbarnspedagogik (1973/36) §2a syftar på att alla barn ska erbjudas likvärdiga möjligheter inom småbarnspedagogiken. Professionella ska också främja jämställdheten mellan könen och se till så att barnen utvecklar färdigheter som gör att de förstår och respekterar allmänna kulturtraditioner, samt barns enskilda språkliga, kulturella, religiösa och livsåskådningsmässiga bakgrund.

Syftet med Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (1986/609) §1 är att förebygga diskriminering på grund av kön och att främja jämställdheten mellan kvinnor och män.

¹ Att vara genussensitiv innebär att ifrågasätta vardagliga generaliseringar kopplat till kön, till exempel generaliseringen att alla pojkar tycker om att leka med bilar (Tasa-arvoinen Varhaiskasvatus, 2018).

Lagen syftar också på att förebygga diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck.

I FN:s barnkonvention framgår det att barn har rätt till att skapa sin egen identitet samt att barn har rätt till att uttrycka sig själv och sina tankar. Då barnet uttrycker sina egna åsikter ska hen fritt få söka, ta reda på och sprida information. (Förenta nationens generalförsamling, 2018).

4.3 Metod

I detta kapitel beskrivs arbetets metod samt sökhistoria och etiska diskussion. Skribenterna har gjort en litteraturstudie där de använt sig av material i form av böcker, artiklar och avhandlingar. Materialets innehåll har sedan analyserats genom en innehållsanalys.

4.3.1 Sökhistoria

Artiklarna och avhandlingarna i detta arbete är framtagna genom sökmotorerna och databaserna: Google, Diva-portalen, Alma Nova, EBSCO Academic Search Elite och Emerald Insight.

I arbetet har skribenterna valt att avgränsa sig till att fokusera på genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken, vilket också har avspeglats i sökningarna. Skribenterna har i arbetet valt att använda sig av svenska sökord som: *kön, barn, jämställdhet* och *förskola*. På engelska användes ord som: *gender, children, equality, preschool, pedagogy, stereotypes, television stereotypes, toys* och *intersectionality*. På Google har skribenterna också använt sig av sökord på finska: *tasa-arvoinen varhaiskasvatus, tasa-arvo, sukupuolisensitiivisyys*. De finska sökorden gav inte några användbara artiklar, däremot försåg de arbetet med webbplatser med användbar information. Skribenterna sökte även på ord som *intersektionalitet, normkritik, normkritisk pedagogik* och *normkritiskt förhållningssätt* i de olika databaserna. Dessa sökord gav dock inte träffar med relevanta resultat till arbetet. På grund av detta beskrivs inte dessa sökningar i sökhistorian. De flesta av sökorden har däremot gett goda resultat samt artiklar och avhandlingar som framgångsrikt kunnat användas i arbetet. I tabellen för sökhistorian (bilaga 3) ger skribenterna en klarare bild över sökhistorian samt antalet användbara artiklar sökningarna har gett. I artikelöversikten (bilaga 4) presenteras vidare information om artiklarna.

I Googles sökmotor har skribenterna sökt på *Genus i förskolan* och fick 115 000 träffar. Avhandlingen *Genus i förskola och skola – Förändringar i policy, perspektiv och praktik* valdes då den fokuserar på hur professionellas förhållningssätt påverkar barn samt hur könsmönster skapas i småbarnspedagogikens miljö. I Googles sökmotor sökte skribenterna även på *Pojkighet och normalitet på förskolan* och fick 990 träffar, varpå avhandlingen *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* valdes. Skribenterna valde att använda sig av denna avhandling då den betonar att småbarnspedagogikens verksamhet influeras av sådant som anses vara könsstereotypiskt samt att kön skapas genom förhandlingar av barn och vuxna.

I Diva-portalen gjordes en enkel sökning med avgränsningen dokument med fulltext och forskningspublikationer. Sökorden *Jämställdhet och Förskola* användes och resulterade i 31 träffar. Av dessa valdes avhandlingen *Samma, lika, alla är unika - En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Avhandlingen valdes då den lyfter fram betydelsen av professionellas kunskap och fokuserar på jämlikhet mellan könen. Avhandlingen lyfter även fram skillnader i teori och praktik i jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken. Inom samma sökning valde skribenterna även att använda sig av avhandlingen *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*, då den berör genuspedagoger och deras betydelse för jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken. Avhandlingen lyfter även fram betydelsen av att professionella har kunskap om jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken. I Diva-portalen sökte skribenterna även på *Genus och Förskola* och fick 6 träffar. Utgående från dessa valdes avhandlingen *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Avhandling valdes då den innehåller intressanta studier kring jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogikens miljö.

I Alma Novia databasen har skribenterna börjat med att avgränsa sig till fulltext som är tillgänglig och referensgranskad. Ord som användes i sökningen var *Gender, Equality, Preschool*. Denna sökning gav 3921 träffar, varpå artikeln *Gender beliefs and embedded gendered values in preschool* valdes. Skribenterna valde denna artikel då den fokuserar på teoretiska och praktiska skillnader i professionellas genus- och jämställdhetsarbete, samt att en stor strävan efter att bryta könsstereotyper inte alltid tar hänsyn till barnets identitetsskapande. I samma databas söktes även med orden *Kön och Barn*, vilket gav 986 träffar. Av dessa träffar valdes artikeln "Tjejigt" och "killigt" - om hur kön görs och förstås av yngre barn, detta då den fokuserar på barnets egna könsskapande. Skribenterna sökte också på orden *Gender pedagogy* varpå de fick 46928 träffar och valde en av dessa artiklar.

Artikeln som valdes heter Gender pedagogy in Swedish Preschools: An overview. Artikeln valdes då den betonar könsroller samt betydelsen av kunskap inom jämställdhetsarbete.

Skribenterna har sökt material i Alma Novia och avgränsat sig till fulltext tillgänglig, referensgranskad och ytterligare avgränsat sig till årtalen 2015–2018. Sökorden som användes var *Gender, Equality, Preschool*, vilket gav 917 träffar. Av dessa träffar valde skribenterna artikeln *Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study*. Artikeln valdes då den fokuserar på de professionellas arbetssätt kring jämställdhet. Inom samma databas och med samma avgränsningar användes också sökorden *Gender stereotypes* och *Children*, vilket gav 8530 träffar. Av dessa valdes artikeln *Now you see it, now you don't: Explaining inconsistent evidence on gender stereotyping of newborns*, då den fokuserar på föräldrars könsförväntningar på spädbarn. Sökorden *Gender, Equality, Children, Preschool* användes också i databasen och gav 917 träffar. Skribenterna valde artikeln *Gender beliefs and embedded gendered values in preschool* då den fokuserar på teoretiska och praktiska skillnader i professionellas genus- och jämställdhetsarbete, samt att en stor strävan efter att bryta könsstereotyper inte alltid tar hänsyn till barnets identitetsskapande. Slutligen användes också sökorden *Children, Gender, Toys*, vilket gav 10441 träffar. Av dessa valdes artikeln *Children's Gender-Typed Toy Interests: Does Propulsion Matter?* då den undersöker vilka typer av leksaker barn väljer i den fria leken.

I EBSCO Academic Search Elite har skribenterna avgränsat sig till fulltext tillgänglig och peer reviewed och därefter använt sökorden *Television stereotypes*. Denna sökning gav 24144 träffar varpå artikeln *Gender and Emotion Stereotypes in Children's Television* valdes. Denna artikel valdes då den undersöker hur barns syn på kön och jämställdhet påverkas av barnprogram och skillnader mellan pojk- och flickkaraktärerna i programmen. Skribenterna sökte sedan med orden *Gender and Pedagogy* i samma databas och fick 110 träffar, varpå ingen av artiklarna valdes. Dessa artiklar togs inte med då de främst berörde skolan och då många av dem fokuserade på länder utanför Europa. Detta kändes inte relevant för arbetet.

I Emerald Insights databas avgränsades sökningarna till journals, only content I have access to, accepted articles och relevance. Sökorden som användes var *Gender and Children*, vilket gav 5116 träffar. Av dessa artiklar valdes *Gender representations in children's media and their influence*, då den visar hur barnprogram påverkar barn samt hur flickor är underrepresenterade i många av dessa program. Skribenterna sökte också på

Intersectionality and Gender och fick 166 träffar varpå ingen artikel valdes. Dessa artiklar fokuserade främst på vuxna och kändes inte applicerbara till vårt arbete.

Skribenterna har sökt böcker via ASA-biblioteket, Boktornet och Blanka bibliotek i Pargas. Böckerna som har använts i arbetet fokuserar på genusforskning, genus- och jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken, pedagogik, utvecklingspsykologi samt forskningsmetodikens grunder.

I arbetet används även webbplatser såsom: Nationalencyklopedin, Nationella Sekretariatet för genusforskning, Svenska Akademiens Ordböcker, Jämställt, Skolverket, Finlex, Lapsiasia och Tasa-arvoinen Varhaiskasvatus. Dessa webbplatser har försett arbetet med information och tips på litteratur.

I litteratursökningen stötte skribenterna på mycket material från Sverige. Skribenterna ansåg av denna anledning att det också var viktigt att beakta det finländska perspektivet i arbetet. Under arbetsprocessen lästes Sara Sundells rapport *Ett Jämställt Dagis*, vilket gav skribenterna idén om att träffa henne för att diskutera kring hur genus- och jämställdhetsarbetet går till i praktiken i Finland.

Den 28.3.2018 träffade skribenterna Sundell för ett samtal där man gemensamt diskuterade kring genus- och jämställdhet inom småbarnspedagogiken i Finland. I samband med förberedelserna skapades ett samtalsunderlag (bilaga 5) med centrala frågor. Enligt Bell och Waters (2016, s. 191-197) bör intervjuaren ställa öppna frågor och sedan transkribera samtalet för att kunna analysera svaren. Samtalsunderlaget skribenterna skapade innehöll öppna frågor och följdfrågor, detta för att få igång en diskussion med så breda svar som möjligt. Samtalet spelades in och transkriberades efteråt. Därefter analyserades svaren och jämfördes med forskningsresultaten, detta för att sedan kunna användas som en källa i arbetet.

4.3.2 Metodbeskrivning

Arbetsprocessen inleddes med att diskutera gemensamma tankar och erfarenheter kring genus och jämställdhet. Arbetet fokuserar på genusforskningens inverkan på småbarnspedagogiken, detta då skribenterna intresserar sig för ämnet och anser det vara aktuellt. Efter att fokusområdet valts kunde sedan temat och frågeställningarna formas. Från början var den huvudsakliga frågeställning vad genusforskningen säger om småbarnspedagogiken. Frågeställningen har sedan utvecklats till två frågeställningar som

har fått växa fram vartefter materialet har bearbetats, nämligen hur har genusforskningens utveckling sett ut genom tiderna? Och hur kan professionella arbeta med jämställdhet inom småbarnspedagogiken?

Metoden som används i arbetet är litteraturstudie. Enligt Axelsson (2008, s. 173) går en litteraturstudie ut på att sammanställa forskning och information som redan finns inom området. Forskningen och materialet har sedan analyserats genom en innehållsanalys. En innehållsanalys innebär att ur forskning och material kunna urskilja slutsatser genom att kategorisera innehållet och identifiera olika teman. (Bell & Waters, 2016, s. 145).

Arbetsprocessen började med att söka fram artiklar, avhandlingar och böcker till litteraturstudien. Materialet lästes sedan igenom och diskuterades. På basen av vad som ansågs vara relevant för arbetet delades materialet sedan upp i vad som var användbart och inte. I analysprocessen lästes materialet noggrant igenom, därefter analyserades och jämfördes det. I samband med detta gjordes i arbetet även en artikelöversikt (bilaga 4). I artikelöversikten framgår en sammanfattning av forskningarnas slutsatser samt varför artiklarna tagits med arbetet. Slutsatserna i de olika artiklarna och avhandlingarna delades sedan upp i olika huvudkategorier, varpå de därefter även delades upp i olika underkategorier.

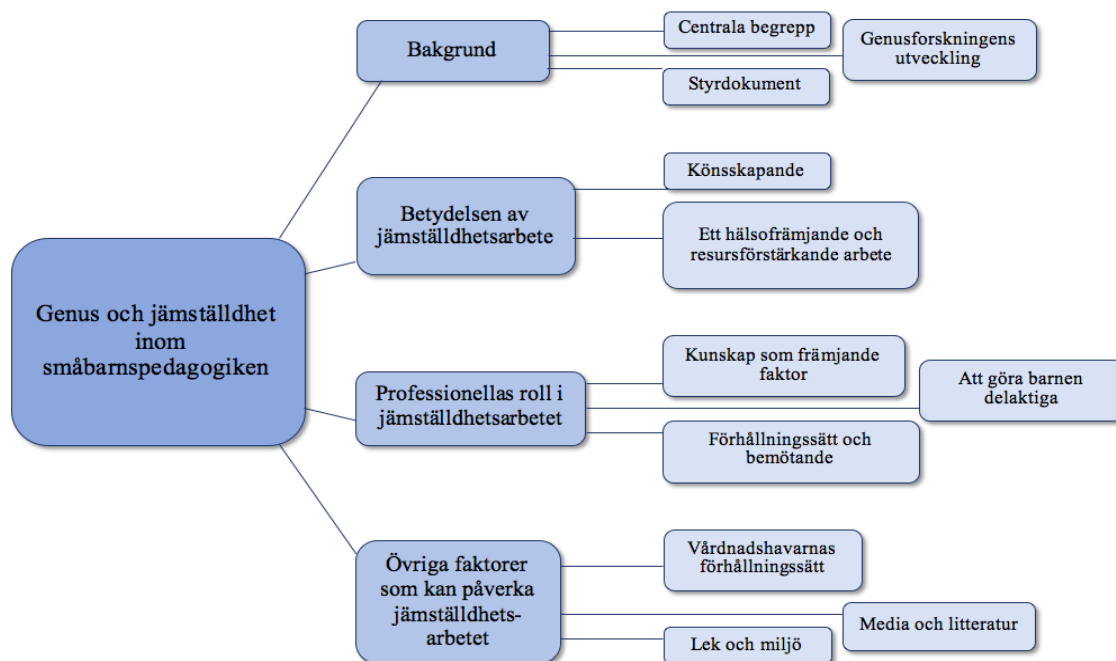
Genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken står som huvudtema och är också det gemensamma ämnet i alla de artiklar och det material som analyserats. Utifrån det temat kunde skribenterna sedan plocka ut det mest väsentliga i artiklarna och därefter skapa huvudkategorier och underkategorier som underlättat analysen. Innehållsanalysprocessen och kategoriseringen framgår i Figur 7. Gemensamt för många artiklar var att de betonade de professionellas viktiga roll inom jämställdhetsarbete samt att de såg kunskap, förhållningssätt, bemötande och barns delaktighet som viktiga faktorer för ett lyckat jämställdhetsarbete. Detta ledde till att skribenterna skapade huvudkategorin professionellas roll i jämställdhetsarbetet. Denna huvudkategori delades sedan vidare upp i tre underkategorier: kunskap som främjande faktor, förhållningssätt och bemötande och att göra barnen delaktiga.

Förutom att artiklarna belyste de professionellas roll, betonade också många av dem andra faktorer som kan påverka jämställdhetsarbetet. Detta ledde till att skribenterna skapade huvudkategorin övriga faktorer som kan påverka jämställdhetsarbetet. Under denna huvudkategori skapades sedan underkategorierna: vårdnadshavarnas förhållningssätt, lek och miljö och media och litteratur. Vårdnadshavarnas förhållningssätt och attityd gentemot

genus- och jämställdhetsarbete visade sig vara en påverkande faktor för hur ämnet belyses i småbarnspedagogiken, detta enligt det material som analyserats. Lek, miljö, media och litteratur var andra faktorer som ansågs påverka jämställdhetsarbetet. Skribenterna skapade därför underkategorier till övriga faktorer som kan påverka jämställdhetsarbetet, nämligen: vårdnadshavarnas förhållningssätt, lek och miljö samt media och litteratur.

Mycket av det material som analyserats lyfte fram genus- och jämställdhetsarbete som viktigt för barnets egna könsskapande. Enligt materialet innebär jämställdhetsarbete också ett hälsofrämjande och resursförstärkande arbete för barnets bästa. I samband med detta skapade skribenterna huvudkategorin betydelsen av jämställdhetsarbete. Denna huvudkategori delades sedan upp i underkategorierna könsskapande och ett hälsofrämjande och resursförstärkande arbete.

I samband med analysprocessen upptäckte skribenterna att genusforskningens historia är lång och innefattar många och föränderliga begrepp. Skribenterna ansåg att detta behövde redas ut för förståelsen av arbetet, vilket ledde till utformningen av huvudkategorin bakgrund. Denna huvudkategori kunde sedan delas upp i underkategorierna: centrala begrepp, genusforskningens utveckling samt styrdokument. Underkategorierna styrdokument togs med då deras inverkan har stor betydelse för genus- och jämställdhetsarbetets praktiska utförande.



Figur 7: Innehållsanalys av litteraturstudien.

Då kategorierna tagits fram kunde forskningsresultaten på nytt analyseras och skillnader och likheter kunde jämföras. De olika kategorierna kunde vara till hjälp i skapandet av arbetets rubriker för att bidra med en tydlig struktur. Efter att forskningarnas slutsatser jämförts och analyserats sammanställdes de i flytande text under rubrikerna i arbetet. Utgående från texten kunde sedan resultaten utformas. Dessa resultat är: ett diskussionsunderlag (Figur 8, Bilaga 8) en tidsaxel med begrepp (Figur 6, Bilaga 6) och en text till webbplatsen Resursstarka Barn (Bilaga 7). Arbetets resultat beskrivs i kapitel 4.7.

4.3.3 Etisk diskussion

Under denna rubrik kommer arbetets etiska aspekter och tillförlitlighet att diskuteras. Den etiska diskussionen utgår från forskningsetiska principer och etiska frågor som uppkommit under arbetets gång. Arbetet har tagit i beaktande ETENE:s etiska grund för social- och hälsovården där likvärdig behandling, jämlikhet och jämställdhet lyfts fram som grunden för verksamheten inom social- och hälsovården. Enligt ETENE:s etiska grund ska människovärdet alltid respekteras och de grundläggande mänskliga rättigheterna lyftas fram i det sociala arbetet. (Social- och hälsovårdsministeriet, 2011, s. 9).

Skribenterna har under arbetets gång funderat över och reflekterat kring den egna barnsynen och det etiska förhållningssättet. Barn är kompetenta, aktiva, nyfikna och har rätt att yttra sig, respekteras och göras delaktiga. Barn har rätt till att få stöd och resurser för att kunna utveckla sin egen identitet. Skribenterna anser också att barns åsikter är viktiga och att deras rättigheter, möjligheter och skyldigheter ska beaktas.

Arbetet följer god vetenskaplig praxis enligt Forskningsetiska delegationen. I arbetet har ett noggrant och pålitligt tillvägagångssätt samt en datainsamlingsmetod som är etiskt hållbar använts. Datainsamlingen har omsorgsfullt granskats och analyserats. I metodkapitlet har sökhistorien, artikelöversikten och arbetsprocessen noggrant dokumenterats för att bidra till arbetets tillförlitlighet. I arbetet har skribenterna inte utfört någon egen undersökning utan gjort en analys baserat på andras undersökningar. För att stärka tillförlitligheten har det i arbetet använts flera mångsidiga källor som stöder varandra och kommer fram till samma slutsatser. Arbetet innehåller noggranna och korrekta hänvisningar till den forskningen som använts i respekt till deras arbete. (Forskningsetiska delegationen, 2012).

I samtalet med Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) har skribenterna beaktat det professionella bemötandet samt respekten gentemot henne. Förberedelsen var noggrann och fokus sattes på vilka frågor som skulle ställas. Enligt Bell och Waters (2016, s. 196-197) bör

en intervju spelas in och transkriberas för att undvika eventuell felcitering. För att undvika att felcitera Sundell spelade därför skribenterna in samtalet för att sedan kunna transkribera det.

4.4 Betydelsen av jämställdhetsarbete

I detta kapitel belyses jämställdhetsarbetets betydelse för barn. Jämställdhetsarbetet kan ha en stor betydelse för barnets identitetsskapande och ge barnet fler möjligheter och resurser i sin utveckling (Sundell, 2012, s. 6).

4.4.1 Könsskapande

Redan innan ett barn föds börjar vuxna fundera kring barnets kön och bygger därefter upp förväntningar på barnets egenskaper och utseende. Många föräldrar väljer idag att ta reda på barnets kön genom ett ultraljud under graviditeten. En vanlig orsak till detta är att det anses bli lättare att köpa passande kläder och inredning till barnet utgående från könet. En annan orsak kan vara att det känns lättare för föräldrarna att forma ett band till det ofödda barnet om de är medvetna om barnets kön. På detta sätt kan de då föreställa sig hur barnet kommer att se ut och vilka egenskaper hen kommer att besitta. Förväntningar som byggs upp kring barnets kön under graviditeten speglar sig starkt i hur barnet sedan bemöts då hen föds. (Henkel, 2012, s. 15-17). Det finns också de föräldrar som väljer att inte ta reda på barnets kön under graviditeten. En av de sannolikt vanligaste frågorna dessa föräldrar får när barnet sedan föds är: Är det en flicka eller pojke? (Svaleryd, 2002, s. 23).

Då barnet fötts bemöts hen med stereotypa förväntningar utgående från könet. En flicka får redan från födseln kommentarer om sitt utseende, till exempel hur liten, söt och gullig hon är. Pojkarna får i jämförelse kommentarer om hur tuffa, starka och coola de är. (Henkel, 2012, s. 15–17). I Thielmann, Erdfelder och Stahlbergs (2015, s. 683) forskning, där de undersökt föräldrars syn på deras nyfödda barn, framkommer det även att de beskriver sina barn olika beroende på könet. Flickorna beskrivs som mindre och svagare. Henkel (2012, s. 15–17) berättar också att det är vanligt att tonläget ändras beroende på vilket kön som tilltalas. Det är vanligt att personer använder en mjukare, lugnare och tystare röst då de tilltalar flickor.

Föräldrar anser ofta att de inte behandlar barnen olika beroende på kön. Att behandla barnen olika utgående från det kön de har är dock ofta något som sker omedvetet och som det inte reflekteras kring. Dessa omedvetna val som begås bidrar till att bevara de stereotypa

könsroller och normer som finns i vårt samhälle idag. De flesta vuxna ställer förväntningar på barn utgående från kön på samma sätt som de också klär sina barn i olika färger beroende på könet. För att exemplifiera är det mer socialt accepterat att en pojke är bråkig och aggressiv än en flicka. I samband med detta är också gränsen för vad som tolereras av en pojke mycket högre än för en flicka. En flicka förväntas vara lugn och inte ta så mycket plats. (Eidevald, 2009, s. 21–22).

Ungefär kring 2–3 års ålder blir barn medvetna om att det finns olika kön, oftast i samband med att de upptäcker den fysiska skillnaden hos människor där flickor har en snippa och pojkar en snopp. När barnen upptäckt denna fysiska skillnad är det vanligt att de funderar och frågar mycket kring detta. De försöker lista ut vad de olika könen innebär. (Nowak & Thomsson, 2003, s. 100). Runt denna ålder kan barnen även komma att definiera sig själva som flicka eller pojke. Ett annat tecken på att barnen börjar bilda sin egen könsidentitet är att de använder ord som han och hon. I denna ålder är det ännu svårt för barnen att definiera kön och de kan tänka att en pojke som använder klänning är en flicka. Det är först vid 5–7 års ålder som barnen utvecklar en könskonstans, det vill säga att de förstår att könet är biologiskt och inte ändras trots att pojken tar på sig en klänning. (Evenhaug & Hallen, 2010, s. 286).

Barnens syn på könsrollerna formas då de ser hur vuxna gör och beter sig. De fångar upp vad mammas respektive pappas roll är i familjen och iakttar hur de olika könsrollerna ser ut genom bland annat TV-program och böcker. Det egna jaget formas genom samspel med andra. I vårt samhälle existerar ännu stereotypa könsroller vilket gör att barnen identifierar sig med dessa och formar sitt eget jag utgående från dem. De könsstereotypa rollerna varierar beroende på kultur och land. Vid 5–6 års ålder börjar barn leta efter olika regler för hur en flicka eller pojke bör bete sig och vad som är acceptabelt inom de olika könsrollerna. (Evenhaug & Hallen, 2010, s. 286-287) Det är mer socialt accepterat att flickor bryter mot könsrollerna och är pojkiga än att pojkar är flickiga. (Von Tetzchner, 2016, s. 645).

För att ge barnen möjlighet att utveckla sin egen identitet är jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken viktigt. Genom att arbeta jämställt erbjuds barnen fler möjligheter, resurser och förutsättningar för framtiden. Jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken handlar om att se individen och inte betrakta barnen som grupper av flickor och pojkar. Barn gynnas av att få bli betraktade som individer, då det finns olika flickor och olika pojkar. En del flickor kanske är livliga medan andra är lugna. Genom jämställdhetsarbetet ges barnen

möjlighet till att utveckla sin sociala kompetens, empati och kommunikation utan begränsningar utgående från könsnormer. (Sundell, 2012, s. 1–6).

4.4.2 Ett hälsofrämjande och resursförstärkande arbete

I Tasa-arvoinen Varhaiskasvatus framgår 3 principer för hur jämställdhetsarbete kan främjas inom småbarnspedagogiken. För det första är det viktigt att känna igen allmänna saker om kön. Då en professionell pratar om pojkar och flickor på ett visst sätt begränsar det också hur barnen själva uttrycker sig. Det begränsar även barnens egna erfarenhet av jämställdhet. Med andra ord är det viktigt att professionella har rätt kunskap och rätt redskap för att kunna arbeta jämställt. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Den andra principen innebär att ersätta negativ uppmärksamhet med positiv uppmärksamhet. Inom småbarnspedagogiken är det vanligt att samma barn ofta får negativ uppmärksamhet istället för positiv uppmärksamhet, detta är något som tär på barnets självbild. Det är därför viktigt att professionella inom småbarnspedagogiken uppmärksammar detta i vardagssituationer med tanke på barnets bästa. Professionella bör också försöka flytta fokuset från den negativa uppmärksamheten och istället ge barnet ett annat alternativ. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Denna princip är också viktig i jämställdhetsarbetet, då forskning visar att pojkar får höra fler negativa tillsägelser än flickor (Eidevald, 2009, s. 92-95).

Den tredje principen menar att små saker bygger upp en större struktur. Att jobba jämställt innebär att göra små ändringar i vardagen och sina rutiner. Professionella kan ibland säga något till ett barn utan att tänka på hur barnet uppfattar det. Det som inte är en stor sak för en professionell kan betyda mycket för ett barn. Då professionella till exempel uttrycker att en leksak endast är till för pojkar, kan barnen ta detta till sig och börja tycka lika. Professionella bör därför vara medvetna om att de kan uttrycka sig på andra sätt som inte begränsar barnen i deras val. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Enligt Sundell (2012, s. 5-7) innebär jämställt arbete också att arbeta hälsofrämjande. Sundell listar några av de fördelar som jämställt arbete inom småbarnspedagogiken innebär, nämligen: minskad stress, ökad kreativitet, mindre mobbning, fler valmöjligheter samt att personal och barn mår bättre. Jämställt arbete inom småbarnspedagogiken kan också främja barnets självkänsla, ge dem positiv bekräftelse och erbjuda barnen en uppväxt med fler resurser. I samtalet med Sundell (personlig kommunikation, 28.3.2018) berättade hon att alla

barn ska inkluderas och att alla barn har rätt till möjligheter inför framtiden. Det är viktigt att styrka olika resurser hos barn oberoende av kön.

Jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken handlar om att ge barnen fler möjligheter istället för begränsningar. Detta arbete är viktigt för alla barn. Genom jämställdhet kan barnens handlingsutrymme öka och möjligheter till lärande kan främjas. Jämställdhet handlar alltså inte om att flickor inte ska få vara flickor och att pojkar måste bära klänning. Det handlar om att alla barn ska beaktas som individer med rätt till flera möjligheter. (Henkel & Tomicic, 2009, s. 15–19).

4.5 Professionellas roll i jämställdhetsarbetet

Inom småbarnspedagogiken har professionella en betydande roll för jämställdhetsarbetets genomförande och inflytande. Det är viktigt att de professionella kan reflektera och ifrågasätta sitt förhållningssätt och bemötande utgående från ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Det är också viktigt att professionella får möjlighet till kunskap om ämnet för att kunna tillämpa det i praktiken. (Sundell, 2012, s. 5–6). Barns delaktighet betonas i Grunderna för planen för småbarnspedagogik och ska också främjas i jämställdhetsarbetet. Vidare bör också vårdnadshavarna få vara en del av samarbetet. (Utbildningsministeriet, 2016, s. 30-33).

4.5.1 Kunskap som främjande faktor

Edström (2010, s. 43) skriver i sin avhandling att professionella ses som en del av lösningen men också som en del av problemet ifråga om jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken. I samband med detta betonar Wernersson (2009, s.73) betydelsen av de professionellas ansvar och medvetenhet då det kommer till jämställdhet och genusfrågor. Det lyfts också fram att det är kunskap om ämnet som professionella behöver, inte bara olika lagar och regler som styr arbetet. En studie i antologin visade att professionella upplever sig ha högt yrkeskunnande, medan de anser sig ha dålig kunskap om genus- och jämställdhetsarbete. Studien visade också att de professionella upplever att kraven har ökat vad gäller att hantera jämställdhet och genusfrågor inom småbarnspedagogiken. På grund av okunskap inom ämnet brister det ofta i utförandet av arbetet inom detta område i småbarnspedagogiken.

Verksamheten och professionella kan gynnas av att ta hjälp av utbildade genuspedagoger för att öka kunskapen om hur man arbetar med jämställdhet och genus. (Wernersson, 2009, s.

73). I Arvidsons (2014, s. 60) avhandling berättar hon att en genuspedagog är en pedagog som har studerat och fördjupat sig inom området genus och jämställdhet. Arvidson betonar även betydelsen av att ta tillvara genuspedagogernas kompetens. Hon berättar att detta är något som har kommit upp som en gemensam nämnare hos alla de intervjuade genuspedagogerna i sin avhandling. De intervjuade menade också att jämställdhet är något som berör alla, såväl professionella som barn, och att det därför är ett viktigt område för verksamheten. Professionella inom småbarnspedagogiken kan tillsammans med utbildade genuspedagoger utveckla förskolans verksamhet och arbetsmaterial till att bli mera jämställt på olika plan (Arvidson, 2014, s. 79).

Genuspedagogernas stöd och kunskap har ofta visat sig vara välkommet bland professionella inom småbarnspedagogiken i Sverige. (Arvidson, 2014, s. 65). I intervjuerna i Arvidsons (2014, s. 66) avhandling har småbarnspedagogikens professionella beskrivits som mottagliga för förändring och nya tankar. Enligt genuspedagogerna påverkar mottagliga professionella villkoren för genus- och jämställdhetsarbetet i en positiv riktning.

I samtalet med Sundell (personlig kommunikation, 28.3.2018) berättar hon att Folkhälsan i Finland inte arbetar med att utbilda genuspedagoger såsom i Sverige. Trots detta anser dock Sundell att kunskap och medvetenhet om jämställdhet är viktigt. Sundell arbetar därför med olika projekt på daghem i Finland. Hennes arbete går bland annat ut på att utbilda professionella och vårdnadshavare inom genus och jämställdhet, detta för att alla ska kunna arbeta i samma riktning och ha förståelse för varför arbetet är viktigt.

Edström (2010, s. 43) berättar att det i politisk debatt diskuteras kring att det arbetar för få män inom småbarnspedagogiken i Sverige. Denna problematik lyfts också fram i Baynes (2009, s. 137) artikel, där hon berättar att professionella anser att det för barnens skull behövs både kvinnliga och manliga förebilder inom småbarnspedagogiken. I artikeln framkommer det dock att det inte automatiskt betyder att det blir jämställt om fler män skulle anställas inom småbarnspedagogiken. Bayne menar istället att de kvinnor och män i sin pedagogik bör besitta kunskap och ett genusmedvetet förhållningssätt. Edströms (2010, s. 43) avhandling bekräftar detta genom att säga att personalens kompetens bör betonas, inte deras kön.

I Emilson, Folkesson och Lindbergs (2016, s. 236-237) artikel framgår det att professionella säger sig arbeta jämställt och ha kunskap om genusfrågor trots att detta inte alltid sker i praktiken. Professionella upprätthåller de olika könsrollerna genom att behandla barnen olika utgående från deras kön. Edström (2010, s. 46) skriver i sin avhandling att jämställdhet

är något som betonas i småbarnspedagogikens verksamhet. Hon skriver dock att detta sällan syns i de konkreta åtgärderna som vidtas.

4.5.2 Förhållningssätt och bemötande

Wernerssons (2009, s. 68–72) antologi lyfter fram det faktum att kön och könsmönster skapas i småbarnspedagogikens miljö. Detta kan ske på olika sätt men till exempel genom förhållningssätt, innehåll och pedagogiskt material. Författaren nämner också att det existerar förväntningar och förhållningssätt som betonar stereotyper i småbarnspedagogikens verksamhet.

Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) berättar om utmaningar i jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken i Finland. Hon menar att en stor utmaning i arbetet är att synliggöra det som görs undermedvetet. Hon påpekar i samband med detta också att en del av utmaningen är att hos individer få till stånd en vilja till att ändra på ett mönster som funnits länge. Genom att förstå vad jämställdhetsarbete och förändringar i den riktningen leder till kan viljan och motivationen infinna sig. Sundell påpekar också att det inte alltid handlar om vad man själv tycker. Det handlar om att se till att alla är nöjda med vad som erbjuds.

Hellman (2010, s. 216) berättar i sin avhandling att normer om kön framhävs vid rutinsituationer, vid stress och vid tillfällen där det finns risk att bli granskad. Detta stämmer överens med studier i Eidevalds (2009, s. 92-95) avhandling, där han observerat professionella och barns interaktion i tamburen, vid samlingar och måltider på två daghem i Sverige. I den första delen undersöktes skillnaden i verbala tillsägelser riktade mot flickor respektive pojkar i de nämnda situationerna. Resultaten visar att tre av fyra, alltså 75%, av tillsägelseerna riktades till pojkar. I de olika situationerna fick alltså flickorna 257 tillsägelser medan pojkarna sammanlagt fick 1231 tillsägelser.

Även Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) har lagt märke till tambursituationen och hur professionella behandlar barnen olika utgående från könet. Sundell menar att professionella troligtvis är rädda för vad pojkarna börjar göra om de inte genast får hjälp, kanske börjar de springa eller skrika. För att undvika dessa situationer hjälper de professionella pojken. Istället borde de professionella låta pojken lära sig att behärska sig själv och förstå att detta inte är rätt. Enligt Sundell borde de professionella lägga mer fokus på att lära pojkarna behärska sig själva istället för att genast hjälpa dem i rädsla för att det blir kaos i tamburen.

Skillnader syntes också i hur de olika könen blev tillsagda. Det visade sig att flickorna fick höra fler tomma hot än pojkarna. I det ena arbetslaget fanns det en specifik flicka som var lite mera livlig än de andra. Denna flicka fick mycket fler tillsägelser än pojkarna som gjorde samma sak vid samma situation. Detta tyder på att pojkarnas livliga beteende är mer accepterat än flickornas. (Eidevald, 2009, s. 115–116).

Under en observation vid samlingens slut fick barnen i tur och ordning berätta vad de ville leka med för att sedan gå iväg och göra detta. De livligaste pojkarna fick alltid gå först eftersom det ansågs att de inte klarade av att vänta. Sedan fick den livliga flickan som beskrevs ovan gå. Efter detta fick resten av pojkarna gå och till sist flickorna. Här framkommer det alltså att de lugna barnen som kunde vänta alltid fick gå sist. I dessa fall fick också pojkarna alltid gå före flickorna. (Eidevald, 2009, s. 129–130).

Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) berättar om sina egna erfarenheter av finlandssvenska daghem. Hon menar att det är vanligt att pojkarna får mer uppmärksamhet än flickorna i olika situationer. Det är också vanligt att pojkarna får välja först eller börja med något.

När det i Eidevalds (2009, s. 131) observationer jämfördes hur många gånger barnen fick hjälp utan att be om det framkom det att pojkarna fick hjälp 62 gånger medan flickorna fick hjälp 3 gånger. När Eidevald sedan analyserade hur många gånger barnen bad om hjälp visade det sig att flickorna bad om hjälp 24 gånger och pojkarna 13 gånger. Orsaken till att flickorna fick be om hjälp mycket fler gånger var för att pojkarna automatiskt fick hjälpen utan att fråga. Professionella anser att flickorna är mer ansvarstagande och mogna. De professionella förklarade även att det är lättare att snabbt få ut de livliga pojkarna från tamburen genom att hjälpa dem för det blir så stökigt där annars (Eidevald, 2009, s. 144). Detta kan kopplas ihop med det Hellman (2010, s. 216) skrev om att normer tydliggörs i stressade situationer.

Den sista observationen som gjordes på daghemmen var hur professionella kommunicerar med barnen på olika sätt utgående från könen. Eidevald (2009, s. 145–162) har valt att dela upp sin observation i slutna och öppna frågor. När resultatet jämfördes framkom det att pojkarna fick 833 (69%) slutna frågor medan flickorna fick 230 (31%) stycken. Gällande öppna frågor fick pojkarna 39 (22%) medan flickorna fick 82 (78%) stycken. Detta resultat tyder på att professionella tränar flickor mer i språkutveckling och hur de ska uttrycka sig och reflektera än pojkarna. Trots detta syns inte någon skillnad i barnens språkfärdigheter

mellan de olika könen utan det är individuellt för alla barnen hur bra de är på att uttrycka sig språkligt.

Edström (2010, s. 43–45) skriver i sin avhandling att jämställdhetsarbete ofta bedrivs på ett sånt sätt där flickor och pojkar ska behandlas lika på alla sätt och vis. Hon skriver också att det finns en ständig form av strävan efter en ökad likhet mellan könen. I kontrast till detta kan det däremot diskuteras kring hur lika det faktiskt bör bli mellan könen. Det pågår också debatter kring huruvida jämställdhet handlar om att behandla flickor och pojkar exakt lika, ganska lika eller om att se barnen som unika individer. Edström betonar slutligen betydelsen av att se till den enskilda individen i jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken.

I Edströms (2014, s. 549) senare avhandling skriver hon att professionella i sina intervjuer lyfter fram metoder och arbetssätt de använder sig av för att stärka jämställdheten inom småbarnspedagogiken. De betonar alla det pedagogiska språket och hur de berömmar barnen för de icke könsstereotypiska karaktärsdragen, till exempel genom att lyfta fram flickor som modiga och pojkar som hjälpsamma och snälla. De menar även att de försöker att alltid bemöta barnen lika när de kommer till daghemmet genom att prata med samma ton och berömma för egenskaper istället för utseende och kläder. De professionella säger sig arbeta med att ställa samma krav på både flickor och pojkar gällande till exempel att klä på sig och äta självständigt. I Edströms (2014, s. 551–555) avhandling kommer det också fram att det oftast är flickorna som ses som problemet och de som behöver ändra på sig genom att vara mindre flickiga och tuffa till sig. Detta blir problematiskt för de barn som vill vara flickiga. För de professionella kan det kännas som att de misslyckats med jämställdhetsarbete då flickor beter sig enligt den könsstereotypiska rollen.

Edström (2014, s. 551–555) betonar i samband med detta fortfarande betydelsen av att professionella bör se till den enskilda individen och inte fokusera alltför mycket på att försöka likställa könen. Tanken är god då professionella vill behandla barnen lika men likabehandlingen kan ibland få för mycket fokus och det glöms att se till individen. Genom att behandla pojkar och flickor lika ser endast till en faktor som påverkar individen, nämligen könet. Genom denna form av likabehandling glöms det lätt bort att även andra faktorer påverkar individen, till exempel hans bakgrund, fysiska funktionsförmåga, klass, ålder, etnicitet och kultur. Hon menar att individens egna styrkor är viktiga, oberoende om dessa anses vara flickiga eller pojkiga. Att betona individens egna resurser är något som Edström lyft upp både i sin avhandling från 2010 och från 2014.

Även Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) säger att det inte är för avsikt att ändra på barnens egna beteende i samband med jämställdhetsarbetet. Jämställdhet ska istället kunna hjälpa de professionella att erbjuda fler möjligheter till barnen. Det handlar inte om att flickorna måste bli mera pojkiga eller pojkarna mera flickiga, utan att barnen ska få vara just vad de själv vill vara.

I Emilson, Folkesson och Lindbergs (2016, s. 236–237) artikel framkommer liknande resultat som i Edströms. Forskningen i Emilson, Folkesson och Lindbergs artikel visar att professionella säger sig arbeta med jämställdhet mer än vad de egentligen gör. Det framkommer att pojkar uppmuntras till att vara feminina medan flickor inte uppmuntras till detta. I artikeln framkommer det också att professionella upplever en viss rädsla för att barnen ska hamna i de stereotypiska könsrollerna. På grund av detta bemöter och agerar professionella ofta på ett sådant sätt där de inte tillåter barnen bete sig på de sätt de vill. På en del undersökta daghem i artikeln hade de tagit bort leksaker som ansågs vara könsstereotypiska, då de var rädda för att dessa skulle påverka barnens könsskapande på ett stereotypiskt vis. Emilson, Folkesson och Lindberg menar att det är fel att ta bort leksaker för att uppnå könsneutralitet, detta då barnens vilja till att få leka med vad de vill begränsas.

4.5.3 Att göra barnen delaktiga

I Grunderna för Planen för Småbarnspedagogik (Utbildningsministeriet, 2016, s. 30) betonas barnens delaktighet. Det framgår att det är genom delaktighet som barnen utvecklar förståelse för konsekvenser, rättigheter, ansvar och gemenskap. Då barn får bli sedda och hörda främjas deras känsla av delaktighet. Barnen bör med fördel göras delaktiga också i jämställdhetsarbetet.

Henkel (2012, s. 76) skriver att barn ofta är medvetna om könsuppdelningen och dess betydelse i samhället. De kanske inte förstår sig på alla strukturer men de upplever ändå uppdelningen som orättvis. I samtal med barn är det av betydelse för professionella att inte lyfta fram olika könsnormer, utan att istället låta barnen själva få uttrycka sina föreställningar och erfarenheter.

Professionella kan diskutera tillsammans med barnen om orättvisor och förväntningar som finns mellan könen. Barnen kan ofta fundera över de olika orättvisorna och söka svar. Professionella kan i sådant fall ta hjälp av historien för att förklara hur dessa tillkommit och varför de hänger kvar. De professionella kan också förmedla till barnen att normer och

förväntningar kan brytas och att detta är okej. Barn behöver med tiden också få kunskap om vad genus och jämställdhet innebär. (Henkel, 2012, s. 77).

Även Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) säger att det är viktigt att göra barn delaktiga i småbarnspedagogiken. Enligt Sundell kan professionella till exempel låta barnen diskutera och reflektera kring karaktärernas könsroller i samband med lässtunder.

Ett sätt att göra barnet delaktigt inom småbarnspedagogiken är att ha ett barnråd. I ett barnråd får barnen berätta vad de skulle vilja ha med i småbarnspedagogikens verksamhet. De professionella ska dock se till att det som bestäms under barnrådet kan kopplas till Grunderna för planen för småbarnspedagogiken. Med hjälp av rådet får barnen en chans att påverka samt uttrycka sig och föra fram sina åsikter. (Dolk, 2013, s. 148–149).

4.6 Övriga faktorer som kan påverka jämställdhetsarbetet

I detta kapitel framkommer andra faktorer som påverkar jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken. Professionellas förhållningssätt är viktigt men det finns även andra faktorer som på olika sätt påverkar jämställdhetsarbetets inflytande på barnen och verksamheten.

4.6.1 Vårdnadshavarnas förhållningssätt

Olofsson (2007, s. 109–110) skriver att lyckat jämställdhetsarbete kan främjas eller hindras beroende på vårdnadshavarnas syn på ämnet. En del är öppna för arbetet och anser att ett aktivt genusarbete är viktigt, medan andra är kritiska och rädda för att pojkar inte ska få vara pojkar och flickor inte får vara flickor. Professionella bör kunna bemöta och samarbeta med vårdnadshavare av de båda uppfattningarna. De bör också vara beredda på att vårdnadshavare faktiskt kan ha en konservativ och negativ inställning till jämställdhetsarbetet. Professionella gynnas av att kunna acceptera detta och sedan fundera på hur de kan lyfta frågorna ändå, till exempel genom att benämna arbetet på ett annat sätt.

I Emilson, Folkesson och Lindbergs (2016, s. 230–231) artikel beskriver professionella en viss hopplöshet i arbetet med genus inom småbarnspedagogiken. Detta eftersom att de anser att vårdnadshavarnas attityd till kön har en stor inverkan på barnet. Pappornas syn på hur pojkarna leker på daghemmet kan ibland anses som problematisk för jämställdhetsarbetet. Professionella anser att papporna har en könsstereotypisk bild av hur deras söner ska vara och anser det inte vara okej att sonen till exempel klär ut sig till prinsessa. Också Olofsson

(2007, s. 110) nämner att papporna ofta är misstänksamma till genus- och jämställdhetsdiskussionen. Eventuellt är de rädda för att jämställdhetsarbetet ska göra pojkarna mer feminina och hindra deras utveckling enligt den heterosexuella normen.

Olofsson (2007, s. 110–111) menar att då de professionella stöter på kritiska vårdnadshavare är det viktigt att vara tydlig och klar med målsättningarna för jämställdhetsarbetet. För att undvika missförstånd kan professionella låta vårdnadshavarna få ta del av en skriftlig beskrivning av jämställdhetsarbetet. Professionella kan också betona för vårdnadshavarna att arbetet går ut på att främja valmöjligheter och mångfald för barnens bästa. Olofsson belyser faktumet att stora resultat nås bäst vid ett gott samarbete mellan vårdnadshavare och professionella. Henkel (2012, s. 78–79) skriver vidare att goda resultat nås genom att inkludera vårdnadshavarna i arbetet och att bemöta dem med kunskap och tålmod. Det är också viktigt att förmedla att jämställdhet ingår i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016, s. 30) och att detta därför är något som behöver inkluderas i verksamheten.

Sundell (personlig kommunikation 28.3.2018) lyfter fram gott samarbete med vårdnadshavarna som en viktig del i arbetet med jämställdhet inom småbarnspedagogiken. Enligt Sundell är det viktigt att informera vårdnadshavarna om vad jämställdhetsarbetet innebär och vad detta betyder för deras barn. Hon berättar att hon har stött på vårdnadshavare som varit rädda för att deras son inte ska få vara pojke och att det därför är viktigt att ta sig tiden för att informera och utbilda även vårdnadshavarna. Det är viktigt att vårdnadshavarna får veta att ingen kommer att ändra på deras barn eller begränsa dem utan att jämställdhetsarbetet endast öppnar upp fler möjligheter för barnen.

4.6.2 Lek och miljö

Det går att se en tydlig skillnad i hur pojkar och flickor leker, med vem och med vad. Flickor leker generellt mer stillsamma lekar med dockor eller omhändertagande roller, medan pojkar tenderar att välja mer fartfyllda lekar med bilar och verktyg. Vad detta beror på är svårt att säga. En orsak kan tänkas vara att det är dessa leksaker som erbjuds av professionella inom småbarnspedagogiken. Det kan också vara så att dessa könsstereotypiska leksaker finns i hemmet. I 2–3 års åldern börjar barn föredra att leka med barn av lika kön som en själv. Det går även att se att flickor leker i mindre grupper än pojkar. (Von Tetzchner, 2016, s. 646–647).

Miljön i småbarnspedagogiken har en stor inverkan på jämställdhetsarbetet och det är viktigt att reflektera över hur det är möjligt att med hjälp av miljön stöda arbetet. Många daghemsmiljöer är möblerade enligt könsrollerna där leksakerna skiljs åt som till exempel dockvrå, hemlek och bygghörna. (Henkel 2012, s. 75-76). Pojkleksaker beskrivs av Svaleryd (2002, s. 73-74) som stimulerande av aktivitet, konstruktion och kamp om makt och beskrivs som snabba, tuffa och spännande. Flickleksaker däremot är ofta färdiga redskap som kan representerar till exempel köksredskap och annan hemutrustning och beskrivs som gulliga, små och mjuka. Henkel (2012, s. 75-76) menar att man istället för att dela upp leksakerna i pojk- och flickleksaker ska blanda på leksakerna för att uppmuntra barnen till normbrytande val i sin lek. Professionella kan till exempel blanda dockor med bilar och byggklossar för att barnen lättare ska kunna leka utanför de könsstereotypiska normerna. Batman kan till exempel placeras i köket och laga mat medan dockorna får vara superhjältar och rädda världen. Detta hjälper även barnen med att leka tillsammans oberoende av kön eftersom de lätt annars leker endast med de av samma kön.

I Emilson, Folkesson och Lindbergs (2016, s. 230-232) forskning där de intervjuat professionella på daghem i Sverige lyfts flickornas opassande kläder för daghemsmiljön upp som ett problem. De professionella beskriver att flickorna ofta kläs för fint och opraktiskt för daghemsmiljö och att detta till viss del kan hindra deras lek. De professionella diskuterade även problemet med klädbutiker och deras könsstereotypiska utbud. De professionella anser att det syns en stor skillnad i pojk- och flickkläder med tanke på de olika könsrollerna. Pojkars byxor är ofta förstärkta i knäna för att de ska tåla aktiv lek medan flickornas kläder är mer anpassade för lugna lekar och är inte lika praktiska som pojkarnas. Här lyfter dock forskarna fram att professionella på sätt och vis vidhåller de olika könsstereotyperna eftersom ingenting säger att en flicka inte skulle få handla på pojkavdelningen eller tvärtom och att det är detta som är det stora problemet vi måste komma ifrån.

4.6.3 Media och litteratur

Barn påverkas dagligen av olika intryck genom läromedel, litteratur och media. Dessa intryck kan till exempel innebära olika budskap om hur flickor och pojkar bör bete sig. Budskapen kan ibland bli motsägelsefulla och föreställningarna om kön kan ha olika innebörd och konsekvenser. Dessa budskap som framkommer genom media och litteratur kan ha stor inverkan på barnets egna skapande av könsroller och könsstereotyper. (Svaleryd, 2002, s. 130).

Svaleryd (2002, s. 73–75) skriver att aktiva maskulina agenter och passiva feminina birollsinnehavare är vanliga karaktärer i sagoböcker och sånger. Hon berättar också att det är vanligt att flickor i berättelser ofta är snälla, söta och behagande. Pojkarna utmålas däremot som aktiva, modiga och med gott självförtroende. Svaleryd (2002, s. 130–131) fortsätter i samband med detta att berätta att professionella bör vara medvetna om vilken litteratur de använder sig av inom småbarnspedagogiken. De kan göras medvetna om hur könen framställs genom att till exempel räkna hur ofta pojkar respektive flickor framkommer samt hur passiva de är i berättelserna.

Steyer (2014, s. 175) menar att kvinnor ofta är underrepresenterade i barnlitteratur, media och barnprogram. Detta bekräftas också i Martins (2017, s. 512) artikel, där hon berättar att män är mer vanligt förekommande huvudrollsinnehavare än kvinnor i barnprogram. Ifall en kvinna innehar en huvudroll är det också vanligare att hon har flera män runt omkring sig. I artikeln framkommer det att producenterna ofta har ett motiv bakom detta. Det har nämligen visat sig att pojkar hellre ser på barnprogram med en stark man i huvudrollen, medan flickor inte väljer program utgående från att huvudrollsinnehavaren är man eller kvinna.

I Martins (2017, s. 500) artikel framkommer det att barnprogram bidrar med många positiva influenser till barnet. Däremot framkommer det också att det bland annat är via barnprogram som barnen får reda på könsstereotyper. Steyer (2014, s. 172–173) berättar i sin artikel att barn som ser på TV och barnprogram ofta har mer stereotypiska tankar om kvinnor och män. Hon nämner också att det ännu idag finns vissa könsstereotypiska drag i barnprogram och litteratur, till exempel att kvinnor är hemma med barnen. I artikeln framkommer dock att det även existerar sådan media och litteratur som fokuserar på icke traditionella könsroller. Steyer menar på att den typen av media och litteratur är bra och användbar inom småbarnspedagogiken.

Svaleryd (2002, s. 133–134) berättar att det i många fall lyser igenom stereotyper om hur kvinnor och män bör vara i våra medier och i litteraturen. Även om detta är något som sker undermedvetet så syns det då det analyseras. Svaleryd berättar att hon analyserat ett populärt svenskt barnprogram ur ett genusperspektiv. Hon fann då att kvinnor eller djur med kvinnliga namn ofta var upptagna med att läsa, rita, hjälpa, baka eller göra sig fina. Männen eller djur med manliga namn var dock sysselsatta med saker som att resa, uppfinna, fixa saker eller vara kung. I och med detta finns det en risk att barn upplever att de enligt sina kön ska agera eller bete sig på de sätt som porträtteras i barnprogrammet. Förutom att stereotyper synliggörs kan vissa barnprogram även undermedvetet lyfta fram rasism och

homofobi. Professionella kan med medvetenhet om att barn ser på dessa program använda sig av dem för att ta upp diskussioner om genus och jämställdhet.

4.7 Resultatredovisning

I detta kapitel kommer resultaten att redovisas. Resultaten har utformats utgående från slutsatserna i materialet och de analyserade forskningarna.

4.7.1 Diskussionsunderlag

Stor del av forskningsresultaten som använts i detta arbete belyste betydelsen av de professionellas förhållningssätt och bemötande i genus- och jämställdhetsarbetet inom småbarnspedagogiken. Resultaten visade även att barn påverkas av vuxna och att grunderna för jämställdhet bör läggas redan i ett tidigt skede i livet. Dessa slutsatser väckte tanken om att skapa ett diskussionsunderlag för professionella inom småbarnspedagogiken. Därefter började diskussionsunderlaget (Bilaga 8) utformas i syfte att väcka diskussion kring det egna förhållningssättet och bemötandet i jämställdhetsarbetet med barn. Frågorna och påståendena på underlaget grundar sig i det analyserade materialet och forskningsresultaten som framkommer i arbetet.

Diskussionsunderlaget kan användas av professionella inom småbarnspedagogiken men också av vem som helst som intresserar sig för ämnet. Underlaget kan användas av professionella i samband med till exempel personalmöten eller dylikt. Genom att gemensamt i gruppen diskutera de olika påståendena kan genus- och jämställdhetsfrågor uppmärksammas. Avsikten med diskussionsunderlaget är inte att rikta pekpinna, det ska istället sträva till att öka medvetenheten om genus- och jämställdhetsfrågor hos de personer som arbetar med barn. Förändring kan ske genom att lyfta fram omedvetna tankar och handlingar knutna till könsförväntningar i samband med en vilja till att ifrågasätta och förändra dessa.

I stor del av forskningen framkommer det att kunskap om genus och jämställdhet är viktigt i arbetet med barn. Det framkommer också att det ofta inte är de professionellas mening att arbeta ojämlikt utan att detta sker omedvetet. Det är därför viktigt att fundera på sitt förhållningssätt och bemötande och att lyfta fram dessa frågor inom småbarnspedagogiken. Det individuella förhållningssättet är betydelsefullt, men det är också viktigt att de professionella kan samarbeta och gemensamt fundera kring hur jämställdheten fungerar i

verksamheten. I samband med detta anser skribenterna att ett diskussionsunderlag är passande för att lyfta fram dessa typer av frågor och gemensamt fundera kring dem.

På basen av materialet och forskningsresultaten har underlagets frågor och påståenden formats. Skribenterna anser att dessa påståenden är viktiga och övergripande inom genus och jämställdhetsfrågor och kan skapa diskussion i en arbetsgrupp.

GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET inom småbarnspedagogiken

Detta är ett diskussionsunderlag där vi utmanar er till att reflektera kring ert förhållningssätt och bemötande i genus- och jämställdhetsfrågor.



Mikaela Johansson, Erica Kalpio, Trixiebell Devlin

Figur 8: Diskussionsunderlag.

4.7.2 Tidsaxel

Genusforskning är ständigt i förändring och nya begrepp uppkommer hela tiden. Detta är något som märkts av i det analyserade materialet och den forskning som ingår i detta arbete. Skribenterna märkte i ett tidigt skede att en begreppsutredning var nödvändig för arbetets förståelse, både för skribenterna och för läsaren. På basen av forskning och material kunde begreppen sedan beskrivas. De olika begreppen är beskrivna utifrån svenskt material, vilket innebär att de använts i Sverige. Eftersom materialet och forskningen som använts i detta arbete är av olika årtal valde skribenterna även att reda ut när de olika begreppen använts genom tiderna. Allt detta resulterade sedan i en tidsaxel (Figur 6, Bilaga 6) över begreppsutvecklingen inom genusforskningen och genuspedagogiken. Då genusforskningen som område innehåller många begrepp har endast de begreppen med relevans för detta arbete rätts ut och tagits med. Denna tidsaxel ingår som en figur (Figur 6, Bilaga 6) i kapitel 4.2.2 i arbetet.

4.7.3 Text till webbplats

Detta arbete ingår som ett delarbete i Det Resursstarka Barnet - Utveckling av materialpaket och webbplats. Skribenterna har i och med detta tagit fram en inspirerande text (Bilaga 7) som ska finnas med på webbplatsen Resursstarka Barn. Denna text har utformats på basen av material och forskning som framgår i detta arbete. Skribenterna fokuserade på att texten skulle hållas kort, koncist och informativ.

Texten (Bilaga 7) är formulerad utgående från det skribenterna ansett vara viktigt och intressant i den forskning och det material de tagit del av, till exempel: beskrivning av begreppen kön, genus och jämställdhet, betydelsen av jämställdhetsarbete och de professionellas förhållningssätt och bemötande. Texten är formulerad för att locka läsaren till att vilja ta del av mer information om ämnet genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken. Syftet med texten är att locka läsaren till att även vilja ta del av detta arbete.

4.8 Kritisk granskning

I denna kritiska granskning kommer arbetet att granskas i sin helhet. Syftet med arbetet är att professionella inom småbarnspedagogiken ska kunna inspireras till att arbeta med genus- och jämställdhetsfrågor. Arbetet syftar även till att väcka tankar kring det egna förhållningssättet och bemötandet gällande dessa frågor. Skribenterna anser att syftet

uppfyllts genom att göra ett inspirerande och informativt arbete samt genom de framtagna resultaten. Syftet har vidare också uppfyllts då materialet och de olika forskningarna jämförts och analyserats samt bekräftat varandra.

Frågeställningar i arbetet var; Hur har genusforskningens utveckling sett ut genom tiderna? Och hur kan professionella arbeta med jämställdhet inom småbarnspedagogiken? Frågeställningar har besvarats genom arbetets gång. Dels i bakgrundskapitlet där skribenterna tagit fram en tidsaxel för begrepp inom genusforskning och genuspedagogiken. Den andra frågeställningen har besvarats genom hela arbetets gång och går som en röd tråd igenom arbetet. Den andra frågeställningen besvaras även genom den inspirerande texten till webbplatsen samt diskussionsunderlaget.

Arbetet har avgränsats till genus- och jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken då arbetet är en del av webbplatsen Resursstarka Barn. Denna avgränsning valdes också då skribenterna själva studerar till socionomer med behörighet som barnträdgårdslärare och är intresserade av ämnet, samt hur professionella kan belysa det inom småbarnspedagogiken.

Litteraturstudie och innehållsanalys valdes som metod i detta arbete. Skribenterna anser att detta har varit en passande metod för arbete och att de med hjälp av den lyckats komma fram till det de strävat efter. Skribenterna har satt ner stor tid på att söka information och forskning om ämnet och hittat pålitliga och mångsidiga källor. I ett tidigt skede av arbetet framkom det att det inte fanns mycket svensk litteratur från Finland vilket gjorde att materialet till stor del är avgränsat till forskning gjord i Sverige. Skribenterna anser dock att detta varit relevant för arbetet eftersom det också kan appliceras i Finland.

I arbetet ingår en artikelöversikt (Bilaga 4) och en tabell över sökhistorian (Bilaga 3). Detta för att underlätta arbetet och för att läsaren ska få en tydligare bild av sökprocessen och de valda artiklarna. Sökord har använts på både finska, svenska och engelska i olika databaser för att bredda sökningen. Detta har gett goda resultat. Skribenterna har stött på utmaningar i samband med sökning och analys gällande begreppsskillnader mellan Finland och Sverige. I Sverige talas det om förskola och förskolepedagoger medan det i Finland talas om daghem och pedagoger. I arbetet används därför begreppen professionella och småbarnspedagogik, då de är övergripande ord. Professionella innefattar personal och pedagoger medan småbarnspedagogiken omfattar all form av dagvårdsverksamhet och är ett begrepp som används i Finland.

Arbetets rubriker har bearbetats under arbetsprocessen. Skribenterna har fokuserat på att huvudrubrikerna ska vara övergripande. Arbetet innehåller en del underrubriker för att underlätta läsningen för läsaren. Under arbetsprocessen har det analyserade materialet delats upp i kategorier och utgående från dessa har rubrikerna formats. Detta har underlättat utformningen av arbetets struktur.

Diskussionsunderlaget har visats för en utomstående person som arbetar inom småbarnspedagogiken för att få feedback. Efter denna feedback kunde sedan förbättrande korrigeringar göras i underlaget. Utomstående har även läst arbetet för att upptäcka språkfel och andra oklarheter som är lättare för en utomstående person att upptäcka.

Genus och jämställdhet är ett viktigt ämne inom småbarnspedagogiken. Det är aktuellt men även ständigt i förändring. Skribenterna anser att det vore intressant att gå vidare med detta arbete genom att till exempel utveckla metoder för hur genus och jämställdhet kan föras in i småbarnspedagogiken. Det skulle även vara intressant att undersöka professionella inom småbarnspedagogiken i Finland och se hur deras förhållningssätt är gentemot genus och jämställdhetsfrågor. Det skulle också vara av intresse att se om det finns skillnader i förhållningssätten hos professionella i små och stora städer.

Källförteckning

- Arvidson, C., 2014. *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*, Härnösand: Mittuniversitetet .
- Axelsson, Å., Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B., 2008. *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bayne, E., 2009. Gender pedagogy in Swedish pre-schools: an overview. *Springer*, Issue 26, s. 130-140.
- Bell, J. & Watters, S., 2016. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, S. & Julin, E., 2016. *Det resursstraka barnet - Resursförstärkande yrkespraxis för barn under skolåldern*. Åbo: Yrkehögskolan Novia.
- Dolk, K., 2013. *Bångstyriga barn - makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Edeström, C., 2010. *Samma, lika, alla är unika - en analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*, Umeå: Umeå Universitet.
- Edström, C., 2014. Pedagogues' construction of gender equality in selected swedish preschools. *Education inquiry*, 5(4), s. 535-559.
- Eidevald, C., 2009. *Det finns inga tjejbestämmare - Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*, Jönköping: Jönköpings Universitet.

- Elvina-Nowak, Y. & Thomsson, H., 2003. *Att göra kön - Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Emilson, A., Folkesson, A.-M. & Moqvist-Lindberg, I., 2016. Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *Springer*, Issue 48, s. 225-240.
- Evenhaug, O. & Hallen, D., 2010. *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund : Studentlitteratur.
- Forskningsetiska delegationen, 2012. *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*, Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Förenta nationernas generalförsamling, 2018. *Lapsiasia*. [Online] Available at: <http://lapsiasia.ssthosting.fi/sv/lapsen-oikeudet/> [Hämtad 12 April 2018].
- Granholt, E. H. & Granholt, M. T., 2007. *På genusäventyr - metodbok för genus och drama i förskolan*. u.o.:Natur & Kultur.
- Hellman, A., 2010. *Kan Batman vara rosa? - förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Henkel, K., 2012. *En jämställd förskola och skola - teori och praktik*. Riga: Jämställt.se.
- Henkel, K. & Tomicic, M., 2009. *Ge ditt barn 100 möjligheter istället för två - Om genusfällor och genuskrux i vardagen*. Tallin: OLIKA förlag AB och jämställt.se.
- Jämställt, 2018. *Jämställt - vi gör det möjligt*. [Online] Available at: <https://jamstallt.se/> [Hämtad 7 Februari 2018].
- Martin, R., 2017. Gender and emotion stereotypes in childrens television. *Journal of broadcasting & electronic media*, s. 499-517.
- Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016. *Nationella sekretariatet för genusforskning*. [Online] Available at: <https://www.genus.se> [5 Mars 2018].
- NE Nationalencyklopedin AB, 2018. *Nationalencyklopedin*. [Online] Available at: <https://www.ne.se/info/> [Hämtad 8 Februari 2018].
- Olofsson, B., 2007. *Modiga prinsessor och ömsina killar - Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018. *Tasa-arvoinen varhaiskasvatus*. [Online] Available at: <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/mina-ja-kulttuuri/tasa-arvo-on-perusoikeus/> [Hämtad 14 Mars 2018].
- Skolverket, 2009. *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?*, Stockholm: Skolverket.
- Social- och hälsovårdsministeriet, 2011. *Den etiska grunden för social- och hälsovården*, Helsingfors: ETENE-publikationer.

- Steyer, I., 2014. Gender representation in children's media and their influence. *Campus-Wide information systems*, 31(2/3), s. 171-181.
- Sundell, S., 2012. *Ett jämställt DAGIS*, Helsingfors: Folkhälsan.
- Svaleryd, K., 2002. *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Svaleryd, K. & Hjertson, M., 2012. *Likabehandling i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Svenska Akademin, 2015. *Svenska akademins ordböcker*. [Online] Available at: <https://svenska.se> [Hämtad 29 Januari 2018].
- Thielmann, I., Erdfelder, E. & Stahlberg, D., 2015. Now you see it, now you don't: explaining inconsistent on gender stereotyping of newborns. *European journal of social psychology*, s. 678-687.
- Thurén, B.-M., 2003. *Genusforskning - Frågor, villkor och utmaningar*. Uppsala: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsstyrelsen, 2016. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*, Tammerfors: Utbildningsstyrelsen .
- Wernersson, I., 2009. *Genus i förskola och skola - Förändringar i policy, perspektiv och praktik*, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Von Tetchner, S. & Översättning Lindelöf, I., 2016. *Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Finlands Författningssamling

- Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 8.8.1986/609 (Online) <https://www.finlex.fi/sv/> [Hämtad 5.2.2018]
- Diskrimineringslag 30.12.2014/1325 (online) <https://www.finlex.fi/sv/> [hämtad:10.2.2018]
- Lag om småbarnspedagogik 19.1.1973/36 (online) <https://www.finlex.fi/sv/> [hämtad: 20.4.2018]

5 Fria leken som resursförstärkande metod inom småbarnspedagogiken

I detta kapitel behandlas den fria lekens betydelse för barn på daghem. Kapitlet börjar med att fastställa en definition på vad lek är. Sedan belyses den fria lekens betydelse för barn och barnens inläring. Här tas även upp hur hela den småbarnspedagogiska verksamheten behöver jobba åt samma håll och ha samma syn på fri lek för att den ska få en fungerande helhet. Daghemmets miljö, både på ett fysiskt och psykiskt plan, kommer även att betonas. I slutet av kapitlet diskuteras hur personal kan arbeta på ett resursförstärkande sätt kring den fria leken, och vad man skall tänka på i arbetet med och kring barn.

5.1 Inledning

Fria leken definieras som alla aktiviteter där barn själva får bestämma vad de ska sysselsätta sig med. Det kan både vara lek ute eller inne, samt ensam eller i grupp. (Hellberg 2015, s.85). Vi anser att den fria leken på daghem är viktig för barn och vi vill framhäva vad den professionella kan göra för att arbeta på ett "lek-främjande" sätt. Därmed är vårt syfte att beskriva hur professionella inom småbarnspedagogiken kan stöda barn i den fria leken.

Detta arbete fokuserar på den fria lekens betydelse på daghem. Fria lekens betydelse tas upp eftersom det är viktig bakgrundskunskap att ha för att kunna jobba resursförstärkande kring den fria leken. Arbetet har en resursförstärkande barnsyn. Att arbeta på ett resursförstärkande sätt med barn baserar sig på att de professionella ser barnet som en unik, aktiv och kapabel aktör med egna resurser att tillgå och utveckla. Ifall de professionella har en sådan barnsyn leder det till en tro på barnets egen kunskap och förmåga. (Davidsson & Juslin, 2016, s. 73).

Professionella ska utgå från grunderna för planen för småbarnspedagogik, där det tydligt lyfts fram lekens betydelse. Därför anser vi att vårt arbete är aktuellt. Målgruppen för arbetet är huvudsakligen de professionella som arbetar inom småbarnspedagogiken. Vi har strävat efter att utveckla ett material som kan stöda och inspirera professionella i arbete kring den fria leken. Arbetet avgränsats till den fria leken eftersom begreppet lek är väldigt brett. Vi har även valt att hålla oss till barn under skolålder, vilket är 1-6 åringar eftersom de har rätten till småbarnspedagogisk verksamhet.

Frågeställningar för arbetet är:

- Vilken betydelse har den fria leken för barnet?
- På vilket sätt kan de professionella arbeta resursförstärkande kring den fria leken?

- Vad innebär ett resursförstärkande lekklimat på daghem?

5.2 Definition av lek

Enligt James Johnson, James Christie och Thomas Yawkey (1999) är leken mycket svår att definiera och hänvisar till Oxford English Dictionary, där det finns 116 olika definitioner på lek. Filosofen Ludwig Wittgenstein menar att man ska se begreppet lek som ett rep, där många fibrer är sammantvinnade, innehållet varierar och de olika delarna bildar tillsammans en helhet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s.44).

Hur leken definieras varierar mycket, och faktorer som påverkar detta är bland annat situationen och betraktarens syn på leken. Lek är för barn någonting de själva väljer och något som ger dem möjlighet att följa sin egen agenda. Om barnet självmant leker, är det en lek. Om barnet blir tillsagd att gå och leka en viss lek, är det inte en lek. Den äkta leken är även riskfri, om någonting i leken inte går som planerat finns det utrymme för ändring eftersom det är barnet som bestämmer. På det viset finns det ingen risk för misslyckande. (Smidt 2010, s.159-160).

Leken har inget tidsutrymme. Leken kan pågå från några sekunder till flera veckor och oftast innehåller leken en fantasivärld där tecken och symboler spelar en roll. Leken definieras även som en tyngdpunkt för interaktion. En lek kan vara enskild men även då handlar det oftast om att barnet gestaltar händelser som de har upplevt tillsammans med andra. Leken har även en kulturell betydelse där symboler, leksaker, tecken, och språket är en del av leken. Barnet får, genom att själv kontrollera leken, tryggt uttrycka sina känslor som t.ex. vrede, fruktan och svartsjuka. Smidt belyser även att låtsaslek och fantasi stöder barnens lek genom att finna regler för ett föremål eller roll som egentligen står för någonting annat. Den psykiska funktionen som sker hos barn kring lek har med deras förmåga att bilda olika roller där regler i leken blir mer dominant, men där låtsaslek fortfarande är möjligt. Leken blir minnet i interaktionen. Leken utgår alltid ur barnens eget intresse, behov och den kunskap de har. (Smidt 2010, s. 159-160).

5.3 Metodbeskrivning

Metoden i vårt arbete är litteraturöversikt. P.g.a. att det finns mycket material och information tillgängligt om leken, men inte specifikt för den fria leken. Enligt Coughlan, Cronin och Ryan (2013, s.2-3) ska läsaren få en logisk översikt över ämnet då vi använt metoden. Det som är viktigt att tänka på då man gör en litteraturöversikt är att man inte

skriver om sina egna åsikter och tankar, men det är inte heller en samling citat av andras arbeten. En litteraturöversikt diskuterar kritiskt kring ämnet och pekar ut likheter, olikheter samt sådant som är inkonsekvent. Med det menas att texterna i litteraturen har blivit bearbetade och att de diskuteras mot varandra. På så sätt ser man vilka som håller med varandra och vilka som har en annan synpunkt. Det ger texten en mer trovärdighet och bildar en kompletterande helhet. Forsberg och Wengström (2013, s.25) menar att syftet med metoden kan vara att t.ex. beskriva hur informationen och kunskapen inom ett visst område ser ut eller att sammanfatta och sätta ihop en beskrivande bakgrund, som ger skäl till att en empirisk undersökning görs.

Arbetet har även influenser av metoden innehållsanalys för att analysera materialet som använts på ett tillförlitligt sätt. Innehållsanalys är enligt Granskär och Höglund-Nielsen (2012 s.187-189) en metod som fokuserar på att tolka olika texter. Den kan användas på olika slags texter och tolkningen kan ske på olika nivåer. Det är också viktigt att beskriva variationer i texter genom att identifiera skillnader och likheter i innehållet i texten. Detta görs genom att dela in skillnader och likheter i olika kategorier eller teman, som tolkas på olika nivåer.

Vid inledningen av projektet Resursstarka Barn hade alla skribenter möjligheten att välja bland olika materialpaket som skulle ingå i examensarbetet. Skribenterna i denna grupp valde materialpaketet *leken som resursförstärkande metod* eftersom det tilltalade oss mest. Från det ämnet började vi söka material kring lek inom småbarnspedagogik men märkte snabbt att leken är ett brett ämne. Det fick oss att avgränsa oss till den fria leken. Materialsökningen redogörs i följande stycke (5.3.1 Sökhistorik). I analys av materialet återkom olika teman, som valdes ut och blev rubriker till detta arbete. Därmed föll en del av materialet bort som vi ansåg att inte var relevant för vårt arbete. Vid behov söktes mera material till de olika teman, dels för att göra texten mera trovärdig i form av flera källor men också för att få mer relevant information. På så sätt tillämpades även litteraturöversikten eftersom vi i varje stycke använt flera källor och diskuterat dem emot varandra. Under hela arbetets gång har vi haft i åtanke att inte ha med våra egna åsikter men också att inte citera av de verk som använts.

5.3.1 Sökhistorik

I arbetet har vi använt oss av litteratur, artiklar, styrdokument, tidigare forskning och Finlands lag. De styrdokument som använts är grunderna för planen för småbarnspedagogik och FN:s barnkonvention. Dessa styrdokument valdes medvetet ut eftersom vi använt oss av

dem tidigare och ansåg att de var väsentliga för vårt arbete. Övrigt material har vi sökt genom olika databaser. I början använde vi oss av få sökord för att få fram material, såsom "lek" och "lekens betydelse".

Genom den litteratur som vi hittade formades våra teman och fler sökord utvecklades för att få mera specifikt material till dem. I den litteratur som valts har vi strävat till att använda oss av litteratur som publicerats efter år 2010, vilket inte alltid varit möjligt då t.ex. olika lekteoretiker tagits upp. Vi ville även få med synpunkter från internationella artiklar och forskningar så vi har inte begränsat oss till något specifikt land. Efter att ha samlat in material läste vi igenom dem och valde de som var relevanta till vårt ämne. De böcker om lek som valts ut från biblioteken har vi valt genom att kolla igenom böckernas innehållsförteckning för att snabbt få en överblick över innehållet. Temat på böckerna vi fastnade för var lek och småbarnspedagogik. Vi har även sett på utgivningsåret på böckerna med tanke på vår strävan till att hålla oss till så ny litteratur som möjligt. Efter det har vi kunnat välja ut de böcker vi ansett ha någon relevans till vårt arbete.

I vårt sökande efter material har vi använt oss av databaserna EBSCO, Ebook Central , Google Scholar, Åbo-Novias elektroniska sökbas Alma och Tritonias elektroniska sökbas Finna.

Sökord som använts är: *fri lek, lek, resursförstärkande på daghem, lekens betydelse, leksvårigheter, svårigheter med lek, utvecklingspsykologi, play, leikki, kasvattajan rooli, edistävä, leikkikulttuuri, asenteet, rakenteelliset, oppimisympäristöt, Vygotsky, Piaget, dokumentation av lek, litterarutöversikt, litteraturstudie, grunder i forskningsmetodik, forskningsmetodik.*

5.3.2 Etisk diskussion

Vår etiska utgångspunkt har varit de mänskliga rättigheterna, som bland annat rätt till liv, personlig frihet och integritet (ETENE, 2011, s.9). Vi har även utgått från barnets behov och rättigheter och grundat detta i FN:s barnkonvention. Där har vi tagit fasta på bland annat barns rätt till vila, lek och fritid och barnets rätt att fritt uttrycka egna åsikter i frågor som rör det (FN:s konvention barnets rättigheter 1989). Dessa punkter speglas även i vår barnsyn, och vi har återvänt till detta flera gånger under arbetets process.

Genom att arbeta utgående från forskningsdelegationens anvisningar anser vi att vårt arbete följer god vetenskaplig praxis. Under arbetets gång har vi använt oss av dataansaffningsmetoder som anses uppfylla kriterierna för vetenskaplig forskning och på

samma gång vara etiskt hållbara. Vi har inte utfört någon konkret undersökning, utan istället utfört en litteraturoversikt baserad på tidigare utförda undersökningar och material. Vi har tagit hänsyn till de verk och forskare vars material vi har tagit del av genom korrekt källhänvisning och visad respekt för det resultat som framkommit. Vi har även använt oss av ett stort antal mångsidiga källor för att på så vis öka tillförlitligheten av vårt arbete. (Forskningsetiska delegationen, tenk.fi s. 18).

5.4 Lekens betydelse för barnet och dess utveckling

FN:s konvention om barnets rättigheter betonar att barn har rätt till lek (FN:s konvention barnets rättigheter, 1989). Grey påpekar att inget kan kompensera för den fria leken eftersom den är ett verktyg för barnen att lära sig knyta kontakter, övervinna rädslor, lösa problem och att i överlag kunna ta kontroll över sitt eget liv (Grey 2015 s.4-5).

Pedagogen Fröbel betonar att leken inte bara är en lek utan högst allvarlig och har en stor betydelse för barnet. Enligt honom är leken det högsta utvecklingsstadiet i barndomen. Han menar också att ett barn som leker duktigt, självständigt, stilla och håller på med leken tills det blir trötta på det, förmodligen blir duktigt och lugnt samt en uthållig person. (Simmons-Christenson, 1981, s.144).

Även psykologen Piaget talade om att leken är barnets sätt att bearbeta det hen har upplevt. Genom leken kan barnet bearbeta intryck, problem, konflikter osv. som hen mött. Då barnet leker samma lek flera gånger och bygger på den med fler och fler detaljer, kan barnet förstärka och förenkla sina tankemönster. De vuxnas värld kan ofta uppfattas som komplicerad och förvirrande för barnen och kan ge barnet en känsla av maktlöshet. Därför anser Piaget att barnet ska anpassa sig till olika situationer genom lek samt kompensera den maktlösa känslan de kan få som barn i en vuxenvärld. Det är viktigt att barnet kan styra över en aktivitet där det kan anpassa verkligheten till sig själv, utan tvång eller inblandning ifrån andra. Leken har en sådan funktion. Barnet får också genom leken flera färdigheter och handlingsmöjligheter och då utvidgas barnets förståelse för omvärlden. Exempel på detta är då barnet varit hos läkaren, kan barnet också senare leka doktor eller sjukhus. På detta sätt bearbetar barnet de upplevelser som det varit med om till en förståelse. Speciellt genom symbol- och rollekar kan barnet återskapa olika emotionella händelser och problem, och då delvis lindra konfliktsituationerna. Barnet kan också leka själviska och egocentriska lekar för att uppfylla sina önskningar. Barnet kan t.ex. för att kompensera för sin svaghet, leka att hen är en superhjälte, eller leka med en låtsaskompis för att kompensera för att barnet inte

har någon att leka med. Barnet kan också ge låtsaskompisen skulden för något som barnet själv har gjort. (Espen, Egeberg, Halse, Jonassen, Ringsted, Wedel Brandt, 1999, s.240-241).

Barnet vill lära sig nya saker och lärandet är en helhetsprocess som sker överallt och hela tiden. Lärandet bygger på kunskaper, färdigheter, handlingar, känslor, sinnen, fysiska upplevelser och tankar. Barnen lär sig via leken och får möjlighet att skapa en egen uppfattning om omgivningen samt uttrycka och utveckla sin identitet. (Utbildningsstyrelsen 2016 s.20).

Leken är betydelsefull för lärandet hos barn, eftersom den även motiverar och ger glädje åt barnet, som får utveckla nya färdigheter och kunskaper (Utbildningsstyrelsen 2016, s. 20). Då barn leker och testar på olika saker möter de situationer som är nya och oväntade. Då dessa situationer uppkommer kan det uppstå en frustration inom barnet, eftersom det inte passar in i barnets inlärd tankemönster. Barnet försöker hantera den nya situationen och anpassa det till något som barnet redan vet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014 s.45). Piaget kallar detta fenomen för assimilation, en process där "gamla" tankemönster uppdateras till nya (Jerlang et.al., 1999, s.235-236). Lekprocessen blir på detta sätt en del av lärandet.

För att kunna skapa och gestalta sina erfarenheter, använder barn språk, kropp och olika material, på så vis blir deras värld meningsfull. Genom lek med vänner får barnen möjlighet att öva och utveckla sådant som de redan vet, som att ta turer, öva självkontroll, arbeta i grupp och kunna vara med andra. Engagemang i lek påverkar barnens emotionella utveckling, då barnen får många chanser att göra olika saker själva samt pröva på att öva olika saker tills de klarar av dem. Detta gör att barnen får en känsla av egenmakt och möjlighet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014 s.45). Grunderna för planen för småbarnspedagogik baserar sig på konceptet att barnet är en aktiv aktör, där barnet lär sig genom att kommunicera med andra människor och dess närmaste omgivning (Utbildningsstyrelsen 2016 s.20).

Hellberg (2015, s.79-80) diskuterar de färdigheter som barn utvecklar via lek. Hon syftar på sociala färdigheter, som att barnen lär sig att dela med sig av saker, hur man löser konflikter och att samarbeta. Barnen tränar empati, alltså förståelsen för andras känslor, men också sina egna känslor. Barnen tränar språk, motorik, och sin kroppsuppfattning genom leken.

Grey (2015, s.4-5) lyfter fram den tragedi han anser att samhällets nuvarande utveckling i modern riktning är för barnen. Förr hade barnen frihet att undersöka och utöva sin nyfikenhet självständigt utan en vuxen. Barnen behöver frihet för att utvecklas. Behovet att leka fritt

sitter i grunden hos barn, han benämner det som en biologisk drift. Eftersom den fria lekens plats i barns vardag minskat under de senaste åren har det lett till en utrotning av barnens så kallade "lek-anda" och uppbromsningen av den mentala utvecklingen. Enligt Grey har alltså de vuxna har tagit över allt för mycket kontroll kring barnens utveckling, även sådant som kommer naturligt från barnen. Barnen sitter allt mer vid bord, lyssnar och läser om sådant som inte intresserar dem, besvarar frågor som inte är deras egna eller inte är aktuella för dem. Vuxna lämnar barnen med ännu mindre tid och frihet för lek, upptäckande och utövande av sina egna intressen.

Barn lär sig via leken, men psykologen David Elkind påpekar att den fria leken ger barnen färdigheterna att lära sig inför framtiden, och inte så att de ska lära sig saker före de är mogna att ta emot den informationen. Barnet ska få friheten att utvecklas i sin egen takt eftersom all inläring handlar om att inspirera och ge barnen möjligheter till att vilja utforska det som är nytt. (Elkind 2008 s. 4). När man talar om själva inläringen genom den fria leken handlar det inte enbart om att barnet lär sig t.ex. att räkna genom lek. Via den fria leken får barnet färdigheter för att utvecklas på ett naturligt sätt och på så vis kunna i framtiden ta emot information och förstå information på ett annat plan genom ett livslångt lärande. (Lastentarhanopettajanliito ry 2007. s. 15).

Även en forskning publicerad i november 2015 i American Journal of Public Health påvisar en länk mellan barns sociala färdigheter och deras välmående som unga vuxna. Barnen utvärderades utifrån olika sociala beteenden, som att lösa konflikter, lyssna på andra, dela med sig, samarbeta och vara hjälpsam. Forskningen visade att de barn som på daghem till exempel var mer hjälpsamma och kunde dela med sig hade nästan 20 år senare större chans att få en högre utbildning och få ett heltidsjobb. För de barn som saknade dessa sociala färdigheter var det mera troligt att de mötte fler negativa motgångar senare i livet, medräknat olika slags missbruk och svårigheter att behålla ett jobb. Den här forskningen visar att de sociala kompetenserna som barn uppnår via lek är betydelsefulla för barn i framtiden. (Jones, Greenberg & Crowley 2015).

5.5 Småbarnspedagogikens verksamhetskultur

Verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken är en helhet som omfattar många olika områden. Verksamhetskulturen innefattar värderingar, principer, lärmiljöer, arbetssätt, olika former av samarbete, organisering, planering, genomförande och utvärdering av verksamheten. Kvaliteten i småbarnspedagogiska verksamheten påverkas direkt av

verksamhetskulturen och har en stor betydelse för hur målen uppnås inom småbarnspedagogiken. Ifall verksamhetskulturen stöder målsättningarna på rätt sätt främjar det barnens utveckling, lärande, delaktighet, trygghet, välbefinnande och en hållbar livsstil. (Utbildningsstyrelsen 2016 s.28).

Lagen om småbarnspedagogik (36/1973) §2a stadgar barnens rätt till en mångsidig pedagogisk verksamhet som stöder deras lek, rörelse, konst, kultur och tradition samt ger barnen möjlighet till positiva upplevelser av lärandet (Finlex). Barnkonventionen tar även upp att barnets åsikt ska beaktas i mån om ålder och mognad samt att barnet har rätt till att uttrycka sin mening i frågor som rör barnet (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989).

I Huvudstadsregionen har VVK-Metro, kommunens och högskolornas gemensamma utvecklings- och forskningsorganisation, under åren 2014-2016 arbetat kring utvecklingstemat leken och lekfulla lärmiljöer. Målen var att lyfta fram de vuxnas roll i leken samt vad som begränsar och främjar gällande utvecklingen av den fria leken inom småbarnspedagogiken. I arbetsgruppen deltog 440 yrkeskunniga och 2200 barn inom småbarnspedagogiken. Delområden inom projektet var att utveckla lekfulla miljöer inom småbarnspedagogiken, utveckla de vuxnas aktiva och sensitiva roll i leken, förstärka utvecklingskunnande professionella och stärka barnfamiljers uppfattning om leken. Projektet publicerade i november 2016 i form av Saija Turunens forskning, "Nyt me tiedetään, että aikuistenkin kuuluu leikkiä" där det lyfts fram att de vuxnas roll i leken har en betydelse. Turunen gör en fortsatt studie från tidigare utvecklade materialet "leikki astuu varpaille", som tog formen av en guide för professionella. I guiden betonar endast en liten del av attityder, strukturer, upplevelser samt lösningar på hur leken och lekfulla miljöer utvecklades på de olika daghemmen inom huvudstadsregionen. Saija Turunen gör i hennes studie ett mer omfattande arbete kring dessa delområden. (Turunen, 2016, s. 29).

Turunens (2016, s.13-21) forskning visar att de professionella ansåg att den strukturella faktorn är den mest begränsande inför leken. De administrativa uppgifterna tar allt mer tid och de professionella har svårt att strukturera alla dessa faktorer så att de kunde få mer utrymme för lek. De professionella började under projektets gång satsa mer på en övergripande lek både inne och ute. Om daghemsgården var för liten, förflyttade man leken ut i skogen, på utfärder eller omvandlade förråd och korridorer till lekfulla miljöer. I några daghem blev även personalchefens rum en lekplats. Barnen fick även vara med och påverka. Vissa lekar städade man inte bort eftersom samma lek kunde fortsätta i flera dagar eller till och med veckor. Denna förändring visade sig ha en positiv effekt. Barnen var nöjdare, det blev mer tid för lek, och barnens delaktighet ökade. Den sensitiva synen ökade även hos de

professionella. Positiv feedback och lyftande metoder ansågs ha en positiv effekt på barnens utveckling och sociala färdigheter. Relationen mellan barn och vuxna blev starkare, men även de professionella påverkades av detta. De ansåg att en stärkande relation till barnen och positiv handledning gav dem en bredare barnsyn och bättre trivsel på arbetsplatsen.

Det är ledarna inom småbarnspedagogikens uppgift att skapa de rätta förutsättningarna för utveckling och utvärdering av verksamhetskulturen. Detta ger goda möjligheter till bra arbetsförhållanden, förutsättningar att utveckla och utnyttja sin yrkeskompetens, sitt kunnande och att genomföra pedagogisk verksamhet på ett bra och utvecklingsinriktat sätt. (Utbildningsstyrelsen 2016 s.28).

Resultatet från Turunens (2016, s.16) forskning visar att strukturen och att planera in leken i verksamheten spelar en stor roll för främjandet av den. Man strukturerade verksamheten för att främja leken och alla parter roll i leken. Interaktionen förbättrades på många plan; på arbetsplatsen, mellan barnen och de vuxna, bland barnen samt en ökad interaktion till barnfamiljen.

Det uppstod även en ökad sensitivitet hos de vuxna i handledningsrutinerna, och mer stöd för att främja leken och lekfulla miljöer tillhandahölls. Istället för att tvinga in leken så gick man in för ett mer öppet och lockande sätt att föra in den. Man gav barnen tid för lek och personalen visade att även de hade tid att leka. De professionella slutade springa runt och göra andra saker under den tiden det var fri lek. De professionella fick ta del av att känna hur tiden bara flyger iväg och att man inte skulle vilja avsluta. De professionella reflekterade kring lekens betydelse och det visade sig att de fick en bättre relation till barnen. Attityden och uppskattningen av leken blev mer positiv och det ansågs som en stärkande faktor i deras roll som professionella. Det gav dem glädje och iver att utveckla mer kring leken. Man började även strukturellt dokumentera leken i utvecklingssamtalen samt rekryteringar för att försäkra att det även i framtiden lyfts fram hur viktig leken är på daghemmet. (Turunen 2016, s. 16-18). Även i grunderna för planen för småbarnspedagogik påpekas vikten av att barnen och de professionella har möjlighet att leka och uppleva glädjen i detta tillsammans (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.29).

För att utveckla en verksamhet som främjar den fria leken ansågs den verksamhetskulturella delen spela en stor roll. Alla måste vara på samma linje. Ensam kan man inte utveckla en så bred verksamhet utan det gäller att alla är aktiva och har samma målsättningar. För att ändra hela den kulturella aspekten på småbarnspedagogiken gäller det att man har tid och utrymme för planering, kommunikation, reflektion, utvärdering och att barnen får vara med i denna

process. En sista delpunkt som utvecklades under projektet var att leken nu mer inte bara sågs som en del av barnens dag utan en del för alla inom småbarnspedagogiken. Leken blev en gemensam aktivitet. Detta ska i framtiden ge leken en helt egen betydelse i småbarnspedagogiken. (Turunen, 2016, s.21-27).

En verksamhetskultur som uppmuntrar till lek bekräftar att leken är betydelsefull och på så vis främjar det barnens välmående och lärande. Personalen ska uppmärksamma de faktorer som begränsar leken och utgående från det utveckla arbetssätt och skapa lärmiljöer som främjar lek. (Utbildningsstyrelsen, 2016 s.29).

5.6 Lekklimatets betydelse

På daghem är den fysiska såväl som den psykiska miljön viktig då det kommer till den fria leken. Att ha plats och utrymme är minst lika viktigt som att känna att man vågar och kan leka. Det hör till den professionellas ansvar att tillhandahålla trygga fysiska och psykiska miljöer för barnen på daghem då det är där de tillbringar en stor del av sin tid.

5.6.1 Fysisk miljö

Enligt lagen om småbarnspedagogik (36/197) §6 har barn rätt till en småbarnspedagogisk miljö som är trygg, främjar inläring samt är utvecklande (Finlex). Det är de professionella inom småbarnspedagogiken som målinriktat ska ordna en sådan lärmiljö för barnen. De professionella ska tillsammans med barnen planera en verksamhet som väcker barnets nyfikenhet och viljan att lära sig. Barnens idéer, lekar samt prestationer ska även vara synliga i lärmiljöerna. Med lärmiljöer som stödjer barnets utveckling avses lokaler, platser, gemenskaper, metoder, redskap och tillbehör. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 31-32).

Den fysiska miljön, dvs. hur rummen på daghemmen är uppbyggda, spelar också en stor roll. Frågor man kan ställa sig om miljön är; Lockar rummen till lek? Finns det utrymme för lek? Färger, former, ljud och den psykiska atmosfären är viktiga faktorer som kan bidra till att en meningsfull lek utvecklas. Barnen ska även ha tillgång till olika material och ha utrymmen som svarar på deras behov och intressen. Hur man planerar och placerar ut material i rummet är därför väsentligt eftersom det ska locka barn till att leka. Det är viktigt att man tillsammans med barnen går igenom vilka olika lekrområden som bör finnas tillgängliga. Trots att man som professionell kan anse att det i en ”hemlek” bör finnas dockor och dockkläder men att byggklossar och tåg ska användas separat, kanske barnen anser att dessa går att inkludera i samma lek. (Granberg 2004, s.94-95).

Att alltid tillhandahålla "färdiga" leksaker är inte heller ett måste. Enligt psykologen Vygotsky kan barn i äldre daghemsåldern styra sin uppmärksamhet bättre än småbarn. Detta möjliggör att barnen kan skapa situationer som är påhittade. Ett exempel är att barnet leker att det ska köra en bil. Barnet väljer då passande objekt för att göra leken möjlig, t.ex. en kloss. Barnet använder sig av sina sinnen för att hitta den kloss som är den lämpligaste att symbolisera en bil. Här styr meningen perception och handling. (Espen et. Al. 1999, s.286).

I Turunens forskning kunde man se att leksakerna inte längre var traditionellt i sina egna kategoriserade leksakslådor utan det mesta var blandat. Lekplatser och leksituationer planerade av vuxna motiverade inte längre barnen för lek. Först sen när de fick tid, utrymme och godkännande att själva välja och påverka, uppstod det mer betydelsefulla lekar. (Turunen 2016 s.21-27).

Även Hellberg (2015, s. 85) påpekar vikten av miljön på daghemmet. För att barn ska kunna leka fritt bör det finnas förutsättningar för det. Miljön behöver ge utrymme och möjlighet för barnet att kunna gå in i den fria leken som dessutom kräver stor koncentration av barnet. Folkman och Svedin (2003, s.68-70) betonar också att miljön ger barnen många nya möjligheter till lek. Genom att skapa nya platser och kanske bara möblera om ett rum så kan det åstadkomma mirakel för de barn som kanske tidigare inte lekt. De nämner ett exempel på en pojke som aldrig tidigare deltagit i någon typ av rollek, men efter att de skapat olika miljöer som t.ex. en frisörsalong stod pojken en dag och lekte frisör och bjöd in alla till hans frisörlek. En sådan liten förändring i miljön lockade till lek.

Förutom inomhusmiljön, är det även viktigt att ta i beaktande hur daghemmets gård kan främja den fria leken. Leken utomhus är viktig att tänka igenom ur barnens perspektiv. Utomhus bör barnen få utrymme att röra på sig, men gården bör tillgodose möjligheten att få leka i lugn och ro, ostörd i en enskild lek eller tillsammans. Även utomhus kan man främja för olika lekar genom att använda sig av flyttbara föremål. Genom att ta med olika material utomhus som brädor, rör, tält etc. väcker man barnets intresse för nya lekar och på så sätt även fantasin. (Granberg 2004, s.96). Även Utbildningsstyrelsen (2016 s.29) lyfter fram barnens och professionellas rätt till lek-ro, det måste alltså finnas tid och rum att skapa lek.

Den fysiska miljön på daghem borde vara planerad så att barnen ska känna sig trygga. Trygghet är en av de avgörande faktorerna för barnets lärande och utveckling. För att ett barn ska känna sig tryggt behöver hen ofta kunna se den vuxna i ögonvrån och känna att den vuxna är tillgänglig och närvarande. Först då kan barnet delta i daghemmets samvaro och lek. (Broberg, Hagström, Broberg 2014 s. 202).

5.6.2 Psykisk miljö

Förutom att miljön ska vara inbjudande och locka barnen att leka, utforska, undersöka och upptäcka så ska den också vara harmonisk. Barnen ska få möjlighet att leka tillräckligt länge och i sin egen takt, i en lugn miljö. (Granberg 2004, s. 94). Hit hör också barngruppen. Barngruppen är en viktig resurs på daghem när det gäller miljön på ett psykiskt plan. Gruppen kan erbjuda en tillitsfull, varm, trygg och accepterande miljö som kan stärka barnets självkänsla och dessutom locka till lek. (Davidsson & Juslin, 2016, s.37).

Den psykiska miljön är viktig eftersom starka känslomässiga band är nödvändiga i barns utveckling. De professionellas huvudsakliga uppgift är att skapa ett sammanhang och en miljö där det enskilda barnet känner sig tryggt, såväl fysiskt som psykiskt. Barnet behöver förutom trygghet också en miljö som tillhandahåller olika möjligheter att utveckla sina kompetenser och förmågor. Ett gott förhållande mellan den professionella och barnet är viktigt för leken och ger barnet den trygghet hen behöver för att vända sig till den vuxna, men också tillräckligt med självförtroende att våga göra något på egen hand. Då kan barnet följa sina egna intressen eller göra sina egna val. (Öhman, 2011, s.244 och 246).

Monika Röthle (2006, s.124) beskriver hur mindre barn pendlar mellan leken och den vuxna och hur viktigt det är att den vuxna hela tiden är tillgänglig och närvarande för att småbarn ska känna sig trygga att leka. Småbarn börjar oftast leken med att först vara fysiskt nära en vuxen, t.ex. i famnen, för att sedan känna sig trygg att gå mera in i leken. Efter det är det vanligt att barnet kommer och fyller på av trygghet hos den vuxna. Om den vuxna inte är tillgänglig och inte handleder barnet när det behövs kan det hända att barnet inte kan fortsätta leken utan istället börjar vandra rastlöst omkring. Småbarn söker påfyllning av trygghet för att sedan kunna återvända till leken.

Monika Röthle (2006, s.124-126) refererar även till en fransk studie (Legendre och Fontaine 1991) där man undersökt två-åringar och deras lek med eller utan tillsyn av en vuxen. Studien visade att barn som får regelbunden ögonkontakt med en vuxen under leken med andra barn finner trygghet att leka längre samt att färre konflikter uppstod mellan barnen som hade en vuxen fysiskt närvarande i rummet hela tiden. Barnen lekte med varandra på ett vänligare sätt. Det gör att man måste tänka om när det gäller användning av små rum, eftersom personalen är tvungna att sprida på sig. Även ute på gården kan den osociala leken förklaras med att den vuxna inte är närvarande. Småbarn bör få möjlighet att se och känna att den vuxna är närvarande. Där måste de professionella se till att de inte plötsligt försvinner utan att barnet vet vart de gått. I vissa fall är det oundvikligt, men i regel, för att försäkra relationen

till barnet och bibehålla förtroendet, bör den professionella alltid säga till barnet om hen kommer att gå bort en stund och därefter återupptar kontakten med barnet så snart hen är tillbaka.

Det väsentliga ligger alltså inte i hur ofta eller när de professionella engagerar sig i barnen och deras lek, utan främst på vilket sätt det görs. Till exempel om barnen lyckas leka samma lek länge, är det viktigt att de får leka och utforska klart. Då kan man istället för att avbryta leken låta den glida över in i andra moment, t.ex. kan mellanmålet förvandlas till brandmännens matpaus eller liknande, beroende på vad barnen leker. Ett gott lekklimat utgår ifrån att personalen visar respekt för leken. Att visa respekt för barnens lek lär även barnen att respektera andra barns lek. (Öhman, 2011, s.244,246). Om en vuxen skulle komma in i barnens lek med en förutfattad målsättning, är hen eventuellt inte en trevlig och avslappnande lekkamrat för barnen. Även en vuxen som är påträngande och fyller leken med matematik, inläring av färger och andra akademiskt främjande metoder, kommer eventuellt inte att bjudas in i barns lek i framtiden. (Brédikyté, 2017, s.10).

5.7 Professionellas roll i leken på daghem

Enligt grunderna för planen för småbarnspedagogik ska verksamheten utformas via fostran, undervisning samt vård. Småbarnspedagogiken ska främja barnens lärande, välbefinnande och mångsidiga kompetens. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 36). Enligt Fröbel är leken under barndomen, höjdpunkten av barnets och människans utveckling (Johansson, 1995 s.55). Som professionell är det viktigt att förstå barndomens betydelse och besitta kunskapen om en helhetsbild över barns växande, utveckling och lärande. Dock är det viktigt att de professionella också ser och känner varje enskilt barn och beaktar barnets individuella utveckling och behov. Genom att lägga tyngden på den grundläggande utbildningen ska man med tanke på barnens lärande och utveckling bilda en konsekvent och kontinuerlig helhet som lägger grunden för ett livslångt lärande. (Utbildningsstyrelsen 2016 .s. 18).

Eftersom det hör till de professionellas ansvar att stöda barn och tillgodose deras behov inom dagvården, är det väldigt viktigt att personalen har kunskapen att göra just detta. Friedrich Fröbel trodde även på att lärare och pedagoger inte ska undervisa per rutin, utan uppmuntra barnen till att uttrycka sig själva genom lek. (Pound & Hughes, 2016, s. 15-16). Idag är det även betonat i grunderna för planen för småbarnspedagogik att ta fasta på olika lärosituationer som uppstår under dagen. Under denna rubrik kommer vi att försöka klargöra

de professionellas roll i leken och hur de kan vara delaktig på ett bra och resursförstärkande sätt.

5.8 Professionellas olika lekroller

För att understöda barnens utveckling på bästa sätt ska de professionella på daghem förhålla sig aktivt till leken. De ska även finnas till hands redo att tolka det enskilda barnets lektecken och svara på barnets lekgester och mimik på ett mottagligt och sensitivt sätt. När de professionella deltar i leken skapas det mer intima och jämbördiga relationer mellan den professionella och barnet, vilket leder till att barnet blir mer språkligt aktivt. De professionella borde kunna närma sig barnets värld och delta i fantasivärldar, diskutera och leka kring det som barnet visar intresse för. (Öhman,2011, s.244).

Även Röhle (2006,s. 131-132) förklarar hur den vuxnas roll i leken kan definieras på olika sätt. Man funderar mycket kring om den vuxna kan gå och förstöra leken för barnen genom att gå med? Röhle menar att man ska tänka på det från en annan vinkel, genom att leken eventuellt byter karaktär om den vuxna deltar aktivt i leken. Om det är en hopplek kan den vuxna gå med och hoppa, då betyder det nödvändigtvis inte att den vuxna ta över leken utan att det istället utformas en annorlunda gemenskap till den vuxna, som kroppsligt deltar och barnen får se hur en stor människa hoppar och alla sinnesintryck kommer tillsammans med den vuxna. Den vuxna kan även ta en stödjande roll där den vuxna stödjer de mer skygga barnen och motivera även dem att hoppa genom att sträcka ut armarna för att hålla i barnet. Sedan kan den professionella även bli observatör där hen observerar och inflikar genast när det finns behov av det. När man tar rollen att observera så kan man få mycket ny information om barngruppen men även om det enskilda barnet.

Idag är diskussionerna kring den fria leken väldigt aktuella. Detta begrepp kan ibland skapa missförstånd. Den fria leken på daghem går inte ut på att barn leker utan uppsikt av professionella, eller helt utan deras deltagande. (Öhman,2011, s.242). Hur de professionella ser på sin roll och dess betydelse i barns lek baserar sig på hur man ser på leken i allmänhet och hur man värderar den. De professionellas deltagande i leken varierar mellan allt från att observera leken och på så sätt stå utanför den, till att vara en aktiv aktör i leken med barnen. De professionella kan tillhandahålla material och andra resurser som passar leken och tillsammans med barnen fundera kring och utveckla den. Dessa fyra roller kan benämnas som observatör, rekvisitör, medlekare och lekledare. (Öhman,2011, s.242 och 249). Medan vissa av de professionella i Turunens undersökning kunde ses som den lekande, så fann de

många andra roller som kan stöda leken, som t.ex. berikaren, finna möjligheter, observeraren, stöda sociala relationer samt bygga upp en trygg, jämställd eller gemensam verksamhet. Målsättningen var att personalen skulle finna sin egna styrka inom den fria leken. (Turunen 2016, s.15-16).

Trots att Öhman (2011) och Röthle (2006) har olika benämningar på de olika rollerna är de starkt kopplade till varandra och går ut på att den professionella utgår ifrån samma målsättning, genom att främja den fria leken hos barn.

5.8.1 Mindre aktiva lekroller

De mindre aktiva rollerna som professionella kan använda sig av i leksituationer är observatör och rekvisitör.

Barns lek kan anses som "det sista orörda och ostyrda landskapet" de har och att man därav inte ska delta i leken utan låta barnen leka fritt. Dock innebär fri lek som sagt inte att barnen leker utan vuxen uppsikt, eftersom detta kan leda till negativa påföljder. Som professionell är det viktigt att veta och lita på att de lekande barnen har förmågan att förhandla kring leken och bjuda in andra att delta i deras lek, utan att det sker utfrysning eller kränkning i samspel med andra barn. Att observera barn som leker är en viktig del av de professionellas arbete, eftersom man då har chansen att se barns kompetenser i naturliga sammanhang. Detta kan ge den professionella en inblick i barnens utveckling, intressen, lektålighet och ihärdighet, vilka barn som ofta leker tillsammans och vilka mönster leken följer. De professionella kan även se möjligheter att ta en mer aktiv roll i leken och på så vis hjälpa barnen att fördjupa den. Barnen själva tycker ofta om när de vuxna agerar intresserad publik. När de professionella bekräftar leken genom att t.ex. nicka, upplever barnet att det de gör är betydelsefullt och centralt. (Öhman,2011, s.242-243 och 249).

I Saija Turunens forskning framkom att de professionella märkte att barnen vågade modigare begära och att delta aktivt genom att ge förslag. De professionella lyfte fram att det krävde att man börjar ifrågasätta. Nekande och onödiga regler skulle slopas och på samma gång öka den positiva handledningen. De professionella började mer observera lekens gång, där de t.ex. kunde stöta på någonting utvecklande som sker i leken även om leken verkar stökig. De professionella lyfte fram att genom observation märkte de många olika situationer som barnet går igenom i en och samma lek. Under leken såg de att barnets olika känslotillstånd fördes fram via leken. Då var det enklare att handleda barnen när man först observerat och reflekterat vad som verkligen pågår i leken. (Turunen, 2016 s.24-25).

I en forskning, utförd av Chia-Yen Tsai (2015), kring den professionellas deltagande i barns lek, undersöker man den professionellas tajming och strategier för deltagande i leken och faktorer som påverkar deltagandet. Något som är viktigt att tänka på i arbetet med barn är hur man ska arbeta för att främja deras egen utveckling. I de situationer där barnet ber den vuxna om hjälp och den vuxna på så sätt blir delaktig i leken, har det en positiv effekt för barnen förutsatt att den professionella är tillräckligt lyhörd. Då kan den professionella erbjuda passande kommunikativa stöttor, alltså när den professionella bryter ner uppgiften i mindre delar så att barnet kan lösa uppgiften själv. För att den professionella ska kunna göra detta måste hen först observera barnet i situationen och fundera kring det enskilda barnets kunnande och förmågor för att sedan kunna hjälpa till att utöka barnets förmågor på ett ändamålsenligt sätt.

De professionella kan också utrusta lekutrymmen med lekrekvisita åt barnen. Då agerar personalen rekvisitör. Genom rekvisitan förmedlar den professionella att de anser att leken är viktig, att den accepteras och respekteras och tillika får barnen möjlighet att ta leken till en ny nivå eller dimension. Som rekvisitör förhåller sig den professionella mer aktivt stödjande än aktivt deltagande. Den professionellas huvudsakliga uppgift är att finnas till hands för att ställa i ordning för leken, ge barnen råd om hur de kunde fördjupa leken och tillhandahålla materiel, utklädningskläder och dylikt under lekens gång. Det den professionella dock måste minnas är att låta barnen fatta besluten kring vad de behöver och använder sig av. (Öhman,2011, s. 249).

Att inspirera till lek är en viktig del av arbetet kring barn. Att inspirera betyder inte att de professionella ska tillhandahålla allting fixat och klart, utan istället fundera kring vad som intresserar barnen just nu och sedan utgå från det. De professionella ska söka efter det som barnen just nu finner så spännande och utmanande att det genast leder till lek. För att kunna veta vad som intresserar barnen måste den professionella observera barnen och vara lyhörd kring deras diskussioner och lekar. De professionella kan inspirera barnen genom att berätta historier, läsa spännande böcker eller bjuda in spännande personer som t.ex. någon som arbetar med det barnen är intresserade av. (Öhman,2011, s.247).

5.8.2 Mer aktiva lekroller

De aktiva rollerna vi valt att ta upp är den professionella som medlekare och lekledare.

När den professionella tar på sig rollen som medlekare, deltar de aktivt i barnens lek. Den professionella kan få möjlighet att ta del i barnens lek som medlekare t.ex. genom en

inbjudan från barnen. Det kan till exempel handla om en cafélek där den professionella blir tillfrågad ifall hen vill ha kaffe. Då den professionella tackar ja leder det till att hen kliver in i en biroll som cafégäst och barnet eller barnen har huvudroller som t.ex. servitörer och kockar. På så sätt har den professionella möjligheten att på ett icke-styrande sätt lära barnen om leksituationens regler och förutsättningar, och på så sätt jobba resursförstärkande. Det är viktigt att låta barnen leda leken och på ett följsamt sätt hänga med i de olika skedena som uppstår då leken utvecklas. (Öhman,2011, s.249-250).

I de situationer när barnet bjuder in den vuxna i en roll i leken t.ex. som kund i en butik, kan den vuxna gå in i rollen och ställa frågor för att utmana barnets fantasi. Genom att ställa öppna frågor kring leken ger den professionella barnet möjlighet att fritt styra leken som hen vill, och på så sätt lägger den professionella sig inte i leken på ett bestämmande vis. (Chia – Yen Tsai, 2015, s. 3-4).

I Turunens forskning (2016, s.26-27) lyftes det fram att genom att den professionella fick en mer tydlig roll som ”lekare” gjorde det att barnen var mer villiga att anförtro sig till de vuxna som var aktivt med i leken och handledde. De bjöd då oftare in de vuxna att delta i leken. När en vuxen var med i leken så uppkom det färre konflikter, barnen hittade nya lekkompisar och barnens lekfärdigheter ökade. Detta såg man i bland annat konfliktlösning och kreativitet. De professionella lyfte även fram i forskningen att leken ansågs inte längre som en del av barnet vardag utan leken blev genuint barnens och de professionellas gemensamma sak. Att vara medlekare hör på detta sätt mycket ihop med den psykiska miljön som vi har nämnt tidigare kapitel.

Som lekledare har den professionella den mest aktiva rollen i leken av alla de ovannämnda. Då gör man medvetet styrningar i vissa riktningar för att utmana barnen eller för att förlänga leken. Den professionella kan hitta på olika teman eller nya aspekter i leken, presentera nya ingredienser i leken eller ta in oväntade och nya föremål. Den professionella kan ta på sig lekledarrollen om barn har svårt att komma igång med leken eller inte riktigt får den att utvecklas utan stammar på ställe. (Öhman,2011,s.250).

5.9 Dokumentering och utvärdering av den fria leken

Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogiken är pedagogisk dokumentation en central arbetsmetod för att planera, genomföra, utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten. Det är en pågående process där observationer, dokument och en gemensam tolkning av dessa skapar en förståelse för den pedagogiska verksamheten. Den pedagogiska

dokumentationen möjliggör att barnen och vårdnadshavarna kan delta i utvärderingen, planeringen och utvecklingen av verksamheten, som i sin tur skapar delaktighet. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.37).

Genom att observera barnens lek upptäcker man deras kompetenser och färdigheter. På samma gång finns man även till hands för de barn som kan behöva stöd i leken även om man som pedagog inte aktivt deltar. Närvaron kan ofta utgöra en trygghet för dem. Det är viktigt att dokumentera iakttagelserna från leken eftersom man på så sätt lättare kan följa med varje barns process och hur barnet utvecklas. Detta kan sedan delas med till föräldrarna så att även de har en inblick i vad som pågår. När man gör en utförligt dokumentation blir även arbetet tydligare, som en tidslinje där man kan gå tillbaka och se hur situationen och tankegångarna såg ut tidigare. På så sätt kan man utvärdera barnets framsteg och utveckling men även se vilka utmaningar och stödbehov som barnet har. (Granberg, 2004, s.163-174).

Det finns olika sätt att dokumentera. Den svenske forskaren Charlotte Holmberg uppmanar att inte fastna i ett visst sätt att dokumentera och menar att det är innehållet som är det viktiga, inte hur det är gjort. När det gäller dokumentation ska du inte hänga upp dig på rätt och fel, att bara göra är det bästa. (Jakobsen, 2017). Ett sätt man kan använda sig av är att göra skriftliga anteckningar i ett barns personliga häfte, protokoll från möten eller utvecklingssamtal. En annan möjlighet är att fotografera eller filma. Att dokumentera med digitala hjälpmedel är ett sätt som borde fungera smidigt idag då väldigt många daghem har egna smarttelefoner, surfplattor och kameror. Den ultimata dokumentationssamlingen är en blandning av dessa, vilket resulterar i att det finns både skriftlig och fotografisk dokumentation som kan komplettera varandra. All dokumentation ska dessutom vara tillgänglig för barnen. De ska få se videoklippen som personalen filmat och konstverk de gjort ska hängas upp på väggarna. Dokumentationen är inte något som hålls hemligt utan delas med till både barn och föräldrar. (Granberg, 2004, s.163-174).

Något som också är en vanlig form av dokumentering är att använda sig av portfolios. Då har alla barn en egen pärm där det samlas bilder, teckningar, berättelser och annat material som gör att man kan följa med barnets utveckling från år till år. Detta kräver att man uppdaterar dem ofta och lägger till material, också barnet ska få möjlighet att vara med och bestämma vad som hen vill lägga i sin pärm. I pärmen samlas även bilder som tagits på daghem som barnet själv kan få beskriva vad som händer och hur hen tyckte att det var. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.127).

5.10 Den fria leken som stöd för barnens kompetenser

Barnet lär sig bäst när det mår bra och känner sig trygg i sin omgivning och i sig själv. Barnet ska få möjligheten att bli inspirerad och intresserad av att lära sig nya saker. Barnet ska även uppleva känslan av att lyckas genom en lagom utmanande verksamhet. (Utbildningsstyrelsen 2016 s.20). Att som professionell jobba på ett daghem då det gäller lek, innebär enligt Folkman och Svedin (2003, s.12-13) att det är den professionellas uppgift att hitta och väcka barnets leklust.

Utmaningar för de professionella är de barn som inte leker (Folkman, Svedin 2003 s.12-13). Det finns otaliga förklaringar till varför barn inte leker. Oavsett om barnen är starkt tillbakadragna eller kraftigt utåtagerande och därav inte kan leka, kan detta bero på att de inte har någon positiv erfarenhet av lek och på så vis tvivlar på den egna lekförmågan. (Öhman,2011, s.225). För en del barn kommer inte leken som en självklarhet och de vet inte hur de ska hantera de sociala situationerna som den fria leken till stor del består av. På grund av det kan ensamhet och utanförskap följa dessa barn. Detta kan ge upphov till känslor som att man kanske inte duger eller inte är önskvärd som lekkamrat. Ett utanförskap som endast beror på att barnet inte vet hur hen ska ta sig an leken eller kompisar. Ett sådant utanförskap är förödande men kan också hejdas om barnet får stöd av den vuxna att upptäcka det magiska med leken och det roliga i att ha kompisar att leka med. (Folkman & Svedin, 2003, s. 12-13). Även Granberg lyfter fram att man måste erbjuda barnen positiva, känslomässiga samt ömsesidiga band som väcker tillit och trygghet hos barnet för att de ska lära sig leka (Granberg, 2004, s. 91).

Barn kan ha olika svårigheter med lek. Någon kanske inte söker kontakt med andra barn och leker sin fantasilek helt för sig själv och kanske till och med tycker att de andra barnen endast är "störande". En annan kan dra sig endast till vuxnas sällskap och vara väldigt osäker och inte ta egna initiativ. Något barn kanske endast tar kontakt med andra barn genom att slå och bråka. Vad alla har gemensamt är utanförskapet som uppstår då de inte delar den gemenskap och kamratskapet som uppstår vid lek. (Folkman & Svedin, 2003, s.18-19).

I dessa fall är det för de professionella att hitta de kunskaper barnet besitter och arbeta vidare med dem i fokus. På så sätt stärks barnets självkänsla och barnet vågar prova på nya saker. För att de professionella ska kunna uppfatta dessa positiva egenskaper hos barnet måste man än en gång agera som observatör (se kap. 5.8.1 Mindre aktiva roller). På så vis skapar man sig en uppfattning om vad barnet är intresserat av och vad som känns meningsfullt för just detta barn. Ofta kan man inte utgå från barnets ålder och vad de andra barnen i samma ålder

leker, istället måste man backa bakåt och kanske börja med en tittut-lek eller en turtagningslek. Dock behöver man ändå anpassa dessa lekar till barnets ålder för att inte få barnet att känna sig dum. Man kan exempelvis ändra lekarna till kurrögömma, gömma nyckeln eller andra turtagningslekar. Genom dessa enkla lekar märker barnet ofta rätt snabbt att hen verkligen kan leka något med någon. (Öhman,2011, s.225).

Folkman och Svedin (2003, s.34-35) nämner precis som Öhman (2011) barnets självkänsla och hur man som professionell kan jobba med den. De påpekar vikten av bemötande och att bekräfta barnets kompetens med positiva förväntningar och lagom höga krav. Alla barn behöver känna att man tror på dem och att de kan. Småsaker som att du berömmar barnet och säger "du är jätteduktig" betyder otroligt mycket för barnet och dess självkänsla. Sedan då barnet känner att hen visst kan saker så är det dags att höja kraven.

Det finns barn som kräver mer övning i lek än bara de tidiga lekarna. Dessa barn har inte upptäckt glädjen i att interagera och vara i relation med någon. I dessa fall är det där de professionella måste börja. Det lekförberedande arbetet i dessa fall är lite mer komplicerat och sker i flera faser. Barn behöver upplevelsen av att någon leker med dem för att kunna utvecklas till ett barn som besitter kunskapen att leka. De professionella måste arbeta kring målsättningen att ge stimulans och tillika skapa trygghet för barnet. Den första fasen innebär att den professionella visar ett intresse för barnet och vill umgås med barnet. På så sätt bygger de tillsammans upp en relation och den professionella bjuder på samma gång in barnet till samspel. När detta lyckats kan man gå över till fas två. Fas två innefattar att den professionella lyckas väcka nyfikenheten hos barnet och även en leklust i samspel med dem. Om det uppstår en ömsesidig glädje i samspelet mellan den professionella och barnet har man kommit en lång bit på väg. Under tiden den professionella ger barnet stöd i leken, stärker man även barnets självkänsla. Småningom kan man börja utveckla leken och bjuda in andra barn att delta. Denna process är omfattande och tar lång tid och mycket tålamod. De professionella måste förstå var barnet befinner sig och möta barnet där på samma nivå på ett respektfullt sätt. För att barnet ska finna tillit till de professionella måste hen känna att de även har tillit till barnet själv. De professionella måste vara känslomässigt närvarande och även kunna tolka barnets känslor för att förstå varifrån de måste börja processen. På vilket vis de professionella tolkar och bemöter barnet avgör barnets gensvar. (Öhman,2011, s.225-226).

Behovet av stöd i lek gäller inte alltid det enskilda barnet, det kan även gälla hela barngruppen. De professionella kan i dessa fall söka tips från olika program utformade för att stöda i leken. Dock måste de professionella även här granska och vara medveten om

förutsättningar och kunskaper gällande leken för att övningar och metoder ska bli ändamålsenliga och anpassade till den specifika gruppen. Vardagen och daghemsverksamheten måste struktureras upp så att oroligheter och störande moment får mindre plats att bryta ut och påverka gruppen. Då kan barnen känna sig tryggare och börja leka, alltså befinner sig barnen i en trygg psykisk miljö (se rubrik 5.6.2 Psykisk miljö). De professionella måste även se till att barnen har gemensamma erfarenheter att leka utifrån. Det är svårt för barn att leka någonting de inte besitter någon erfarenhet av. För att främja gemensamma upplevelser kan de professionella exempelvis ordna studiebesök till intressanta platser eller andra upplevelser som barnen är intresserade av och sedan kan bygga upp lek kring. De professionella kan även dela upp gruppen i mindre grupper där det är lättare för en professionell att ge mer aktivt och övergripande stöd i leken, under lekens gång. När situationen i gruppen har förbättrats är det viktigt att den professionella vågar släppa på kontrollen och reglerna och ge barnen fler möjligheter att ta egna beslut. (Öhman,2011, s.236).

Vilja Laaksonen (2014, s.32) nämner i sin forskning om sociala färdigheter att barn i förskoleåldern har bra samspel med andra i en ledd verksamhet, medan i situationer där barn inte får stöd av vuxna har svårigheter att bibehålla ett gott samspel med andra. Barnen har mer svårt att hantera konflikter och att ta emot eller ge respons till andra barn. Laaksonen menar att barns sociala färdigheter är inte tillräckligt utvecklade för att handla helt utan handledning av en vuxen.

Daghemmet Kilo som var med i VVK-Metros projekt hade satsat mycket på barnen med special behov inom den fria leken. Detta gjorde man genom att hålla två veckor som intensiva lekveckor inom integrerade barngrupper. Detta framhävde att barnperspektivet blev mer tydlig samt att gruppdynamiken stärktes. Inom grupperna såg man även till att det fanns i alla grupper barn med special behov. Detta medförde att vissa i personalen hade en handledande roll och andra var med som lekaren. Fokuset var att leka mer samspelekar, där personalen var en modell för att på detta sätt lära ut sociala färdigheter. Detta gjordes för att stöda alla barn i den fria leken. (Tahvanainen & Turunen 2016, s. 32).

5.11 Stöd för de professionella inom småbarnspedagogik

David Elkind skriver om hur systemet och alla delaktiga vuxna har en dålig attityd gentemot den fria leken och ett starkt fokus mot målinriktade metoder. Den fria leken anses vara någonting som liknar en paus i lärandet och om barnet måste leka så ska det i alla fall lära

sig någonting. Den fria leka har istället kompenseras med hobbyer, det görs tester och pedagogiska leksaker tas med in på daghem för bebisar. Elkind är rädd att konsekvenserna av att minska den fria leken kan vara enorma. Den fria leken vårdar och uppmuntrar barnens nyfikenhet, fantasi och kreativitet. Dessa färdigheter är som muskler, om man inte använder dem förlorar man dem. Datorspel och tv-program har tagit mycket av barnens fria lek och även om det kan vara givande och lärande så är det begränsat och strukturerat för ett visst ändamål. (Elkind, 2008, s.2). Även i Turunens forskning (2016, s.15-16) drog man slutsatsen om tre olika dimensioner som begränsar de professionellas roll i leken; attityder, strukturer och interaktion. De professionella som hade en positiv attityd till leken och uppskattade leken i sin helhet, var mycket mer delaktiga i leken. Medan de som hade en mer diffus attityd till och uppskattning av leken, ansåg att leken förekom mellan barnen. Det kom även fram att vissa professionella ansåg att de har glömt bort hur man leker och därför dragit sig tillbaka i den fria leken. Detta medförde att personalgruppen började till allt större utsträckning fokusera på de professionellas styrkor i verksamheten gällande lek.

De professionella på daghem kan försvåra barnens utveckling genom att förbli för passivt betraktande när det gäller leken. Stöd för utvecklingen av goda relationer och tillvägagångssätt för att ansluta sig till en lek uteblir och möjligheten att stöda barnens kreativitet genom uppbyggande av fantasivärldar försvinner. Detta kan leda till att barnen leker mer stereotypa och enkla fantasilekar, eller att de hellre deltar i fysiska lekar, eller så kallade bråklekar. Detta leder i sin tur till att de professionellas uppgift blir att agera ordningsman eller säkerhetsvakt och kontakten med barnen präglas av förebrående och utredning av bråk. I de fall där den professionella ingriper i leken för tidigt eller på ett negativt sätt kan det också bidra med negativa följder för leken. Den professionella måste låta barnen få en chans att själva se sina misstag och även ställa dem till rätta genom att lösa dem på kreativa sätt eller till exempel förhandla med de andra barnen om hur konflikter ska lösas. (Öhman,2011, s.248).

Att de professionella ingriper i barnens lek på ett negativt sätt som stör eller förstör leken är inte bra för barnen. Ifall de professionella distraherar, instruerar eller avbryter barnen kan det leda till att leken upphör mitt i, vilket betyder att den har förstörts. Att dirigera leken är heller inte bra, eftersom för mycket styrning gör att leken tar form av en aktivitet istället för ett mentalt tillstånd hos barnen. Detta tyder även på att de professionella saknar förmågor som lyhördhet och följsamhet. Professionella som arbetar med barn bör även undvika att övertolka leken. Man måste komma ihåg de sociala aspekterna i leken, inte bara de kognitiva.

Om man koncentrerar sig på de kognitiva aspekterna riskerar man att få en föreläsande roll vilket även det leder till att leken stannar av. (Öhman,2011, s.243 och 248).

I daghemmet Lehdokki-ratamo i Helsingfors ville man ställa frågorna; Vem vågar lita på barnets förmåga att själva komma på bra idéer för att bygga upp en bra lek? Eller vad händer om man vänder dagsrytmen på ett helt annat sätt? För att utveckla leken och dess betydelse inom småbarnpedagogiken, måste personalen utmana sig själv för att lita på att barn finner sitt eget sätt att kunna våga och glädjen inom leken. Personalen ska även ifrågasätta strukturen inom småbarnspedagogiken. Leken behöver utrymme, tid och ro för att den ska vara effektiv med tanke på barns upplevelse, inläring samt utveckling.(Tahvanainen &Turunen 2016, s. 15).

Tillimäen päiväkoti i Esbo diskuterade väsentliga frågor kring att främja den fria leken inom småbarnspedagogiken. Genom att reflektera och att sitta ner och diskutera väsentliga frågor, får personalen en gemensam grund att arbeta kring. Tillimäen päiväkoti tog upp att man bör ställa dessa frågor utgående från barngruppen men även utgående från varje enskild individ; Hur stöder jag barnet att komma in i en lek? Hur stöder jag barnet till att leka med andra? Vilken är min roll i leken? .(Tahvanainen &Turunen 2016, s. 24).

5.12 Resultat

Syftet med examensarbetet var beskriva hur professionella inom småbarnspedagogiken kan stöda barns fria lek. Frågeställningarna i relation till syftet var; vilken betydelse har den fria leken för barnet, vad innebär ett resursförstärkande lekklimat på daghem och på vilket sätt kan de professionella arbeta resursförstärkande kring den fria leken? Genom metoden litteraturoversikt kan det konstateras att leken är av stor betydelse för barnet och dess utveckling. Barnkonventionen betonar att barn har rätt till lek (FN:s konvention barnens rättigheter 1989). Redan tidigare genom olika lekteoretiker har lekens betydelse konstaterats. Piaget pratar om att barn genom leken får en förståelse av omvärlden och på så sätt bearbetar sina upplevelser (Espen et.al. 1999 s. 240-242). Fröbel i sin tur betonar utvecklingsstadierna i barndomen och anser att leken under barndomen är höjdpunkten av barnets och människans utveckling (Johansson 1995 s.55).

Lagen om småbarnspedagogik (36/1973) §2a stadgar barnens rätt till en mångsidig pedagogisk verksamhet som stöder deras lek, rörelse, konst, kultur och tradition samt ger barnen möjlighet till positiva upplevelser av lärandet (Finlex). Barnkonventionen tar upp att

barnens åsikt ska beaktas i mån om ålder och mognad samt att barnet har rätt till att uttrycka sin mening i frågor som rör barnet (FN: konvention om barnets rättigheter, 1989).

De professionella i Turunens undersökning anser att de administrativa uppgifterna tar mycket tid att den fria leken får mindre plats i vardagen (Turunen 2016 s.13-21). För att utveckla en verksamhet som främjar den fria leken ansågs den verksamhetskulturella delen spela en stor roll. Alla måste vara på samma linje. Ensam kan man inte utveckla en så bred verksamhet utan det gäller att alla är aktiva och har samma målsättningar. För att ändra hela den kulturella aspekten på småbarnspedagogiken gäller det att man har tid och utrymme för planering, kommunikation, reflektion, utvärdering och att barnen får vara delaktiga. Leken ska bli en gemensam aktivitet mellan barn och professionella. (Turunen 2016 s.21-27). Personalen ska uppmärksamma de faktorer som begränsar leken och utgående från det utveckla arbetssätt och skapa lärmiljöer som främjar lek (Utbildningsstyrelsen, 2016 s.29).

De professionella ska tillsammans med barnen planera en verksamhet som väcker barnets nyfikenhet och vilja att lära sig. Barnens idéer, lekar samt prestationer ska även vara synliga i de fysiska lärmiljöerna. Med lärmiljöer som stödjer barnets utveckling avses lokaler, platser, gemenskaper, metoder, redskap och tillbehör (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 31-32). Den fysiska miljön, dvs. hur rummen på daghemmen är uppbyggda, spelar också en stor roll (Granberg 2004 s.94-95). Den fysiska miljön ska vara inbjudande och ge möjlighet till fri lek (Hellberg 2015 s.85). Genom att skapa nya platser exempelvis genom att möblera om ett rum skapar man möjligheter för nya lekar (Folkman & Svedin 2003 s.68-70). Även att barn själva får välja var och vad de leker leder till att mer betydelsefulla lekar uppstår (Turunen 2016 s.21-27).

Den psykiska miljön är viktig eftersom starka känslomässiga band är nödvändiga i barns utveckling. De professionellas huvudsakliga uppgift är att skapa ett sammanhang och en miljö där det enskilda barnet känner sig tryggt, såväl fysiskt som psykiskt. (Öhman 2011 s.244 och 246). Mindre barn pendlar mellan leken och den vuxna, därav är det viktigt att den vuxna finns tillgänglig och närvarande för att barn ska känna sig trygga att leka (Röthle 2006 s. 124). Barnet behöver förutom trygghet också en miljö som tillhandahåller olika möjligheter att utveckla sina kompetenser och förmågor. Ett gott förhållande mellan den professionella och barnet är viktigt för leken och ger barnet den trygghet hen behöver för att vända sig till den vuxna, men också tillräckligt med självtillit att våga göra något på egen hand. Då kan barnet följa sina intressen eller göra sina egna val. Professionella bör respektera barnens lek, då lär sig barnen att det de gör är viktigt och att även själva respektera andra barns lek. (Öhman, 2011, s.244, 246).

För att understöda barnens utveckling på bästa sätt ska de professionella på daghem förhålla sig aktivt till leken och finnas till hands redo att tolka det enskilda barnets lektecken och svara på barnets lekgester och mimik på ett mottagligt och sensitivt sätt. När de professionella deltar i leken skapas det mer intima och jämbördiga relationer mellan den professionella och barnet, vilket leder till att barnet blir mer språkligt aktivt. De professionella borde kunna närma sig barnets värld och delta i fantasivärldar, diskutera och leka kring det som barnet visar intresse för. (Öhman,2011, s.244).

Det finns många roller som kan stöda leken, som t.ex. berikaren, möjliggöraren, observeraren, stödjaren av sociala relationer samt den som bygger upp en trygg, jämställd eller gemensam verksamhet. Målsättningen är att varje enskild professionell ska finna sin egna styrka inom den fria leken. (Turunen 2016 s.15-16).

Genom att observera barnens lek upptäcker man deras kompetenser och färdigheter. På samma gång finns man även till hands för de barn som kan behöva stöd i leken även om man som pedagog inte aktivt deltar. Närvaron kan ofta utgöra en trygghet för dem. Det är viktigt att dokumentera iakttagelserna från leken eftersom man på så sätt lättare kan följa med varje barns process och hur barnet utvecklas. Detta kan sedan delas med till föräldrarna så att även de har en inblick i vad som pågår. När man gör en utförligt dokumentation blir även arbetet tydligare, som en tidslinje där man kan gå tillbaka och se hur situationen och tankegångarna såg ut tidigare. På så sätt kan man utvärdera barnets framsteg och utveckling men även se vilka utmaningar och stödbehov som barnet har. (Granberg, 2004, s.163-174).

Utmaningar för professionella är bland annat de barn som inte leker. Det är de professionellas uppgift att hitta och väcka barnets leklust (Folkman & Svedin 2003 s.12-13). De professionella ska stärka barnets självkänsla så att barnet vågar pröva på nya saker. Behovet av stöd gäller inte alltid bara ett enskilt barn, utan behovet kan gälla hela barngruppen (Öhman 2011 s.225 & 236).

Genom leken utvecklas barnets sociala färdigheter, exempelvis att dela med sig, konfliktlösning, samarbete, empati samt sin egen känslöförståelse och känslokontroll (Hellberg 2015 s.79-80). Den fria leken ger barnet färdigheter att utvecklas på ett naturligt sätt och på så vis kunna ta emot och förstå information på ett annat plan i framtiden, och på så vis främja ett livslångt lärande i egen takt (Elkind 2008 s. 4).

5.13 Kritisk granskning

I examensarbetet har vi strävat till att arbeta tillförlitligt. Vi har kritiskt granskat igenom den relevanta litteraturen och det egna arbetet för att nå ett resultat som besvarar frågeställningarna på ett tillförlitligt sätt. Tillförlitligheten ökar på grund av att vi har varit fyra socionomstuderande och varit tvungna att diskutera och försvara delar av arbetet.

Vi anser att våra frågeställningar har besvarats genom arbetet. Vi har använt oss av en ändamålsenlig metod, eftersom det inom området finns otaligt med källor, vilket har gjort att exempelvis en systematisk litteraturstudie inte varit möjlig. Antalet källor har påverkats av den begränsade tiden för examensarbetet. På grund av tidsbegränsningen tog vi beslutet att sluta söka nya källor efter att vi ansåg oss ha tillräckligt med varierande material för att besvara frågeställningar. Vi anser att validiteten ökar genom att det i varje stycke finns flera källor som kompletterar varandra.

Vårt syfte var att beskriva hur professionella inom småbarnspedagogik kan stöda barns fria lek. Vi anser att detta syfte är aktuellt och arbetet ändamålsenligt samt informativt. Vi har med vårt arbete försökt förtydliga hur professionella kan använda sig av den fria leken i vardagen på daghem och stöda barnen på rätt sätt.

Rubrikerna har under arbetets gång bearbetats för att spegla texten på ett ändamålsenligt sätt. Vi har även fått ändra strukturen ett antal gånger för att uppnå en logisk ordning på rubrikerna och texten. Även huvudrubriken har ändrats ett antal gånger för att begränsa arbetet på ett tydligt sätt till den fria leken. Detta gjorde vi redan i början av arbetsprocessen, eftersom vi märkte att leken som resursförstärkande metod var ett enormt område och vi ville avgränsa oss till den fria leken.

Inom arbetet hade vi från början tänkt avgränsa oss till källor publicerade tidigast 2010. Under arbetets gång konstaterades att detta inte gick att hålla. Vissa källor är därav aningen äldre, men vi anser att dessa trots detta är ändamålsenliga och fortfarande aktuella. Vi valde att avgränsa hela arbetet till den fria leken, och att fokusera på vad de professionella behöver veta för att kunna arbeta med den fria leken på ett bra och resursförstärkande sätt. Avgränsningen har varat arbetet ut. I början av arbetet presenteras lekens fördelar och vilken betydelse leken har för barnet samt dess utveckling. Detta anser vi att är nödvändig bakgrundskunskap som den professionella bör besitta för att förstå varför man ska använda sig av den fria leken. Efter detta förklaras på vilket sätt den professionella indirekt kan påverka leken, alltså på vilket vis den psykiska samt den fysiska miljön påverkar barnen på daghem och deras förmåga och intresse till lek. Miljön ansåg vi vara en mycket viktig del,

eftersom man genom den kan locka och uppmuntra barnen att leka men även försvåra hela lekprocessen. I slutet av arbetet förklaras på vilket sätt den professionella mer direkt kan stöda barns lek och hur man som vuxen går in i leken på olika resursförstärkande sätt. Vi ville med denna text uppnå något som liknande en handbok för professionella, och på så vis ge konkreta tips på hur man kan arbeta kring den fria leken och stöda barn i lek på rätt sätt. Vi anser att vi uppnått detta eftersom vi själva stärkts i våra personliga roller som professionella och haft stor nytta av arbetet.

Det är viktigt att vara medveten om betydelse av den fria leken för barnet och att det inte bara är en fri lek utan någonting mycket mer. För att kunna använda sig av leken och stöda barnen på rätt sätt i leken måste personalen vara medveten om vad de ska göra och hur de ska agera. Detta är för personalen en stor och omfattande uppgift, eftersom alla barn har olika stödbehov. Stödbehovet kan även variera från situation till situation och här gäller det för personalen att ha så kallat "spel-öga" och vara lyhörd.

Leken spelar en viktig roll i barnets utveckling samt i skapandet av sin egna identitet och uppfattningen om sin omgivning. Detta ger barnet en känsla av kontroll över sitt liv och stärker barnens självkänsla. Barn utvecklar även sitt lärande via den fria leken. Leken ger barnet möjligheten att våga prova nya saker, utforska det okända och bli mottaglig för ny information.

I vårt arbete kommer det starkt fram att relationen mellan barn och vuxna är en väsentlig del för att skapa fri lek med målsättning för utveckling och inläring. Förtroendet spelar en väsentlig roll. Barn utvecklas genom den fria leken, och de lär sig även olika färdigheter via en fri lek. Leken främjar även de sociala färdigheterna barnet behöver i samspel med andra och sin omgivning. Samspelet barn emellan utvecklas om de får möjligheten att göra det i en fysiskt samt psykiskt trygg miljö, där de får lugn och ro, tid och dessutom känner sig trygga. Hur småbarnspedagogiken är planerad och på vilket sätt saker, möbler och leksaker är placerade är även viktigt, eftersom det bidrar till barnens lust att leka. Det har visat sig att till och med små ändringar, som att ommöblera om ett rum, kan göra att barnen leker bättre.

Vissa barn har svårigheter att leka överlag, medan andra barn kan ha svårigheter att leka med andra. Den professionellas uppgift är att stöda, handleda, observera, utvärdera samt finna pedagogiska metoder för att främja den fria leken. Personalen ska förstå och ha ett barnperspektiv för att kunna utveckla lekmiljöer. Barnen ska få påverka verksamheten och den ska utgå ifrån barnets intressen och förmågor samt behov. Personalens attityder gentemot den fria leken spelar en väsentlig roll. Via en positiv attityd för den fria leken kan

de professionella planera en verksamhet där de kan ha olika lekroller under den fria leken. Genom dessa olika roller kan de stöda det individuella barnet utgående från situation och behov.

Planering och utvärdering är viktigt för att den fria leken ska få en plats inom småbarnspedagogiken. Barnträdgårdslärares arbetsuppgifter har ändrats under åren och satt mer krav på barnträdgårdsläraren i och med de administrativa uppgifterna som är tidskrävande. Detta kan därför bli ett hinder för den fria leken att få tillräcklig plats inom småbarnspedagogiken. Det gäller för hela personalgruppen, även enhetschefen, att medvetet omorganisera småbarnspedagogiken så att den fria leken får en egen plats i verksamheten. Alla inom personalgruppen bör ha samma syn- och arbetssätt kring fri lek samt stäva efter samma mål. Dock är det viktigt att alla inom personalen får hitta sina egna styrkor och gå in i de lekroller som känns naturliga.

Vi har i vårt arbete strävat till att sammanställa ett material som kunde inspirera professionella att arbeta resursförstärkande med den fria leken. Som utvecklingsförslag föreslår vi utarbetandet av ett konkret material baserat på detta arbete kring den fria leken. Detta kunde finnas lätt tillgängligt på fältet för de professionella, och på så sätt inspirera till att utveckla verksamheten kring den fria leken.

Källförteckning

Brédikyté, M., 2017. Narrative environments for play and learning guidelines - For kindergarden and school teachers working with 3- year-old-children.

Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A., 2014. *Anknytning i förskolan - Vikten av trygghet för lek och lärande*. Falun: Natur & Kultur.

Coughlan, M., Cronin, P. & Ryan, F., 2013. *Doing a literature review in nursing, health and social care*. London: SAGE.

Davidsson, S. & Julin, E., 2016. *Det resursstraka barnet - Resursförstärkande yrkespraxis för barn under skolåldern*. Åbo: Yrkeshögskolan Novia.

Elkind, D., 2008. *The power of play - learning what comes naturally*. [Online] Available at: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-elkind-the-power-of-play.pdf> [Använd 15 Januari 2018].

Folkman, M.-L. & Svedin, E., 2003. *Barn som inte leker - Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber AB.

Forsberg, C. & Wengström, Y., 2013. *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Förenta nationernas generalförsamling, 2018. *Lapsiasia*. [Online] Available at: <http://lapsiasia.ssthosting.fi/sv/lapsen-oikeudet/> [Använd 12 April 2018].
- Granberg, A., 2004. *Småbarnslek - En livsnödvändighet*. Stockholm: Liber AB.
- Grey, P., 2011. *Freedom to learn - The role of play and curiosity as foundations for learning*, u.o.: Psychology today blog.
- Hellberg, A., 2015. *Psykologi i förskolans vardag*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jakobsen, S. E., 2017. *Pedagogisk dokumentasjon skal ikke være et glansbilde*. [Online] Available at: <http://vetuva.udir.no/index.php/artikler-2017/pedagogisk-dokumentasjon-skal-ikke-vaere-et-glansbilde/> [Använd 29 Januari 2018].
- Jerlang, E. o.a., 1999. *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.
- Johansson, J.-E. (1995). En introduktion till Fröbel. i F. Fröbel, & J.-E. Johansson, *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *A publication of the american ublic health association*.
- Laaksonen, V., 2014. *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto .
- Lastentarhanopettajaliitto ry, 2016. *Leikin aika*, Helsingfors: Lastentarhanopettajanliitto ry.
- Pound, L. & Hughes, C., 2012. *How children learn: From Montessori to Vygotsky - Educational theories and approaches made easy*. u.o.:Andrews UK.
- Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S., 1999. *Lärandets grogrund - Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling-Samuelsson, I. & Asplund-Carlsson, M., 2014. *Det lekande lärandet barnet - en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.
- Röthle, M. (2006). Mötet med det lekande barnet. i G. Lokken, S. Haugen, & M. Röthle, *Småbarnspedagogik- Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt* (s. 114-133). Stockholm: Liber AB.
- Simmons-Christenson, G., 1981. *Tankar om små barns fostran*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Smidt, S., 2011. *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tahvanainen, I & Turunen, S. (red.), 2016. *Leikki astuu varpaille*, Helsingfors: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Tsai, C.-Y., 2015. Am i interfering? preschool teacher participation in children play. *Universal journal of educational reasearch*, 3(12), pp. 1028-1033.
- Turunen, S., 2016. *Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä*, Helsingfors: Socca - Pääkaupunkinseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Utbildningsstyrelsen, 2016. *Opetushallitus*. [Online] Available at: http://www.oph.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf [Använd 15 Januari 2018].

Öhman, M., 2011. *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber AB.

Finlands Författningssamling

Lag om småbarnspedagogik 19.1.1973/36 [Online] www.finlex.fi [hämtad: 15.1.2018]

6 Hälsöfrämjande arbete bland barn med allergi och astma

Resursförstärkande tillämpning av bildstöd som metod

Inför detta hälsöfrämjande examensarbete kommer skribenterna att utreda material kring allergi och astma hos barn i åldern 1–5 år. Arbetet grundar sig på olika kapitel som presenterar de olika teman som valts ut. Skribenterna börjar med att definiera vad allergi och astma innebär, därefter lyfter de fram hur barn upplever sjukdomen. De kommer även att ta upp hur personalen kan bemöta och stödja barn med allergi och astma. För att kunna hantera allergi och astma och sköta dessa sjukdomar behöver man kunskap om vad man kan göra och hur allvarliga reaktioner kan se ut.

6.1 Inledning

I det här examensarbetet kommer du som läsare att få exempel på hur vuxna och yrkespersonal kan stöda 1–5 åriga barn med specialsituationer till exempelvis allergi och astma. Social- och Hälsovårdsministeriet betonar i boken "Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer" (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 212-230) , att barnets specialsituationer exempelvis kan vara barn med långvarig sjukdom eller funktionsnedsättning. Långvarig sjukdom eller funktionsnedsättning innebär besvär som på grundläggande nivå påverkar barnets dagliga liv under minst tre månaders tid (Magnusson, et al., 2009, s. 183) såsom allergi och astma. Målet med det här examensarbetet är att skapa ett verktyg för personal inom social- och hälsovården. Verktuget som blev en bildstöd kan användas med barn som har allergi och astma och kan med hjälp av det uttrycka sitt mående till vuxna i deras omgivning. Syftet med detta examensarbete är att beskriva hur man mångprofessionellt kan stöda och arbeta resursstärkande med barn som har allergier och astma. Bildstödet presenteras och förklaras utförligare i kapitel 6.9.

För att nå syftet ställs följande frågeställningar:

- Hur kan man som professionell fungera stödjande i mötet med 1–5 åriga barn med allergi och astma?
- Hur upplever barnet sjukdomen och hur uttrycker barnet det?
- Hur kan personalen förstärka barns resurser och göra dem mera delaktiga i hanteringen av sin sjukdom?

6.2 Bakgrund

Under de senaste årtiondena, har allergi och astma blivit de vanligaste kroniska sjukdomarna bland barn och ungdomar i Finland och Sverige (Bramhagen & Carlsson, 2013, s. 193) (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s.220). Många barn kan ha både allergi och astma (Nuutila, 2006, s. 56). Att vara allergi- eller astmabärare är två utav de mängder av sjukdomar som kan utmärka sig som en form av en funktionsnedsättning. Allergi och astma är funktionsnedsättningar som man brukar kalla för ”det osynliga handikappet”, eftersom det inte alltid syns utanpå (Ortmark-Lind, 2003, s. 24).

Examensarbetet utgår ifrån den finska lagstiftningen kring social- och hälsovårdsarbete med barn samt den aktuella forskningen på området som gäller att bemöta barn som lider av allergi eller astma. Enligt lagen om småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik 1973/36) § 1 ska alla barn ha rätt till småbarnspedagogik. Med hjälp av lagen har man fastställt grunderna för planen om småbarnspedagogik i Finland. Planen innehåller de olika grunderna och uppdragen som ska stöda barns fostran, utveckling, lärande, vård, och barnens välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 8) För att stödet ska kunna förverkligas har vårdnadshavarna det centrala ansvaret för sitt barn. Vårdnadshavarna ansvarar också för att möjliggöra samarbete med mångprofessionella till exempel dagvårdspersonal, social- och hälsovården, kommunen och vid behov de övriga myndigheterna (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 10-11).

Barnrådgivningens uppgift är att stöda och följa 1-5 åriga barns psykiska, fysiska och sociala utveckling (THL, 2018). Rådgivningsverksamheten är en del av det kommunala hälsofrämjande arbetet (Armanto & Koistinen, 2009, s. 20) som styrs av hälso- och sjukvårdslagen § 15 (Hälso- och sjukvårdslagen §15). Hälsofrämjande arbete innebär en verksamhet som stöder familjernas resurser att påverka barnets hälsa och faktorerna bakom hälsan (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 23). Begreppet innehåller förebyggande av sjukdomar, förbättring av hälsan samt ökande av välbefinnandet (Armanto & Koistinen, 2009, s. 20). Enligt Social- och hälsovårdsministeriet är dess mål även att minska hälsoskillnader mellan familjer och utveckla resurser för hälsa och föräldraskap, så att de skulle vara bättre för följande generation. (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 20-21)

Allergi är en symptomatisk överkänslighet för någon form av allergen, eller ämne som utlöser en onormal reaktion. (Ørn, et al., 2011, s. 62). Allergier är ärftliga (Armanto & Koistinen, 2009, s. 177) och kännetecknande hos barn med allergier är att barn inte bara är

allergiska för ett ämne, utan oftast är barn mångallergiska, vilket innebär att de är allergiska mot flera olika allergener. Enligt Käypä hoito-rekommendationer (2015) samt Social och Hälsoministeriet (2005, s. 221) har det tidigare funnits rekommendationer för både barn och gravida kvinnor att undvika så kallade allergiframkallande födoämnen. Det finns dock ingen evidens på att det skulle förebygga allergier, tvärtom har det visat sig att genom utökning av mångsidig kost för barnet, minskar barnets känslighet för allergener. (Käypä hoito -suositus, 2015, s. 4).

Astma är en inflammation i luftvägarna. Det är summan av flera karaktärssymptom som främst består av återkommande hostattacker och andningssvårigheter, pipande, väsande andning och känsla av tränghet i bröstet som personen kan uppleva i kombination med tung andning. (Nationalencyklopedin, 2018) Astman kan bero på olika faktorer och kan utlösas av olika orsaker. (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 222). Genetiska faktorer eller ärftlig mottaglighet är avgörande för utvecklingen av barnets astma. Viktigaste riskfaktorerna är om det förekommer astma hos syskon eller föräldrar (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 3-4), och rökning hemma ökar risken för alla andningssymptom (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 222). Då en person till exempel har bakgrund med atopiskt eksem (ärftligt eksem) ökar också risken för astma.

I skribenternas arbete är barn och deras välbefinnande i centrum. Tillsammans utgör gruppen ett mångprofessionellt team och arenan där dessa yrkesgrupper möts är kring barnet och dennes familj, som kommer till professionella för råd och vägledning eller vid behov av stöd och service. Sådana situationer förekommer bland annat i dagverksamhet, barnrådgivning samt hälso- och sjukvård (Hälso- och sjukvårdslagen §32, 2010) .

6.3 Metod

I det här kapitlet kommer skribenterna att redogöra för val av metod och vilka databaser de har använt sig av, samt hur deras datainsamling genomfördes. De har till sitt examensarbete valt att använda narrativ litteraturanlys som metod, för att kunna analysera tidigare forskning, rekommendationer och riktlinjer.

Skribenterna valde att använda narrativ litteraturanlys då de upplevde den som lämplig metod för att söka information om arbetets temaområden och samla den här mångprofessionella kunskapen till en beskrivande helhet samt kunna nå arbetets mål. Den beskrivande helheten som uppnås med narrativ litteraturanlys ansågs alltså lämplig för att

ha en bred uppfattning om forskningen på området. Den breda översikten av materialet stod sedan som grund för att utforma det bildstöd som var arbetets mål.

Narrativ litteraturanlys som metod används för att analysera tidigare forskningar, rekommendationer och riktlinjer. Den aktuella litteraturen för detta arbete innehåller information om hur man kan stöda 1-5 åriga barn med allergi och astma. Narrativ litteraturanlys är en form av beskrivande litteraturanlys. Likt de andra vetenskapliga metoderna, måste också litteraturanlys nå de allmänna kraven för en vetenskaplig metod, det vill säga publicitet, kritiskhet och objektivitet. Litteraturanlysens mål är att utveckla teorier som redan finns samt bygga upp nya teorier. Det kan användas även för att värdera teorier eller för att upptäcka problem. Litteraturanalysen utformar en sammanhängande helhetsbild och erbjuder även möjligheten att beskriva en teoris historiska utveckling. (Salminen, 2011, s. 1, 3)

Den beskrivande litteraturanalysen är en av de mest använda grundmetoderna för litteraturanlys. Den kan beskrivas som en allmän granskning av litteratur, utifrån en frågeställning och utan stränga regler. Materialet som används är omfattande och de finns inga metodiska regler som styr urvalet av material. I en beskrivande litteraturanlys beskrivs det studerade fenomenet omfattande. Frågeställningarna i den beskrivande litteraturanalysen är bredare än det i den systematiska litteraturanalysen. (Salminen, 2011, s. 6) Den beskrivande litteraturanalysen baserar sig på frågeställningar och ger kvalitativa svar till dem på basen av det valda materialet. I den beskrivande litteraturanalysen finns det fyra faser: 1) formulering av frågeställningar, 2) urval av material, 3) konturering av beskrivningen och 4) granskning av resultaten. Den beskrivande litteraturanalysen är materialcentrerad och strävar till att ge en förståelig beskrivning av fenomenen. (Kangasniemi, et al., 2013, s. 291-292)

Narrativ litteraturanlys är metodiskt sett den enklaste analysformen. En narrativ litteraturanlys kan ge en omfattande bild av ämnet som är aktuellt i analysen genom att samla ihop kunskap om ämnet. Meningen med narrativ litteraturanlys är att forma ett resultat som är lätt att läsa. En narrativ litteraturanlys samlar alltså ihop forskningsevidens utan att erbjuda ett analytiskt resultat. (Salminen, 2011, s. 6-7)

6.3.1 Sökhistoria

Detta kapitel innehåller skribenternas elektroniska och fysiska materialsökning, hur det gått till och med vilka olika sökordskombinationer som använts. Här framkommer även hur många antal träffar och fynd i olika databaser och bibliotek.

Insamling av litteratur i bokform har skett genom olika databaser, hemsidor, styrdokument och bibliotekets egen sökmotor Finna. Litteraturen som skribenterna har funnit behandlar 1–5åriga barns hälsa, hälsofrämjande vård, metoder att stöda barn samt allergi och astma hos 1–5åriga barn. Sökorden har varit bland annat: barn i behov av stöd, särskilt stöd, astma, allergier, astma och allergier, barn med allergier, anafylaxi, barnrådgivning, och barns upplevelse av astma eller allergi. Skribenterna har även gjort manuella boksökningar på olika bibliotek bland annat Åbo Akademi, Helsingfors universitetet, Arcada, Helsingfors stadsbibliotek och Mariehamns stadsbibliotek. Där har skribenterna funnit andra böcker och källor, som varit relevanta och till nytta för datainsamlingen. Skribenternas sökhistoria finner läsaren som (bilaga 9) där de har skapat en tabell som syftar till att ge en tydligare bild på deras val av sökningar och hur materialet använts.

Syftet med datainsamlingen har varit att finna källor som är innehållsmässigt relevanta och som publicerats under 2010-talet fram till idag. Men skribenterna har ändå valt att använda källor äldre källor än tänkt, om de har visat sig innehållsmässigt oförändrade och är anpassade enligt dagens standard. Skribenterna har använt sig av tidigare examensarbeten och avhandlingar som hjälp och stöd för litteratursökning. När källorna väl samlats ihop läste skribenterna igenom innehållet och granskade källornas lämplighet för arbetet, men delvis också för att kunna finna svar på frågeställningarna.

Skribenterna fann att bara några få av artiklarna var relevanta för arbetet. Efter ytterligare avgränsning tog skribenterna bort en del av dem. De valde också att söka artiklar på svenska, finska och engelska, varav de artiklarna som sedan valdes ut var publicerade på svenska och engelska. Förutom EBSCO har även Google och Google Scholar använts.

Vid sökning av vetenskapliga artiklar har skribenterna använt sig av databasen EBSCOhost, CINAHL och Medline. För att lättare hitta relevant och aktuell forskning, avgränsades sökningsresultaten genom att välja: full text, peer reviewed, evidence-based practice, samt specifikt årtal från 2012 fram till nutid. Sökorden som användes var: "child development" AND "support" AND "Child, preschool" med 58 träffar, "child" AND "primary prevention" OR "health promotion" med 301 träffar, "preschool child" OR "children", "preschool" AND "primary prevent" OR "health promotion" AND "scandinav" OR "nordic" med en träff och "preschool child" OR "children", "preschool" AND "primary prevent" OR "health promotion" AND "method" med 11 träffar.

Med sökning via EBSCOhost CINAHL, var sökorden också: "asthma" AND "allergies" AND "children". Där användes avgränsningar så som full text, peer reviewed, evidence

based practice och PDF full text. Där framkom endast 2 resultat, men som dock ej var relevanta. Följande sökning vid samma databas använde sökorden: "Milk Hypersensitivity" OR "Pollen-Food Allergy" OR "Food Hypersensitivity", och avgränsningarna var följande: Full Text; References Available; Peer Reviewed; Research Article; Evidence-Based Practice; PDF Full Text; Image Quick View. Sökinställningar var Boolesk/fras, dock blev det inte några träffar. Med samma avgränsningar ändrades sökorden till: "asthma" AND "children" varav antalet träffar blev 79. Sökorden "Asthma" AND "Exercise-Induced" gav ej några relevanta träffar. Med samma kriterier, och sökinställningarna istället SmartText-sökning, men med andra sökord användes: "Anaphylaxis" OR "Food Hypersensitivity" OR "Environmental Illness" resulterade i 10 träffar.

Via Google Scholar fann skribenterna 2 artiklar. Sökord som användes vid olika tillfällen var: "allergi hos barn". Avgränsningar var år 2012-2018, inkludera patent samt citat, och träffarna var 3840 varav en artikel ansågs relevant. Motsvarande sökning gjordes även med: "astma hos barn", samma avgränsningar (år 2012-2018, inkludera patent samt citat) och antalet träffar blev då 3330. Med samma avgränsningar provade skribenterna med orden: "barns upplevelse av astma", och fick 1260 träffar, motsvarande kriterier gav med sökorden: "barns upplevelse av allergi", 2080 träffar. Skribenterna provade även de engelska sökorden: "allergies in children 1-5 years", med avgränsningarna (år 2012-2018, inkludera patent samt citat) och fick in 16 900 träffar. Endast artiklar i PDF-format lästes.

6.3.2 Etik och tillförlitlighet

Etiken är läran om människans rätta handlande. I detta kapitel granskar skribenterna etiken och tillförlitligheten i examensarbetet och hur väl frågeställningarna, syftet, metoden och tillämpningen passar i relation till det valda ämnet.

I den första forskningsfrågan om den professionellt stödjande rollen är resultatet mätbart, men skribenterna har dock ej utfört intervjuer med personal och saknar därför information utöver det som framkommit i litteratur och konkret material. Frågan är ändå relevant för arbetet för att finna information beträffande den valda målgruppen som arbetet ämnar utforska. När barn lär sig hur de ska bete sig mot varandra tar de efter de vuxna förebilder som finns i deras närhet. Detta gäller både positiva och negativa egenskaper. I den andra frågan som gäller barnets upplevelse av allergi och astma och hur det uttrycks, framhäver skribenterna tydligt sin avsikt att utreda barnets subjektiva upplevelse av att leva med en sjukdom. I den tredje frågan, om barns resurser och delaktighet i vården av sin sjukdom,

kombinerar skribenterna de tidigare frågeställningarna och formar en god relation till det valda ämnet. (Bischofberger, et al., 2004)

Arbetet utfördes elektroniskt på dator där skribenterna analyserade och sammanfattade den data som samlats in, och plockade sedan ut olika meningar samt teman som formade resultatdelen. Metoden narrativ litteraturanlys ansågs av skribenterna som lämplig med tanke på innehållet och arbetets syfte. Alternativt hade en intervju som metod kunnat utföras eller fungera som kompletterande information, men det fungerade inte tidsmässigt. Målet med hela arbetet är att laga ett verktyg och att det kan användas av personal inom social- och hälsovården som samtalsunderlag med barn som har allergi eller astma.

Etiska frågor som skribenterna har begrundat flitigt inom datainsamlingen är; om det måste vara en ny forskning eller kan den möjligtvis vara äldre? Fastän källan är äldre, kan den ändå användas? För vilket syfte har man utfört forskningen och är metoden passande för det resultat man vill uppnå, eller kunde den ha gjorts på ett annat sätt? Hurdan människosyn har materialet på barn? Är materialet hälso- eller sjukdomsbetonat, det vill säga fokuserar materialet på sjukdom istället för på människans hälsa? Hur viktigt är det att prata om barn och betona sjukdom när vi vill uppnå hälsa? Hur betonas vårdnadshavarnas och familjens roll? Hur framhäver och beskriver författare barn som deltagit i intervjuer? Är bildstöden mätbara vid allergi och astma när inte skribenterna själva utfört en fysisk mätning eller test? Stöder skribenterna sjukdomen eller hälsan? Upplever sig barn stigmatiserade, det vill säga negativt brännmärkta av sjukdomen?

Då forskningsmaterialet bearbetades framgick det för skribenterna att det i forskningsmaterialet där barn intervjuats fanns stora skillnader beroende på vem som intervjuat barnet och i hurdan miljö intervjuerna gjorts. Barn anpassar sig lätt till vuxna och det kan bli en tydlig maktfördelning. De vill svara rätt, samtidigt som barnen förväntar sig att få höra att svaret blir rätt. Utifrån det bör den ansvariga för intervjun skapa ett sådant utrymme där barnet med egna ord får formulera sina tankar utan den vuxnas påverkan. (Marklund, 2007) I forskningsmaterialet framhävs också vikten av integritet, den fria viljan att delta och samtycke från såväl vårdnadshavare som barn. (Sandman & Kjällström, 2016)

När skribenterna har arbetat med materialet har åldersgruppen i allmänhet varit 1-5 år men många av de undersökningar som gjorts i materialen är dock inriktade på barn i skolåldern och är alltså äldre. Det har varit kvalitetsmässigt bra källor som återkommit vid flera tillfällen men också nya källor. Skribenternas examensarbete utgår ifrån styrdokument och officiellt material utgivna av aktivt verkande myndigheter i Finland. Flera av dokumenten har inte

ändrats innehållsmässigt sedan publikationsdatum. Bortsett från WHO, världshälsoorganisationen så härstammar de andra källorna från Norden. Materialet innehåller inte enbart elektroniska källor utan även publicerade böcker och artiklar.

6.4 Allergi och astma hos barn

Fokus i dagens läge vid förebyggandet av allergi och astma är att öka människors tålighet för allergiförorsakande ämnen, det vill säga allergener, istället för att behandla varje lindrigt symptom. I det Nationella allergiprogrammet för 2008–2018, var budskapet att stöda hälsan - inte allergin, öka tålighet, ändra inställning och attityd till allergier och inte undvika allergener i onödan. Vidare skall allvarliga allergier vårdas och identifieras i tid samt man skall sträva till att förbättra luftkvaliteten, genom att till exempel undvika rökning och passiv rökning. (Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry., 2008)

6.4.1 Allergi

De mest centrala allergierna bland barn är födoämnesallergi, pollenallergi och djurallergi (Nuutila, 2006, s. 56). Födoämnesallergi, kan uppkomma av vilket som helst födoämne som innehåller protein. De vanligaste födoämnena som orsakar allergi bland barn i lekålder är komjölk, vete, korn, råg och ägg (Kuitunen, 2016). Födoämnesallergier brukar förekomma hos barn före ett års ålder och symptomen börjar vanligtvis inom några veckor efter att det nya födoämnet har tillagts i barnets kost (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 221). Okokta grönsaker och frukter, nötter och bönor kan orsaka allergiska reaktioner på grund av korsallergi (Kuitunen, 2016). Korsallergi betyder att barn kan reagera på motsvarande allergiämnen från en annan källa. Det beror på att proteinerna i vissa allergener från olika djur och växter eller mellan olika födoämnen är liknande med varandra, och immunförsvaret har därför svårt att skilja dem åt. Korsallergi är speciellt vanligt hos barn med pollenallergi då de kan bli överkänsliga mot exempelvis äpplen, nötter och stenfrukter. För pollenallergiker brukar korsallergin försämrans under pollensäsongen och en del måste då helt avstå från somliga födoämnen. (Astma. och Allergilinjen, 2018)

Djurallergi brukar utbryta i tre till fyra års ålder. Lövträd, gräs, damm och djurkvalster orsakar mest allergiska symptom. Djurallergier kan lindras med hyposensibilisering, som innebär att den allergiska personen får injektioner, vilka innehåller en liten beredning av den allergen som barnet är allergisk mot för att allergin ska lindras. (Armanto & Koistinen, 2009, s. 178).

De flesta barn med födoämnesallergier slutar ha symptom efter 1,5-2års ålder (Armanto & Koistinen, 2009, s. 177). Mjölk-, ägg- och spannmålsallergier brukar försvinna före skolåldern bland de flesta barn. Även allergiska symptom som förekommer i samband med frukter och grönsaker, visar sig oftast vara kortvariga med symptom under 6–12månaders tid. Allergi för nötter, frön, fisk och skaldjur brukar hålla i sig till vuxenålder (Käypä hoito -suositus, 2015, s. 4). Allergier hör till gruppen för kroniska sjukdomar och de kan ge allt från lätta symptom till kraftiga och livshotande reaktioner som till exempel anafylaxi. (Nationalencyklopedin, 2018)

Barn brukar ganska snabbt lära sig att de inte kan äta allt som syskon och andra i omgivningen kan. De brukar inte ha svårt att acceptera det. De lär sig tidigt att fråga vuxna om de kan äta det ena eller det andra (Magnusson-Österberg, 2017)

6.4.2 Kännetecknen vid allergi

Kännetecknen eller symptom vid allergi kan vara svullnad, rodnad, klåda, eksem, nässelutslag, temperaturhöjning, sveda, magsmärta, illamående, kräkningar, diarré, hård mage, röda ögon, nysningar, rinnande och kliande näsa eller ögon, andnöd, hosta, väsande ljud från bröstet, pipande andningsljud eller täthetskänsla. (Ørn, et al., 2011, s. 62-65) (Stokk & Hagve, 2011) De vanligaste symptomen av födoämnesallergier hos barn är svårt atopiskt eksem, nässelutslag, angioödem det vill säga allergisk svullnad på hud eller slemhinnor, eller mag- och tarmsymptom så som kräkningar och diarré (Käypä hoito -suositus, 2015, s. 2).

Allergisk rinit innebär rinnande ögon eller näsa och det brukar förekomma hos barn efter 2-års ålder. Det orsakas vanligen av pollen eller djurepitel, det vill säga pälskvalster och även mögel. (Toppila-Salmi & Pelkonen, 2016).

Anafylaktisk chock innebär en svår, livshotande förstärkt allergisk reaktion (Ørn, et al., 2011). Symptomen varierar från individ till individ, i värsta fall kan luftvägarna täppas igen och leda till döden om tillståndet inte behandlas i tid. Första symptomen vid anafylaxi är rodnad, värme, kliande på huden, snabb puls, täthetskänsla i halsen eller bröstet, hosta samt eventuellt illamående och kräkningar. Följande symptom är svullnad hud, speciellt på läppar, ögonlock och slemhinnor, svullet struphuvud, raspig röst och pipande andning (Kalla, 2016). Anafylaktisk chock kan utlösas till exempel vid insektsbett, intag av livsmedel eller läkemedel (Ørn, et al., 2011, s. 63). Anafylaxi kan även förekomma som blodtrycksfall och grumlat eller förlorat medvetande. Behandling av anafylaktisk chock sker alltid genom intramuskulär injektion av adrenalin med barnets adrenalinpenna, oftast i lårmuskeln. Att ge adrenalin kan vem som helst göra och man borde inte vara rädd för att göra det, utan

adrenalinpennan måste alltid användas vid misstanke av anafylaxi (Kalla, 2016). När anafylaktisk chock förekommer, måste man alltid ringa till 112 efter adrenalinbehandling och meddela om det till vårdpersonal samt följa deras instruktioner (Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry., 2017). I teorin kan vilket livsmedel som helst orsaka en anafylaktisk reaktion men i praktiken uppkommer de vanligaste anafylaktiska reaktionerna hos barn på grund av mjölk, vete, ägg, nötter eller frön (Kuitunen, 2016).

6.4.3 Behandling vid allergi

Målet med behandling av allergier är att barnet ska klara av vardagen utan att få besvär (Bramhagen & Carlsson, 2013, s. 193). Behandling av barn med födoämnesallergier är att tillfälligt undvika allergiframkallande födoämnen och att annars äta mångsidigt. När barn bara har lindriga symptom, kan användning av allergiförorsakande födoämnen göra att allergin försvinner snabbare. Detta sker inom symptomens gränser under övervakning (Käypä hoito -suositus, 2015, s. 2).

Läkemedelsbehandlingen brukar bestå av antihistamin, kortison och glukokortikoider som har en antiinflammatorisk och immunhämmande effekt (Ørn, et al., 2011, s. 64), som används vid symptombehandling och i förebyggande syfte. Diverse lokalbehandlingsläkemedel, det vill säga ögondroppar, nässpray och kortisonkräm finns också att tillgå. En receptfri mild kortisonkräm kan ibland lindra eller läka eksemet men ibland behövs det en starkare variant som läkare kan skriva ut recept på (Umefjord & Andersson, 2017). Om man tidigare haft svåra allergiska reaktioner mot något ämne bör man alltid ha en adrenalinspruta nära till hands (Nurminen, 2013).

6.4.4 Astma

Det finns olika typer av astma: ansträngningsastma, förkylningsastma eller allergisk astma det vill säga astmatisk bronkit. Vid fysisk ansträngning kan hyperventilationen leda till uttorkning av luftrörens slemhinnor, vilket i sin tur kan leda till bronkobstruktion det vill säga sammandragning av luftrören. Allergisk astma kan utlösas av ämnen såsom damm, kvalster, päls, pollen eller mögel, lukter, parfym, rök och fukt, klimatförhållanden som rått och kallt väder. Kallt väder är känt för att påverka astmatiker speciellt ansträngningsutlöst astma, det beror på att den luften framkallar en reaktion i luftvägarnas slemhinnor. (2011, s. 213) Vissa läkemedel och virusinfektioner kan också utlösa svåra symptom. Övre luftvägsinfektioner förvärrar ofta astma. (Ørn, et al., 2011, s. 212-219).

6.4.5 Kännetecken vid astma

Kännetecknande symptom hos barn med astma är att barn exempelvis undviker fysisk ansträngning samt har försämrade tolerans vid ansträngning (Pelkonen & Mäkelä, 2016), hostar dagligen med rosslande ljud, speciellt under natten och morgonen då astman oftast blir som värst. Det beror på att kortisolnivåerna i kroppen är som lägst nattetid. Andra symptom kan vara upprepande pipande ljud och svårigheter vid utandningen (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 222) samt barnets infektionskänslighet, slemmiga andningsvägar (Armanto & Koistinen, 2009, s. 178), kontinuerlig slemmighet (Pelkonen & Mäkelä, 2016), svullnad i slemhinnan samt långvarig hosta vid förkylning (Ørn, et al., 2011). För barn är hostattacker och tung andning nattetid speciellt svårt då sömnen i de tidiga levnadsåren är som viktigast (Ørn, et al., 2011, s. 213-215). Barnet kan ha alla dessa symptom eller bara en del av symptomen (Armanto & Koistinen, 2009, s. 178). Ju yngre barnet är desto vanligare är andningssvårigheter samt väsande och pipande utandning efter luftvägsinfektioner som orsakar luftvägssvullnad (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 18).

För barn över två år innebär lindriga astmabesvär att aktiviteten är relativt opåverkad och talet likaså. Barnet har lätta inandningar, väsande, förlångsammad utandning och oftast pipande andningsljud. Vid svåra astma besvär hos barn kan de uppleva andnöd, barnet orkar bara andas, talar bara enstaka ord, sitter framåtlutad, har kraftiga inandningar i kombination med rikligt pipande andningsljud. Försvagade andningsljud är ett allvarligt tecken och tyder på behov av akut behandling eller i värsta fall sjukhusvård (Hedlin & Larsson, 2009, s. 257).

6.4.6 Behandling vid astma

Målet med behandlingen vid astma är att barnet är symptomfritt, att förbättra lungfunktionen samt undvika försvåringsfaser. Olika faser av astma behöver olika vård och behandling (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 9). Vid lindrig astma kan barnen få läkemedelsbehandling bara under infektions säsongen som förebygger astma utbrottet, men oftast behöver barnen långvarigare och regelbunden läkemedelsvård (Armanto & Koistinen, 2009, s. 178). Nuförtiden innebär barnets astmavård mycket stödande egenvård (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 24). Läkemedelsbehandlingen består mest av kortikosteroid-inhalationer, till exempel med hjälp av babyhaler, och uppföljning av symptom är en stor del av egenvården (Armanto & Koistinen, 2009, s. 178). Läkemedlen är ofta kombinationspreparat av antiinflammatoriska- och luftrörsvidgandemedel som kan tas i inhalations- eller sprayform. (Nurminen, 2013, s. 207-216).

En viktig del av egenvården är att barnet och barnets vårdnadshavare lär sig att agera rätt då symptom uppkommer. Regelbunden motion är även väsentlig för effektiv egenvård av barn som lider av astma. Barn bör stimuleras till fysisk aktivitet med långsam uppvärmning för att undvika ansträngningsutlöst astma (Nordeng & Spigset, 2011, s. 192). Barnets vårdnadshavare är ansvariga för barnets astmavård men läkaren, vårdaren samt även apotekens personal handleder och stöder egenvården av astman (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 24). Enligt Minna Nuutilas forskning (2006, s. 57), upplever astma- och allergifamiljer att när barnets läkemedelsbehandling är i balans lättar det inte bara barnets mående, utan hela familjens liv.



Figur 9: Användning av babyhaler.

Hur ska barnet använda babyhaler? Först tar man bort skyddet på inhalatorn, sedan skakar man om inhalatorn så att läkemedlet blandas. Testspraya en gång för att kontrollera inhalatorns funktion. Efter det kopplar man samman inhalatorn med kammaren, som i sin tur ska kopplas i andra änden med en barnanpassad andningsmask. Därefter placerar man masken över barnets näsa och mun i lämpligt läge. Man håller i kammaren med en hand så att halern är i ett bra grepp och med den andra handen håller man inhalatorn (mellan tumme och pekfinger). Sedan trycker man på inhalatorn så att medicinen kommer in i kammaren. Barnet kan andas lugnt fem normala andetag. I masken finns ett litet filter som gör det lätt för barnet att andas normalt. När medicineringen är färdig är det viktigt att skölja kammaren

och masken, ej inhalatorn, och följa produktens rengöringsdirektiv. (Nurminen, 2013, s. 208) (Apteekki, 2014)

6.5 Barns upplevelser av allergi och astma

I detta kapitel behandlas upplevelser hos barn som lever med sjukdomarna allergi eller astma, vad som är viktigt att beakta och hur vuxna lättare kan förebygga utanförskap bland barn med dessa sjukdomar.

Enligt Minna Nuuttilas forskning (2006, s. 55) om barnfamiljens upplevelse av allergi och astma, upplever nästan alla barn att allergi och astma är dåligt och negativt. Barn uppfattar också att de är svårt, tråkigt och jobbigt att sköta om sin allergi och astma. En del av barnen som drabbas av allergi eller astma får även psykiska symptom såsom irritation och ilska när barnet inte kan delta i allt som de andra barnen kan, till exempel vara med husdjur, äta en viss sorts mat eller när barn känner ångest eller illamående på grund av sin astma (Nuutila, 2006, s. 26). Barn inser också till en viss grad allergins och astmans långvarighet samt att de är bundna till att sköta sjukdomen (Nuutila, 2006, s. 55).

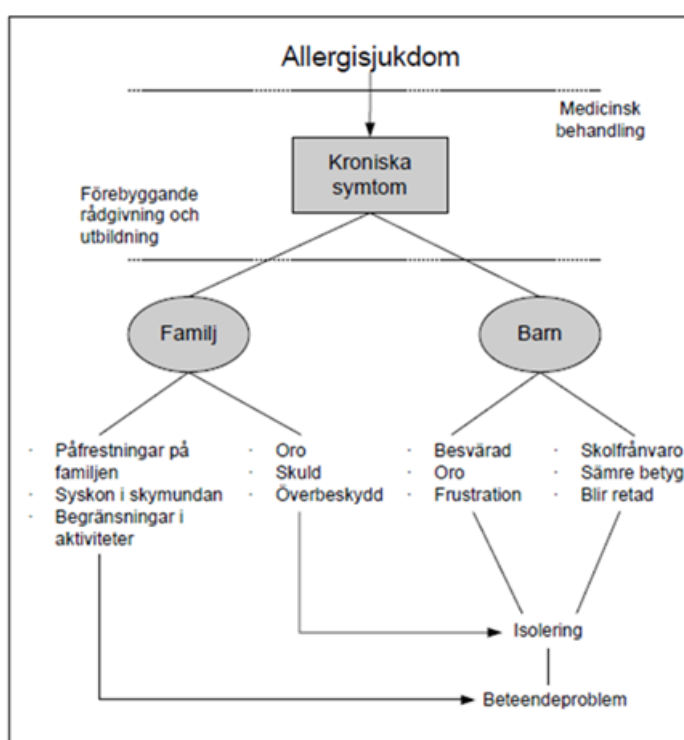
Birgitta Marklund (2007) undersöker i sin doktorsavhandling konsekvenser och upplevelser hos barn med någon form av allergi och deras föräldrar. Det bör dock beaktas att den grupp som hon har undersökt är i skolåldern och är alltså äldre än skribenternas målgrupp på 1-5 år. Avhandlingen innehåller ett flertal citat ifrån intervjuer med föräldrar, där de tar upp bland annat matrelaterade situationer som kan bli komplicerade i en familj.

”Hela familjen har solidariskt bytt kost eftersom vi inte vill att något av barnen ska känna sig utanför eller förbisedd. Goda glasser och bakelser får vänta tills det allergiska barnet är på annat håll.” (Marklund, 2007, s. 34)

Andra exempel som tas upp i avhandlingens intervjuer är hur vardagssituationer som att skicka iväg barnen på utflykter med skolan eller att låta dem sova över hos en kompis innebär extra förberedelser eller oro. Vårdnadshavarna till barn med kraftiga allergiska reaktioner, är bekymrade över att deras oro och konstanta beskyddande har en negativ effekt på barnen. Men författaren menar också att det ger en ökad positiv effekt genom starkare sammanhållning i familjen. Marklund skriver, att då barnet får kunskap om sin sjukdom kan det lättare förstå varför det bör hålla sig undan från farliga födoämnen och lär sig hantera sjukdomen samt ta egna beslut. (Marklund, 2007, s. 9, 36)

I vardagliga situationer är det de psykosociala och fysiska faktorerna de som påverkar barnets livskvalitet mest. I figur 10 tar upp barns och vårdnadshavarnas upplevelser kring

allergi och sådant man bör undvika för att barnet kan leva normalt trots sjukdomen. Exempelvis kan barnet på daghemmet bli retat av sina kompisar, när de inte förstår innebörden av barnets plötsliga reaktioner. Barnet kan då känna sig besvärat eller oroligt. Om dessutom okunnig personal inte vet hur de ska åtgärda symptomen och stöda barnet, kan detta leda till en otrolig frustration och otrygghet om reaktionerna blir kraftiga. Risken finns att barnet kan bli isolerat från resten av barnen i gruppen vilket kan leda till beteendeproblem. Ju mera besvär som barnet inte får hjälp och stöd mot, desto mera sjunker också barnets livskvalitet. (Marklund, 2007, s. 8)



Figur 10: Faktorer man vill förebygga för att barn ska kunna leva normalt. (Marklund 2007, s. 8)

Barnen med födoämnesallergi kan uttrycka besvikelse då de behöver avstå från en viss mat och vissa aktiviteter med kompisar på grund av risker för födoämnesreaktioner. Marklunds arbete eftersträvar att normalisera upplevelsen av att vara allergisk mot födoämnen. Hemmet i kontrast till omgivningen beskrivs som en trygg plats för många barn där de upplever att de inte behöver "hålla koll" på vad de äter. Familjen fungerar som en trygg, omtänksam och stödjande faktor. (Marklund, 2007, s. 32)

Petra Roll Bennet (2007) tar upp barns upplevelse av sin allergi. Hon skriver att "barn kopplar vad de upplever som kroppsliga reaktioner till den situationen de befinner sig i, vad de ätit just då eller om de varit fysiskt aktiva." Det framkommer i intervjun att barnen tycker

det är trist att vara allergiska, speciellt när de måste avstå från mat eller pälsdjur. Vissa av de intervjuade barnen uttrycker speciellt att de önskat sig ett pälsfritt djur men inte fått lov av sin mamma. Som alternativ föreslås i intervjun att önska sig en guldfisk men barnen svarar att de inte är lika roliga och att man inte kan kela med dem på samma sätt som med en katt. I en av intervjuerna uttrycker ett av barnen att andra tror att han tycker det är skönt när han slipper äta grönsaker, men det visar sig att det här barnet älskar grönsaker och inte får äta sina favoriter på grund av sin allergi. Allergins negativa bemärkelse blir i detta fall väldigt central. (Bennet, 2007, s. 554) Ett annat exempel som tas upp är matens utseende. Ett barn med laktosintolerans menar att hennes mat beskrivs som ”sliskigare” än den ”vanliga” maten, men att det även finns situationer när specialmaten de får faktiskt upplevs godare. Situationen beskrivs också som jobbig när barnet är hemma hos en kompis var det bjuds på ostbågar och barnet måste avstå. Även då de allergiska reaktionerna uppkommer till följd av konsumtion av allergenen, exempelvis vid utslag får barnet höra kommentarer som ”vad är det där?” och ”har du slagit dig?”. (Bennet, 2007, s. 555)

Minna Nuutila (2006) kommer fram till liknande resultat i sin forskning, det vill säga att barn upplever allergiska reaktioner och astmaanfall som jobbiga och det kräver psykiska resurser från barnets sida (Nuutila, 2006, s. 55). Enligt Kati Komulainen (2014, s. 25) finns det också forskningsresultat som tyder på att stress och ångest som mamman upplever i fråga om barnets sjukdom är kopplat till barnets egna upplevelse av stress och ångest ifråga om sin sjukdom.

Exempel på copingstrategier som en del barn använder är att de tar ut sin frustration och ilska på någon annan aktivitet eller andra människor, speciellt familjen och mamman (Nuutila, 2006, s. 55). Barn använder också copingstrategier som hjälp för att bearbeta upplevelser och tar, med hjälp av hobbyer och andra aktiviteter, tankarna bort från sjukdomen. Barnen upplever det viktigt att de kan leka, pyssla och motionera med kompisar, trots allergi eller astma (Nuutila, 2006, s. 58). Enligt Erwin Bischofberger et.al (2004) hanterar småbarn stress individuellt:

Vid undersökningar eller tunga situationer kan några barn reagera med att skrika sig igenom processen, medan andra stelt försöker kontrollera situationen eller kan dra sig tillbaka. I sådana situationer behöver barn stöd och trygghet efter undersökningen. Gråt är en effektiv mekanism för att klara av en situation, och den ska vara tillåten. (Bischofberger, et al., 2004, s. 139-140)

Minna Nuutilas forskning visar att barn ändå kan må bra och känna sig trygga trots allergi och astmasjukdom, när de får stöd och kunskap om dem från andra människor såsom föräldrar, dagvårdspersonal, hälsovårdspersonal, syskon och kompisar (Nuutila, 2006, s. 57).

Barn upplever även att de får mycket stöd av någon annan familjemedlem som också har allergiska reaktioner och berättar om sjukdomen (Nuutila, 2006, s. 58). Barnets allergi kan öka familjernas psykosociala belastning men det finns också många familjer som upplever att barnets allergi påverkar bara lite eller inte alls familjens planer att ta del i sociala situationer exempelvis middagar med bekanta. (Komulainen, 2014, s. 46)

Det är viktigt att familjen lär sig att bemöta barnets känslor kring sin allergi eller astma samt att man förhåller sig optimistiskt till att allergin mildras i framtiden. Det hjälper att hålla familjen aktiv och ha kontroll över livssituationen. Enligt Komulainens forskning "Familjens livskvalitet i familj med allergiskt barn under skolålder" (2014, s. 47), kände en tredjedel av vårdnadshavarna sig extremt oroliga eller ångestfulla kring barnets allergier. En tredjedel av vårdnadshavarna var också väldigt eller extremt oroliga när barnet skulle ta del av situationer var det finns andra barn. Komulainens forskningsresultat visar att familjerna med allergiska barn allmänt har en bra livskvalitet. Men speciellt bland familjer var barnets allergi tar sig uttryck som gråtande, sömnproblem och diarré upplever vårdnadshavarna att belastningen har ökat och att livskvaliteten minskat (Komulainen, 2014, s. 62)

6.6 Bemötande av barn med allergi och astma

Det här kapitlet kommer att behandla bemötandet av barnet och personalens upplevelser. Här framkommer även vilka saker som kan påverka bemötandet från personalens sida och vad man kan göra för att förbättra det.

Kati-Pupita Mattila (2011, s. 9) menar att bemötandet av en person är det viktigaste inom all vård och fostrandearbete. Bemötandet skapar kontakt och väcker tillit om den lyckas, men lämnar distans och skapar misstro om den misslyckas (Mattila, 2011, s. 15). Ett bra bemötande förutsätter ödmjukhet och mod. Det baserar sig på kunskap om varje persons unikheter och värde. Det krävs ytterligare mod att utsätta sig själv för att bli sårad samt förmåga att våga se andra personer på ett positivt sätt. (Mattila, 2011, s. 17) Inom dagvården är det vanligt hos personalen att kunna bemöta det "vanliga" barnet, istället för det funktionshindrade barnet. Personalen upplever att de känner bättre till det "vanliga" barnet, eftersom de vet hurdana dessa barn är samt vilken form av pedagogik de behöver. Barn med funktionshinder kan däremot upplevas som utmanande bland pedagogerna, eftersom barn med funktionshinder förknippas med något som anses vara okänt och obekant. Hos personalen kan det snabbt uppstå rädsla och osäkerhet, dels för att de kan känna sig osäkra om de kommer att klara av att bemöta och stöda barnet utan att känna att de misslyckats. Att

inte ha tillräckligt med kunskap bland personalen kan även ge andra följder. Exempelvis kan personalen få ångest som i sin tur kan leda till att de inte heller kan bemöta de vanliga barnen längre. Vid sådana här tillfällen behöver personalen se det unika barnet i behov av särskilt stöd och inte det funktionshindrade barnet (Asmervik, et al., 2001, s. 7, 336)

När personalen bemöter barn behöver de ge alla barn samma rätt till trygghet, lärande och utveckling, oavsett deras behov. För att barn ska kunna vara delaktiga i samspel med personalen, behöver personalen bygga upp en förståelse och kunna inta barns perspektiv. Att kunna inta barns perspektiv innebär att man har förmåga att utgå ifrån barnets syn. (Sandberg, 2014, s. 216)

6.6.1 Kommunikation med barn

Ifråga om kommunikation med barn behandlas orsaken till varför kommunikationen mellan vuxna och barn är viktig och vilken betydelse den har i samspel med barn samt vad man kan göra för att stöda den.

Enligt Björn Fossum (2013, s. 25-26), innebär kommunikation en överföring av information genom verbala uttryck och kroppsspråk. Kommunikationens betydelse lyfts fram speciellt i hälso- och sjukvården för att den är väsentlig för bra vårdresultat. Det är viktigast att vårdgivare och vårdtagare förstår varandra. Annakarin Johansson (2013, s. 7) behandlar också mötet av barn, samt hur det kräver kunskap om barnets utveckling för att kunna bedöma barnets utvecklingsnivå och anpassa kommunikationen till just det aktuella barnet. När det gäller kommunikation med barn är det viktigt att vuxna är sanna och ärliga. Barn är duktiga på att läsa kroppsspråk och de genomsådar snabbt om vuxna säger annat än vad de egentligen menar. Om vuxna inte är ärliga i kommunikationen, förlorar de snabbt barnets tillit. (Fossum, 2013)

Maria Harder (2014, s. 65) menar att förtroende i relationen är nödvändig för kommunikation med barn samt för barnets delaktighet inom hälsovård. För att kunna bygga upp en förtroenderelation, måste personalen vara medveten om sitt verbala- och kroppsliga sätt att uttrycka sig på, vilket innebär att personalen är medvetna om vad de vill säga och hur detta skall sägas. Personalen måste ha förmåga att möta barnet utifrån dess förmågor och måste komma ihåg att förhålla sig professionellt och trovärdigt även med barn. Detta innebär att personalen kommunicerar med respekt, lyssnar, visar intresse och betar sig finkänsligt. Harder (2014) lyfter även fram att kommunikationen med barn blir lättare om personalen är

avslappnad, ger beröm, får barnet att känna sig viktigt och ger information i förhållande till barnets ålder och utvecklingsnivå. (Söderbäck, 2014)

Enligt Marie Köhler och Antonia Reuter (2013, s. 111), krävs det utbildning och träning för personalen att kunna bemöta barn i alla åldrar med respekt, uppmärksamhet och intresse samt att betonandet handlar om själva barnet och barnets behov. Meningen är att personalen skulle kunna implementera den internationella barnkonventionen, om barnens rättigheter i samhället, i det vardagliga arbetet. Harder beskriver (2014, s. 67) att barn under skolåldern har varierande förmåga att delta i verbal kommunikation med vuxna. Harder påpekar ändå att detta inte behöver innebära att barn inte har något att säga. Innan barn har kompetens att uttrycka sig och forma ord, behöver vuxna använda olika metoder för att kunna ta del av kommunikationen med barn, till exempel genom kroppsliga uttryck och verbala ljud, eller med hjälp av kommunikationshjälpmedel som till exempel bildstöd.

6.6.2 Bilder som stöd till kommunikation

I det här kapitlet tar skribenterna upp en alternativ kommunikationsmetod, vad den innebär och hur man kan använda den tillsammans med barn.

Bildstöd som kommunikationsmedel innebär användning av bildsymboler som stöd för verbal och kroppslig kommunikation. Med hjälp av stödbilder kan man hänvisa till något som inte kan uttryckas verbalt eller icke verbalt. Bildstöd kan också fungera som hjälp vid förklaring av någonting som är svårt att förstå i verbal eller skriftlig form. (Larsson, 2016)

I första hand har bildstöd använts i samband med människor som har språklig funktionsnedsättning, men det fungerar även bra som hjälpmedel i samtal med barn, som inte har någon funktionsnedsättning. Susanna Maier (2012) har skapat en bok "Bilder för dialog" med stödbilder för kommunikation mellan dagvårdspersonal och barnets föräldrar om de inte har gemensamt språk. I samtal där man använder stöd av bilder kan barnet använda sina egna resurser för att uttrycka till exempel känslor, reaktioner och tankar som annars kan vara svåra för barnet att förklara. Detta kan även göra att barnets känsla av kontroll ökar i situationer som upplevs svåra. (Söderbäck, 2014, s. 184) Exempelvis vid allergi och astma om barnet upplever svåra symptom och snabbt behöver förklara hur kraftigt det är eller var det är som värst.

Merja Vantaa Benjaminsson (2015 och 2016), barnsjuksköterskan på Södra Älvsborgs sjukhus i Borås, har gjort två vetenskapliga studier om bildstöd, och skapat ett bildstöd som

används som kommunikationsverktyg på sjukhus. Vantaa Benjaminsson har deltagit i ett projekt vars mål var att tillgodose barns rätt till kommunikation, genom att informera barn och göra dem delaktiga (Larsson, 2016). Enligt Vantaa Benjaminsson (2016), kan kommunikation via bilder ge en positiv effekt. Hennes forskningsresultat från 2015 och 2016 visar minskad oro vid medicinska procedurer då barn haft bildstöd. I den andra studien upplevde barnen att om de fick kunskap om vad som skulle hända genom universell design, det vill säga bild- och textinformation, så kände sig barnen mera delaktiga i vården. Informationen erbjöds till alla barn, inte bara de som har kommunikationssvårigheter. Den största nyttan av bildstödet har barn med språkstörningar eller neuropsykiatriska diagnoser. Bildstödet bidrar också till att många med odiagnostiserade språkstörningar får den hjälp de behöver. (Vantaa Benjaminsson & Nilsson, 2016) (Vantaa Benjaminsson, et al., 2015)

6.7 Stödjande av barn med allergi och astma

I det här kapitlet får du som läsare ta del av hur man som vuxen eller personal kan stöda barn med allergi och astma, vad det innebär att vara i behov av särskilt stöd och vad som är viktigt att tänka på.

Det är vanligt att man kan möta ett eller flera barn som är i behov av särskilt stöd då man jobbar med barn. Att vara i behov av särskilt stöd förknippas ofta med sådana barn som har någon form av utvecklingsstörning, koncentrationssvårigheter, autism, rörelsehinder eller Downs syndrom. Det finns även andra skäl som kan innebära att barnet är i behov av särskilt stöd, hit hör till exempel barn som är i behov av särskilda förhållningsätt på grund av medicinska omständigheter. Till medicinska omständigheter räknas exempelvis allergi, astma och eksem (Sandberg, 2014, s. 134, 45). Enligt Social- och Hälsovårdsministeriet (2005, s. 212-230), innebär barn i specialsituationer allt mellan prematura barn, barn med krävande temperament till de barnen med långvariga sjukdomar eller funktionsnedsättningar. Utgående ifrån Handboken för Barnhälsovården, är barnhälsovårdens mål att förbättra barnets fysiska, psykiska och sociala hälsa, samt familjens välbefinnande (Armanto & Koistinen, 2009, s. 113). I planen för småbarnspedagogik nämns det även hur viktigt det är med olika stödformer för barnet. Det viktigaste är att barnet får rätt stöd, på rätt nivå, vid rätt tidpunkt. På det här sättet kan man förebygga framtida utmaningar. Identifieringen av stödbehovet görs i samarbete mellan personal och hemmet. Barnet kan stödjas i dagvården med hjälp av pedagogiska arrangemang, det vill säga stöd och metoder planerade av en specialbarntädgårdslärare. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56)

Arbete vid barnrådgivningen innehåller screeningundersökningar för sjukdomar och handikapp (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 32). En av hälsovårdens viktigaste uppgifter är att identifiera och uppfylla barnets behov för särskilt stöd i ett tidigt skede, samt handleda barnen vidare till andra hälso- och sjukvårdstjänster vid behov. (THL, 2015) (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 32-33) Ett exempel är vid misstanke om astma och allergi. Barnets hälsa står alltid i centrum vid socialt- och hälsofrämjande arbete och för att kunna nå det, bör personalen kunna förbygga alla faktorer som hotar barnets välbefinnande redan i en tidig fas (Armanto & Koistinen, 2009, s. 113).

Enligt Rajantie, Mertsola & Heikinheimo (2010, s. 71) är barnrådgivningens centrala uppgift att stöda barnets tillväxt och utveckling så de kan utnyttja sina resurser. Därför måste uppmärksamheten riktas inte bara mot barnet själv, utan också till vårdnadshavaren och familjen. Magnusson, Blennow & Sundelin (2009, s. 18) påpekar också att barnhälsovårdens uppgift även är att ge stöd och kraft till vårdnadshavare för att tillsammans med barnrådgivningens personal kunna lösa barnets hälsosituationer på sätt som passar deras eget unika liv. Även Nuutilas forskning (2006, s. 18) visar att vårdnadshavare av barn med allergi och astma behöver mycket stöd i form av information och samtal för att kunna stöda sitt barn. Också planen för småbarnspedagogiken menar att vårdnadshavarna är de som känner till sitt barn bäst och kan tillsammans med dagvårdspersonalen stöda och hjälpa barnet i vardagen (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 55).

Det enskilda barnet bör få uppmärksamhet och förståelse enligt sin utvecklingsnivå och ålder. Varje barn i behov av stöd har en individuell plan för småbarnspedagogik det vill säga utvecklingsplan. I denna plan bör man anteckna allting som är relevant och som har att göra med barnets nuvarande situation, utveckling samt mål. En barntädgårdslärare och specialbarntädgårdslärare är ansvariga för att göra upp utvecklingsplanen inom småbarnspedagogiken på daghem. När planen görs är växelverkan och samspelet med barnets vårdnadshavare i centrum. Man går genom planen tillsammans med vårdnadshavarna. Därefter diskuteras och bedöms planen med de övriga i personalen inom dagvården. Planen ska uppdateras minst en gång per år. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 57).

Barn med allergi eller astma behöver en utvecklingsplan där det framkommer tydliga överenskommelser, såsom listor på vad barnet inte får vara i kontakt med och när mediciner skall ges. Man behöver även skapa funktionella förhållningsregler i vardagen. Det är även viktigt att det finns till hands tydliga riktlinjer hur personalen bör förhålla sig vid händelse av någon form av astma- eller allergianfall. Personalen på daghem behöver be om

vårdnadshavarens tillstånd att få vara i kontakt med barnets läkare, gällande barnets sjukdomsinformation som berör dagvården. Inför fysiska aktiviteter för barn med allergi och astma är det viktigt att personalen ger tid för barnet, att inta sina förebyggande mediciner. Samt att de bör få tillräckligt med uppvärmning innan. (Asmervik, et al., 2001, s. 336) Även enligt Social och hälsovårdsministeriet (2005, s. 213) kräver barn med behov av särskilt stöd, effektiverad rådgivningsuppföljning samt särskild plan för hur barnet och familjen borde stödas i situationen.

I Birgitta Marklunds intervju (2007) med en förälder kommer det fram att kontrollen i vardagen, där man behärskar på vad man äter, är vid osäkra situationer en trygghet. Exempelvis genom allergi-intyg, kan föräldrarna lättare informera dagvården om barnets situation så att dagvårdspersonalen kan stöda barnet enligt barnets behov. (Marklund, 2007, s. 33-36)

Enligt forskningen Asthma-Quality of life for Swedish Children av Rydström. et.al (2004), är barn med astma mindre fysiskt aktiva än andra barn. Barn med astma undviker ofta fysisk ansträngning på grund av rädslan för ett astmaanfall. Men fysisk aktivitet kan också fungera som verktyg för att vårda astman och främja hälsan, det minskar symptomen och ökar välbefinnandet. Därför är det viktigt att uppmuntra barn att vara fysiskt aktiva trots astman och ge råd om motionens positiva inverkan samt hur astmatiker ska motionera säkert. Utifrån det kunde personalen fundera på arbetssätten som används i småbarnsgruppen. Även strukturella arrangemang är möjliga det vill säga att man planerar grupp-konstellationerna och deras storlek. I detta fall bör man ta hänsyn till de resurser som finns. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56)

För att kunna stöda barn med astma så bra som möjligt, är det viktigt att personalen har kunskap om astmans fysiska, psykiska och emotionella effekter hos barn (Rydström, et al., 2004). När man väl bygger upp en verksamhetsplan bör man kunna dela upp verksamheten på så vis att den stöder barnets utveckling exempelvis göra upp rutiner och dagsscheman (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56). Det är viktigt att man utgår ifrån barnets styrkor då man planerar undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 11). Utgående ifrån de olika formerna av stöd så som användning av olika bilder och tecken som samtalsunderlag, är det mycket viktigt att observera, dokumentera, analysera och vidare utveckla arbetet, så att man stöder barnet som individ på bästa möjliga sätt (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56) Rydström (2004), tyder även på att det finns könsskillnader. Flickor med astma brukar ha sämre livskvalitet än pojkar med astma, för att sjukdomen påverkar mera emotionellt flickor och

deras fysiska aktivitet Det är dock vanligare bland pojkar att de växer ifrån astma än vad det är bland flickor. Även i (2007, s. 45) framkommer det att flickor förenar allergisjukdomen med sin sociala identitet medan pojkar vill minska betydelsen av sin sjukdom, för att undvika stigmatisering det vill säga att bli negativt märkt med sin sjukdom. Enligt Rydström et.al (2004), borde personalen också jobba för att minska på skillnader som verkar bero på vilket kön barnet har så att man bemöter och behandlar alla barn jämlikt, det vill säga genussensitivt. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 30)

6.8 Resultat

Resultatet presenteras utifrån examensarbetets teoridel och vad skribenterna kommit fram till genom en sammanfattning av källor och material. Teman som framkommer i analysen av material, utgår från hälsofrämjande arbete och metoder bland barn med allergi och astma. Dessa är livskvalitet, trygghet och delaktighet. Personalens stödjande roll i hälsofrämjande arbete bland barn med allergi och astma lyfts även fram.

I kapitlet om livskvaliteten (6.8.1.) svarar skribenterna till stor del på frågeställningen "Hur upplever barnet sjukdomen och hur uttrycker barnet det?". Kapitlet om trygghet (6.8.2.) och om personalens roll (6.8.4) svarar mest på frågeställningen "Hur kan man som professionell fungera stödjande i mötet med 1–5 åriga barn med allergi och astma?". Svaren på frågeställningen "Hur kan personalen förstärka barns resurser och göra dem mera delaktiga i hanteringen av sin sjukdom?" finns till stor del i kapitlet om delaktighet (6.8.3) samt i kapitlet om trygghet (6.8.2.) Ändå är alla teman som framkommer i resultatet gemensamt knutna till skribenternas frågeställningar och svarar tillsammans på frågorna.

Hälsa enligt WHO innebär "Ett tillstånd av fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte bara frånvaro av sjukdom" (WHO-World Health Organization, 1946). Det gäller också bemötandet, vårdandet och stöddandet av barn. Det viktigaste är att se barnets friska sida som en styrka, samtidigt som man inte får glömma barnets sjukdom. Varför? Jo, genom behandling av allergi eller astmasymptomen, innan det blir kraftiga reaktioner, kan man skapa en miljö där barn kan leva tryggt. Det uppnår man genom att sprida kunskap om när och hur man kan hjälpa, på daghem, hos kompisar, skolor och arbetsplatser.

6.8.1 Livskvalitet

Både allergi och astma är allvarliga sjukdomar som kan upplevas och yttras på många olika sätt. Sjukdomens påverkan i vardagen kan variera och vara väldigt stor eller liten, även

oansenlig. Målet med behandlingen av både allergi och astma är att barn ska tryggt utan besvär, kunna leva med sin sjukdom i vardagen. (Bramhagen & Carlsson, 2013, s. 193) (Käypä hoito -suositus, 2012, s. 9). Det vill säga att barnets livskvalitet skulle vara så opåverkad som möjligt. Exempelvis Marklunds forskning visar att ju mer besvär eller kraftiga reaktioner barn har, desto mera påverkar det barnets livskvalitet (Marklund, 2007, s. 8). Barn upplever ofta sin sjukdom som negativ och påfrestande, exempelvis i sociala sammanhang och sjukdomen kräver då psykiska resurser. Därför uttrycker barnen inte bara allergi och astma med somatiska, det vill säga kroppsliga, symptom utan också på icke somatiska sätt som till exempel genom irritation, ilska (Nuutila, 2006, s. 55), tristess, rädsla (Marklund, 2007, s. 32), besvärlighet, orolighet, besvikelse och otrygghet (Marklund, 2007, s. 8). Vid allergi och astma symptom uttrycker sig barn genom att undvika fysisk aktivitet när det blir tungt, istället för att leka eller springa som vanligt. (Pelkonen & Mäkelä, 2016) (Rydström, et al., 2004) (Nuutila, 2006, s. 58) Psykosocialt påverkas både barnets och familjens liv vid allergisjukdom eller astma (Komulainen, 2014, s. 46) (Marklund, 2007, s. 8) till exempel vid vardagstraditioner i hemmet (Marklund, 2007, s. 33-34).

För att kunna nå en god livskvalitet behövs en bra balans mellan allergi- eller astmabehandling och läkemedelsbehandling. För att uppnå rätt nivå, anpassas läkemedlen efter aktuell situation till exempel pollen- eller förkylningssäsong. Detta bör göras i god tid. Med bra fysiska och psykiska behandlingar kan både somatiska och icke somatiska symptom minska till ett minimum. När behandlingen av sjukdomen är lyckad, förbättras barnets och hela familjens livskvalitet (Nuutila, 2006, s. 57).

Barn påverkas av familjen och sina vårdnadshavare, oro och stress som kan förekomma beror ofta på osäkerhet gällande barnets sjukdom. Det "sjuka" barnets mående påverkar familjen men det innebär också att familjens mående påverkar barnets mående. (Komulainen, 2014, s. 25, 46)

6.8.2 Trygghet

Barnet med allergi eller astma, samt barnets familj, känner ofta otrygghet och rädsla ifråga om barnens allvarliga sjukdom. Trygghetskänslan är en avgörande faktor när det gäller livskvalitet. Genom att öka tryggheten kan även livskvaliteten förbättras. Barnet och familjen upplever hemmet som en trygg plats där man inte behöver "hålla koll" på till exempel mat (Marklund, 2007, s. 32). I hemmet kan också vårdnadshavarna som är insatta i barnets sjukdom laga sådan mat som är anpassad efter barnets behov. Om barnet och

familjen känner att allergin och astma sköts tryggt och bra på dagvården, utan att man behöver ”behärska”, skulle troligtvis trygghetskänslan i vardagen öka.

Ett bra bemötande är avgörande för att skapa en trygghetskänsla hos barn (Mattila, 2011, s. 15). En god förtroenderelation skapas genom en ärlig, sann och respektfull kommunikation där man bemöter barn med intresse, uppmuntran och får dem att känna sig viktiga (Fossum, 2013, s. 37) (Söderbäck, 2014, s. 65). Bemötandet måste grunda sig på barnets behov, exempelvis att kunna stöda vid uppföljning av allergi- eller astmasymptom (Fossum, 2013, s. 111). Personalen på daghem eller rådgivningar behöver information om barnets fysiska, psykiska, emotionella och individuella behov för att anpassa bemötandet på bästa möjliga sätt (Rydström, et al., 2004).

Information, kunskap och stöd om sin sjukdom bidrar till barnets upplevelse av trygghet och säkerhet. När det får den kunskapen bekräftad av vårdnadshavare, dagvårdspersonal, syskon eller kompisar kan barnet lättare förstå varför det behöver avstå från vissa saker. Det vill säga att nära relationer, såsom familjens delaktighet i barnets sjukdom är avgörande för barnets trygghetskänsla. Barnet blir också lättare delaktigt i skötsel av sjukdomen när resten av familjen också är med. (Nuutila, 2006, s. 57)

6.8.3 Delaktighet i vården av sjukdomen

För att kunna få ett barn delaktigt i vården av sin sjukdom måste dess egna, unika resurser förstärkas. Barnet blir dock delaktigt i vården av sin sjukdom när det kan tillkännage sina symptom och hur det mår, delaktigheten skulle då kunna öka barnets och familjens trygghetskänsla samt genom det, livskvaliteten.

Bildstöd är ett hjälpmedel som fungerar resursförstärkande i samtal med barn och ökar barnets känsla av kontroll i situationer som upplevs svåra (Söderbäck, 2014, s. 184). Bilder fungerar bra som stöd för kommunikation om svåra saker, där barnet kan uppleva det svårt att uttrycka sig (Laine, 2017). Vantaa Benjaminssons forskningsevidens (2015-2016) visar även att bildstödet ökar barns delaktighet i skötandet av sjukdomen. Barnets känsla av trygghet ökar när det får information, kunskap och stöd om sin sjukdom (Nuutila, 2006, s. 57). Bildstöd kan även fungera som metod att ge kunskap, stöd och information till barn om sin sjukdom och på det här sättet öka båda barnets delaktighet och trygghet med allergi och astma.

Allergi- och astmabehandlingen omfattar egenvård, som vid symptom bör skötas på ett bestämt sätt. (Nordeng & Spigset, 2011, s. 192), För att kunna upprätthålla allergi- och astmabehandlingen så bra som möjligt, behöver barnet informera vuxna om sina symptom och besvär. Enligt Nuuttilas forskning har även barn någon form av uppfattning om allergi- och astmasjukdomens långvarighet, samt uppfattar vikten av fortsatt behandling (Nuutila, 2006, s. 55). Familjens positiva attityd är avgörande och delaktigheten stöder barnets egen delaktighet i sin sjukdom (Komulainen, 2014, s. 47). Marklunds forskning visar även att barnets sjukdom stärker familjens sammanhållning och stödjande inverkan (Marklund, 2007, s. 9). För att kunna stärka barns resurser måste personalen ta i beaktande barnets styrkor vid skötsel av sjukdom, till exempel barnets personlighet och intresse. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 11) Fysisk aktivitet som till exempel motionering är en behandlingsform av astma (Rydström, et al., 2004) (Nordeng & Spigset, 2011, s. 192).

6.8.4 Personalens stödande roll

Personal som arbetar med barn som har allergi eller astma har stor möjlighet att påverka barnets delaktighet, trygghet samt livskvalitet, i sitt arbete. Det är viktigt att komma ihåg att fast barn med allergi- och astma är helt ”normala” barn är de ändå i behov av särskilt stöd med sin sjukdom. Det är väldigt viktigt som personal att stöda det friska barnet och dess hälsa inte allergin och sjukdomen, men ändå känna igen och sköta de allvarliga symptomen av sjukdomen (Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry., 2017), så som svåra, livshotande och förstärkta allergiska reaktioner. (Ørn, et al., 2011) Det är viktigt att barn får rätt stöd, på rätt nivå, i rätt tidpunkt med sin sjukdom (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56), och information i förhållande till sin utvecklingsnivå. Personalens uppgift är att ge stöd till vårdnadshavare och tillsammans finna passande lösningar till deras eget unika liv (Magnusson, et al., 2009, s. 18). Identifiering av barnets stödbehov görs mellan vårdnadshavarna och dagvårdspersonalen (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 56) (THL, 2015). På barnrådgivning och på daghemmet utvecklar man en plan för barnet så att man kan stöda både barnet och familjen (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 55) (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005, s. 213). Det är viktigt för framtiden att personalen och vårdnadshavarna observerar, dokumenterar, analyserar och vidareutvecklar barnets behov av stöd (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 58). Genom dokumentering kan sjukdomens behandling utvecklas till en bättre grad, så att de vardagliga besvären minskar.

Resultatet av den narrativa litteraturanalysen gav följande svar på frågeställningarna i arbetet: man bör kunna förstärka barns resurser, bemöta och stöda barn med allergi och

astma. Man bör genom samarbete utveckla barnets och familjens delaktighet, öka tryggheten med sjukdomen samt hålla barnets livskvalitet så opåverkad som möjligt.

6.9 Bildstöd som kommunikationsunderlag

Utifrån resultatet valde skribenterna att skapa ett bildstöd som slutprodukt, för att kunna förstärka 1–5 -åriga barns resurser vid allergi och astma. I bildstöd som kommunikationsunderlag kommer forskning, innebörd och användningsområde att framträda.

Bildstödet har enligt Vantaa Benjaminssons forskning (2016) (2015) visat sig vara ett bra hjälpmedel för barn och att få barn mer delaktiga i vården av sin sjukdom samt för att förmedla budskap som annars är svårt för barn att uttrycka verbalt. Bilderna kan även fungera som stöd vid bemötande av barn och genom bildstödet kan barnet informera de vuxna om sina symptom och de vuxna kan informera barn om skötseln av sjukdomen.

Bildstödet ska fungera som ett kommunikationsunderlag genom vilket barn kan använda sina egna resurser med hjälp av bilderna för att uttrycka sina tankar, känslor och reaktioner som annars är svåra att förklara. Bildstödet fungerar även som hjälpmedel för barn att få information om sin sjukdom och sjukdomens behandling. När barn får information om sin sjukdom och upplever att det blir förstått känner det sig tryggare. Bildstödet som kommunikationsunderlag hjälper barn att vara mera delaktiga i sjukdomens behandling. Barnets livskvalitet ökar om det har en kanal eller ett sätt där det kan uttrycka sig om sin sjukdom och sina symptom. Bildstödet kan användas som samtalsunderlag, stöd för kommunikation, informering eller metod att öka kunskap om barnets sjukdom. Som bilaga (bilaga 10) finns det tre olika former av bildstöd och två av dem har två olika versioner en för barn med allergi och en för barn med astma.

Den första formen av bildstöd är ett schema, som kan användas vid besvärliga symptom hos allergi- och astmabarn. Schemat ska fungera som ett stöd vid händelseförloppet och ge information till barn hur de borde agera då symptom förekommer. Första versionen är inriktad på barn med astma (bildstöd 1) och den andra på barn med allergi (bildstöd 2).

Den andra formen av bildstöd innehåller en känslokarta (bildstöd 3), med hjälp av vilken barn kan identifiera och uttrycka sina känslor och sitt mående. Samma bildstöd innehåller även VAS- (Visual Analogue Scale) och FAS- (Facial Affective Scale) skalorna som används för att kunna mäta och utvärdera besvärens styrka. Tanken med känslokartan är att

barnet skulle kunna hitta bilder och ord för att uttrycka sitt mående, speciellt när det gäller okroppsliga symptom av allergi och astma, så som rädsla eller ilska. Genom det här bildstödet kan den vuxna uppmuntra barn att berätta och peka på den uttrycksbilden, som motsvarar bäst hur det känner sig vid det tillfället. En situation där kartan skulle kunna användas är exempelvis då dagvårdspersonalen märker att ett barn beter sig konstig eller dåligt mot andra barn. Personalen kan då ta barnet till sidan för att prata och fråga hur barnet känner sig med hjälp av bilderna. Det kan exempelvis komma fram att barnet är väldigt trött på grund av att det inte fått ordentligt med sömn, till följd av nattliga hostanfall och därför beter sig konstig mot andra barn. Det betyder att astma symptomen stör barnets vardagliga liv och behandlingen måste justeras. VAS-skalan och FAS-skalan används ofta bland patienter i sjukvården för att mäta smärta. FAS-skalan består av ansiktsbilder och används mest bland barnpatienter, medan VAS-skalan med färger och siffror används bland såväl barn- som vuxenpatienter. Skalorna är menade att mäta patientens subjektiva upplevelse av smärtan och kan därför tillämpas vid barnets subjektiva upplevelse av allergi- och astmabesvär. I FAS-skalan betyder 0 inga besvär alls och 5 de värsta möjliga besvären man kan tänka sig. I VAS-skalan är 0 också inget besvär alls, medan 10 är de värsta möjliga besvären. Man kan tillämpa skalorna praktiskt då barn till exempel upplever sitt besvär vara över tre i FAS-skalan eller över fem i VAS-skalan, det innebär då att barnet är i behov av medicinering. (Käypä hoito -suositus, 2017) Både känslokartan och skalorna är bra verktyg då barnets mående ska dokumenteras för uppföljning. Barnet skulle kunna ha en dagbok där personalen dagligen kan dokumentera barnets mående, upplevelse och symptomens styrka. Dagboken är också en bra metod i hälso- och sjukvården då läkaren eller hälsovårdaren behöver utvärdera symptomen och behandlingens nivå.

Den tredje formen av bildstöd är ett medicinerings schema och det fungerar som hjälpmedel för regelbunden medicinering. Där kan det även skrivas upp medicinerings-instruktioner som barnet får från läkaren. Det kan användas kontinuerligt eller under vissa perioder var regelbunden medicinering behövs, till exempel under pollenssäsong eller förkylningssäsong. Bilderna gör schemat lättare för barn att förstå och följa, vilket också gör barnet mera delaktigt i sin egen allergi- eller astmabehandling. Av det här bildstödet finns det också två varianter, en som medicinerings schema för barn med astma (bildstöd 4) , och en för barn med allergi (bildstöd 5).

Bildstödet har utformats genom websidan www.bildstod.se. Bilden på VAS-skalan har hämtats den 17.5.2018 från: <https://pri.rn.dk/Sider/17338.aspx> och bilden på FAS-skalan har hämtats den 17.5.2018 från: <https://feedyeti.com/hashtag.php?q=vas+skala>.

6.10 Arbetsprocess

I den här arbetsprocessen kommer skribenterna att presentera process och utveckling av arbetet samt hur det utformades.

I januari år 2018 inledde skribenterna sitt gemensamma examensarbete inom hälsofrämjande metoder, som delprojekt inom det slutliga projektarbetet för "det resursstarka barnet." Eftersom skribenterna kommer från olika yrkesområden diskuterade de först vilka tankar och erfarenheter de hade kring barnets hälsa sedan tidigare, exempelvis från arbetsplatser eller praktikplatser. Skribenterna hade delad syn på barnets hälsa och i samband med det började de undersöka och diskutera hälsofrämjande metoder, samt vad som är speciellt viktigt för barnets hälsa. Under diskussionen kom det även fram tre olika nyckelord: dagvård, rådgivning och infektioner. Dessa nyckelord skulle bli sökorden inför informationssökningen. Därefter började alla söka material och artiklar på basen av deras separata yrkesdelar på olika hemsidor, databaser och på bibliotekets söksidor.

Till en början var det meningen att arbetet med hälsofrämjande metoder skulle basera sig på barnets grundbehov med tanke på hälsan, men skribenterna upplevde att ämnet blev väldigt brett och behövde avgränsas. Med hjälp av handledning kom skribenterna fram till att skriva om barnets allergi och astma istället. Narrativ litteraturanalys valdes med handledarnas hjälp samtidigt som tema, för att kunna använda böcker, artiklar, hemsidor och rekommendationer som skribenterna ansåg var passande. Nyckelorden som hade diskuterats innan, fick hållas kvar som grund och nya sökord lades till: barn, allergi, astma, särskilt stöd, bemötande, överkänslighet, anafylaxi, kommunikation, barns upplevelser och matallergi.

Litteratursökningen har varit utmanande, speciellt för att finna nya och bra källor. Många av de litteraturresultat som skribenterna har funnit, har lagts till och tagits bort sedan arbetets början. Men skribenterna har hittat källor som fungerat långsiktigt och förblivit statistiskt trogna under hela examensarbetet. Som konstruktiv kritik ansåg skribenterna att en mer strukturerad datasökning och datainsamling eventuellt skulle ha underlättat arbetsprocessen.

Sedan mellanseminariet och opponenternas feedback har examensarbetet utvecklats språk-, struktur- och innehållsmässigt till det bättre. Med hjälp av handledning och genomläsning av olika examensarbetestrukturer skapade skribenterna en lämplig struktur för arbetet. Genom att omstrukturera arbetet fick skribenterna en tydligare bild av hela examensarbetet.

Skribenterna gick igenom materialet som de hade samlat ihop utgående ifrån frågeställningarna. Genom sammanfattning av temadelarna besvarades frågeställningarna

och skribenterna fann ett sammanhang i form av nyckelord. Nyckelorden från sammanfattningen var: livskvalitet, delaktighet, och trygghet. Slutligen kopplade skribenterna de olika teman till personalens roll, och på basen av temans resultat utformade skribenterna produktens innehåll för att främja barns hälsa.

Skribenternas arbetsfördelning har varit jämlik och alla i gruppen har gemensamt ansvar att granska alla delar och hitta sådant man kan skriva om och utveckla, eller eventuellt ta bort sådant som inte är relevant för syftet och frågeställningarna. Arbetet utfördes både som distansarbete och som direkta möten av arbete i skolan.

Syftet utformades till en produkt, som skulle fungera som en resursförstärkande metod bland barn med allergi eller astma. Utifrån resultatet som skribenterna fick fram under analys av arbetet, bestämdes produktens slutliga format och innehåll i arbetsprocessens slutskede. Den första tanken med produkten var att göra en broschyr med instruktioner för personal inom dagvården och hälsovården. Broschyren skulle beskriva hur personalen bör agera när barn har eller får allergi- eller astmaanfall. Vid ett handledningstillfälle fick skribenterna ett förslag om att de istället skulle fokusera mera på själva barnet. Efter att skribenterna blev mera insatta i det nya temat, bestämde de sig för att inte längre fokusera på själva sjukdomens kliniska vård. Utifrån de nya teman kom skribenterna på att göra ett bildstöd som resursförstärkande metod för barn med allergi och astma.

Skribenterna önskade skapa en produkt som barn och vuxna tillsammans skulle kunna använda i hälsovården, dagvården och i hemmet. En produkt som skulle förstärka kommunikation, bemötande och barnets delaktighet samt ge trygghet och en god livskvalitet till barn med allergi- och astmasjukdom.

Enligt forskningsevidens fungerar bildstöd som stöd till kommunikation och när det har använts bland barn i sjukvården. Skribenterna valde bildstöd därför att det har ökat barnets uppfattning av sjukdom och vård samt barnets delaktighet i vården. Därför tänkte skribenterna att bildstödet även skulle kunna användas som en resursförstärkande och hälsofrämjande metod bland barn med allergi och astma.

När skribenterna nått ett resultat bestämde de, vad bildstödet borde innehålla. Skribenterna ville ha en form av bildstöd som fungerar som hjälpmedel för barn, att kunna uttrycka sitt mående (bildstöd 2). Skribenterna ville även ha bildstöd som hjälper barnet att förstå behandling vid symptom i dagvården. (Bildstöd 1) Tanken är att barn får någon slags uppfattning om vad det borde göra vid händelse av symptom utan vårdnadshavarnas

övervakning, det ökar tryggheten inom sjukdomen. Skribenterna ville även ha bildstöd som ökar barnets delaktighet i behandlingen av sjukdomen samt en uppfattning av hur viktigt det är med behandling. Utifrån det gjordes det ett medicineringschema som ett bildstöd (bildstöd 3). Tanken med medicineringschemat är att den ska vara tydlig för båda barn och vuxen att kunna följa. Schemat ska kunna användas även av andra vuxna, när de exempelvis måste ta hand om barnets medicinering.

6.11 Kritisk granskning

I detta kapitel om arbetets kritiska granskning tar skribenterna upp förbättringsförslag, utvärderar sitt eget arbete och examensarbetets helhet.

Skribenterna har jobbat bra i gruppen och haft bra samarbete och aktivitet. De har stöttat varandra och delat med sig av egna erfarenheter. Tre olika yrkessynvinklar på ett väldigt mångfacetterat ämne har gett många nya idéer, tankar och öppnat upp skribenternas ämne lite mer än vad de annars skulle ha gjort. Ämnet har varit väldigt givande och intressant för alla, då de fått följa med hur examensarbetet utvecklats.

De allmänna kraven för vetenskaplig metod är publicitet, kritiskhet och objektivitet (som nämns i kap 2) Arbetet rör sig på en allmän nivå och skribenterna skulle möjligtvis kunnat beakta dessa begrepp i ännu större utsträckning för att uppnå en högre vetenskaplig nivå.

Skribenterna nämner att målet med litteraturanalysen är att genom utveckling av teorier och uppbyggnad av nya, är att hitta en förståelig beskrivning av fenomen. De har beskrivit fenomen utifrån olika yrkesvinklar och tillämpat forskning om bemötande, stödjande, hälsofrämjande och resursförstärkande arbete till bildstödet om astma och allergi. Skribenterna menar även att narrativ litteraturanalys ger en omfattande bild av ämnet genom att samla in kunskap om temat, och de upplever sig ha utfört det. Skribenterna ifrågasätter dock datainsamlingsprocessen och källornas tillförlitlighet. Källorna som används är bra, de är aktuella och evidensbaserade eller vetenskapliga men sökprocessen hade kunnat genomföras bättre. Analysen skulle ha varit mer tillförlitlig om skribenterna haft mera material om temat och hittat flera bra källor och forskningar. Datainsamlingen kunde också ha varit mer strukturerad och det var önskvärt att hitta mer forskning, källor och detta skulle leda till en god tillförlitlighet.

Målgruppen är 1-5 -åringar men skribenterna har dock funnit minimalt med forskning om denna åldersgrupp. Därav har forskningar av barn som inte hör till samma åldersgrupp

tillämpats. Skribenterna har även reflekterat över hur det påverkar examensarbetets tillförlitlighet. Skribenterna svarade på etiska frågeställningar om stödjandet av barns sjukdom. Fast skribenterna talar om sjukdom så påpekar de att allergi och astma hos barn brukar lindras med tiden och att en positiv attityd är avgörande för barn. Skribenterna har en hälsofrämjande synvinkel genom hela arbetet. Skribenterna hoppas att produkten kommer att vara användbar för studerande och professionella. De upplever sig ha uppfyllt det gemensamma syftet.

Källförteckning

Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry., 2008. *Kansallinen allergiaohjelma*. [Online] Available at: <https://www.allergia.fi/ammattilaisille/allergiaohjelma/> [Använd 24 04 2018].

Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry., 2017. *STOP anafylaksian oireet (äkillinen, vaikea allergiareaktio)*. [Online] Available at: <http://nsquared.fi/astma-allergia/anafylaksia.html> [Använd 24 04 2018].

Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry, 2008. *Allergian ja astman ohjatun omahoidonohjeet*. [Online] Available at: <https://www.allergia.fi/ammattilaisille/allergiaohjelma/allergian-ja-astman-ohjatun-omahoidon-ohjeet/> [Använd 24 04 2018].

Apteekki, 2014. *Babyhaler*, u.o.: Suomen Apteekki.

Armanto, A. & Koistinen, P., 2009. *Neuvolantyön käsikirja*. 1.-3. red. Helsinki: Tammi.

Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L., 2001. *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Astma. och Allergilinjen, 2018. *Allergi*. [Online] Available at: <http://www.astmaochallergilinjen.se/allergi/korsallergi/> [Använd 24 04 2018].

Bennet, P. R., 2007. "Igår blev jag allergisk mot melon" - Barns berättelse om allergi. *Socialmedicinsk tidskrift*, s. 549-559.

Bischofberger, E. o.a., 2004. *Barnet i Vården*. Stockholm: Liber AB.

Bramhagen, A.-C. & Carlsson, A., 2013. *Hälsofrämjande arbete för barn och ungdomar*. 1:2 red. Lund: Studentlitteratur.

Fossum, B., 2013. *Kommunikation*. 2. red. Lud: Studentlitteratur.

Hedlin, G. & Larsson, K., 2009. *Allergi och Astma*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hedlin, G., Wennergren, G. & Alm, J., 2014. *Allergi och Astma hos barn*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hälso- och sjukvårdslagen §15 (2010).

Hälso- och sjukvårdslagen §32 (2010).

Johansson, Klara; 1177 Vårdguiden, 2018. *Astma*. [Online]

Available at:

<https://www.fass.se/LIF/medicinebookdocumentuserType=2&headlineIllnessType=Allergi+och+%C3%B6verk%C3%A4nslighet&headlineType=95&documentId=4eccf27710184c36-953f-6d9dcf9ec2f6#document-top>

[Använd 22 2 2018].

Kalla, M., 2016. *Anafylaksia*. [Online]

Available at:

http://ezproxy.novia.fi:2071/dtk/ltk/kotip_artikkeli=ykt00353&p_haku=anafylaksia

[Använd 24 04 2018].

Kangasniemi, M. o.a., 2013. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 10 04, 25(4), s. 291-301.

Komulainen, K., 2014. *Perheen elämänlaatu alle kouluikäisen ruoka-allergisen lapsen perhessä*, Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuitunen, M., 2016. *Lasten ruokayliherkkyys ja -allergia*. [Online]

Available at:

http://ezproxy.novia.fi:2071/dtk/ltk/kotip_artikkeli=ykt00358&p_haku=ruokayliherkkyys

[Använd 24 04 2018].

Käypä hoito -suositus, 2012. *Astma*. [Online]

Available at: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=hoi06030>

[Använd 24 04 2018].

Käypä hoito -suositus, 2015. *Ruoka-allergia (lapset)*. [Online]

Available at: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=hoi50026>

[Använd 24 04 2018].

Käypä hoito -suositus, 2017. *Kipu*. [Online]

Available at: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=hoi50103>

[Använd 24 04 2018].

Lag om småbarnspedagogik 1973/36 (1973).

Laine, K., 2017. *Kuvat kommunikoinnissa*. [Online]

Available at: <http://papunet.net/tietoa/kuvat-kommunikoinnissa>

[Använd 24 04 2018].

Larsson, M., 2016. Bilder gör Gabriel lugn. *Vårdfokus*, 02 03, Issue 3, s. 1.

Magnusson, M., Blennow, M., Hagelin, E. & Sundelin, C., 2009. *Barnhälsovård - Att främja barns hälsa*. 5. red. Stockholm: Liber AB.

Magnusson-Österberg, J., 2017. *Glutenintolerans hos barn*. [Online]

Available at:

<https://www.fass.se/LIF/medicinebookdocumentuserType=2&headlineIllnessType=Allergi+och+%C3%B6verk%C3%A4nslighet&headlineType=95&documentId=4c3b4745-aeeb->

[4ff5-ae1c-04affef113d3#document-top](#)

[Använd 15 2 2018].

Marklund, B., 2007. Upplevd allergi och överkänslighet - särskilt födoämnesöverkänslighet - och deras konsekvenser för barn, ungdomar och deras familjer. *Doktorsavhandlingen*, s. 1-69.

Mattila, K.-P., 2011. *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Nationalencyklopedin, 2018. *Allergi*. [Online]

Available at: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/allergi>

[Använd 15 2 2018].

Nationalencyklopedin, 2018. *Astma*. [Online]

Available at: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/astma>

[Använd 15 2 2018].

Nordeng, H. & Spigset, O., 2011. *Farmakologi och läkemedelsanvändning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nurminen, M.-L., 2013. *ABC om läkemedelsbehandling*. Tammerfors: Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy.

Nuutila, M., 2006. *LAPSIPERHEIDEN KOKEMUKSET ALLERGIASTA JA ASTMASTA*, Tampere: Tampereen yliopisto.

Ortmark-Lind, A., 2003. *Nya Barnallergi-boken*. Uddevalla: Bonniers förlag.

Pelkonen, A. & Mäkelä, M., 2016. *Lasten astman diagnostiikka ja hoito*. [Online]

Available at:

http://ezproxy.novia.fi:2071/dtk/ltk/avaap_artikkeli=ykt00727&p_haku=astma

[Använd 24 04 2018].

Rajantie, J., Mertsola, J. & Heikinheimo, M., 2010. *Lastentaudit*. 4. red. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Rydström, I. o.a., 2004. Asthma - quality of life In Swedish Children. *Journal of Clinical Nursing*, 2 11, Issue 14, s. 739-749.

Salminen, A., 2011. *Mikä irjallisuuskatsaus?*, Vaasa: Vaasan Yliopisto.

Sandberg, A., 2014. *Med sikte på förskolan - Barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sandman, L. & Kjällström, S., 2016. *Etikboken - Etik för Vårdande yrken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Social- och Hälsovårdsministeriet, 2005. *Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer - Handbok för personalen*. Helsingfors: Social- och Hälsovårdministeriet handböcker.

Stokk, O. & Hagve, T.-A., 2011. *Undersökningar vid sjukdom*. Lund: Studentlitteratur AB.

Söderbäck, M., 2014. *Kommunikation med barn och unga i vården*. 1 red. Stockholm: Liber.

THL, 2015. *Terveystenhoitaja*. [Online]

Available at:

<https://thl.fi/fi/web/lastenneuvolakasikirja/maaraaikaistarkastukset/terveydenhoitaja>
[Använd 24 04 2018].

THL, 2018. *Lastenneuvola*. [Online]

Available at:

https://thl.fi/fi/web/lapsetnuoretiaperheet/peruspalvelut/aitiys_ia_lastenneuvola/lastenneuvola
[Använd 24 04 2018].

Toppila-Salmi, S. & Pelkonen, A., 2016. *Lapsen allerginen nuha*. [Online]

Available at:

http://ezproxy.novia.fi:2071/dtk/ltk/kotip_artikkeli=ykt01855&p_haku=lapsen%20allerginen
[Använd 24 04 2018].

Umefjord, G. & Andersson, I., 2017. *Allergisk chock – anafylaxi*. [Online]

Available at:

<https://www.fass.se/LIF/medicinebookdocumentuserType=2&headlineIllnessType=Allergi+och+%C3%B6verk%C3%A4nslighet&headlineType=95&documentId=750b6266-670e-4c72-8d5c-d0829461fec9#document-top>
[Använd 15 2 2018].

Utbildningsstyrelsen, 2016. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. [Online]

Available at:

http://www.opph.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf
[Använd 7 2 2018].

Vantaa Benjaminsson, M. & Nilsson, S., 2016. Experiences of communication in the caring process by children aged 7–13 where there is a requirement for nitrous oxide for needle related procedures. *Clinical Nursing Studies*, 22 12, 5(1), s. 13-21.

Vantaa Benjaminsson, M., Thunberg, G. & Nilsson, S., 2015. Using Picture and Text Schedules to Inform Children: Effects on Distress and Pain during Needle-Related Procedures in Nitrous Oxide Sedation. *Pain Research and Treatment*, 11 11, Volym 2015, s. 6.

WHO-World Health Organization, 1946. *Constitution of the World Health Organization: Principles*. [Online]

Available at: <http://www.who.int/about/mission/en/>
[Använd 26 1 2018].

Ørn, S., Mjell, J. & Bach-Gansmo, E., 2011. *Sjukdom och Ohälsa - Diagnostik och behandling*. Lund: Studentlitteratur AB.

Figur 9

Barn som använder babyhaler. [Online] Available at:
<http://www.shop.sleepeasy.philips.com.au/accessories/optichamber.html> [Använd 30.4.2018].

Finlands Författningssamling

Hälso- och sjukvårdslagen 30.12.2010/1326 (Online) www.finlex.fi [Hämtad 14 Februari 2018]

Lag om småbarnspedagogik 19.1.1973/36 (Online) www.finlex.fi [Hämtad 14 Februari 2018]

7 Utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken

”Gripa för att begripa”, är en liknelse som bra beskriver utomhuspedagogiken. Barnen lär sig inte endast genom att se och höra utan även med hjälp av flera sinnen. I utomhuspedagogiken ges möjlighet till samverkan mellan känslor, handlingar och tankar, som bidrar till starka sinnesintryck och lärande. Dessutom kan utomhuspedagogik tillämpas både i redigerade och färdigt ordnade miljöer som till exempel djurparker, lekparker, muséer, botaniska trädgårdar samt reningsverk. Men även i oredigerade miljöer som till exempel skogar, grönområden, stadsområden samt områden nära vattnet. (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s.10; Szczepanski, 2014, ss. 25-26; Olsson, 2015, s. 10).

7.1 Inledning

Utomhuspedagogik är ett aktuellt tema som tas upp i medier t.ex. på Yle.fi, och som blivit en allt mer populär arbetsmetod runt om i Finland. Därför är detta ett relevant tema för professionella och studerande inom småbarnspedagogiken. I den finländska "Grunderna för planen för småbarnspedagogik" lyfts naturen, gården och lekparker fram som lärmiljöer för den pedagogiska verksamheten (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 45). Utomhusmiljön ger möjlighet till nya upplevelser och en stor variation på material man kan använda sig av. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik används begreppet miljöfostran vars syfte är att stärka barnens relation till naturen och genom positiva upplevelser lära sig att njuta av naturen och sin omgivning. Även vikten av rörelse och utveckling betonas och då nämns både inomhus- och utomhusverksamhet. (Utbildningsstyrelsen, 2016, ss. 45-47).

Arbetet består av en allmän litteraturstudie som byggts upp med hjälp av innehållsanalys, där temat utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken diskuteras. Syftet är att uppmuntra samt inspirera personal och studerande att använda sig mera av utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken. Med professionella syftar vi i detta arbete på dem som jobbar inom småbarnspedagogiken. Denna allmänna litteraturstudie kan göra det möjligt för personal och studerande att med hjälp av faktabaserad kunskap kunna känna sig säkrare i sin roll som pedagoger i utomhusmiljöer. Utomhuspedagogiken som metod kan tillämpas på alla daghem i varierande grad och miljöer. I arbetet lyfts därför upp möjligheter för alla daghem.

I denna allmänna litteraturstudie besvaras följande frågeställningar:

Vad är utomhuspedagogik?

Varför rekommenderas att professionella använder sig av utomhuspedagogik?

Vilken betydelse har miljön för utomhuspedagogiken?

Hur kan professionella använda sig av utomhuspedagogik?

Slutprodukten av denna allmänna litteraturstudie är en broschyr som kan motivera och inspirera professionella och samtidigt ge kort relevant fakta om utomhuspedagogik. Med hjälp av resultatet av innehållsanalysen har vi plockat ut denna fakta. För att broschyren ska vara lättillgänglig finns den på webbsidan det Resursstarka barnet där professionella och studerande kan ta del av samt dela ut broschyren på arbetsplatsen om så önskas.

7.2 Metodbeskrivning

Under rubriken metodbeskrivning presenteras de metoder som använts vid insamling, genomgång samt bearbetning av litteratur. Detta arbete är en allmän litteraturstudie, vilket innebär en genomgång av varierande litteratur som valts utifrån arbetets tema (Granskär & Höglund-Nielsen, 2008, s. 173). Vi har använt oss av varierande litteratur vilket innefattar böcker, vetenskapliga artiklar, intervjuer, webbsidor samt föreläsningmaterial i form av videoklipp, i enlighet med begreppet allmän litteraturstudie.

Vi började med att utgående från vårt syfte diskutera frågeställningar och vad vi vill producera till materialbanken. Tillvägagångssättet för att nå syftet samt besvara frågeställningarna är att genom en allmän litteraturstudie sammanställa väsentlig och användbar litteratur som redan finns till förfogande. Utifrån frågeställningarna som bestod av frågeorden vad, varför och hur, gjordes en sökstrategi. Första sökstrategin bestod av att söka på begreppet "utomhuspedagogik" i olika databaser, därefter har sökstrategin utformats utgående från litteraturen som hittats under datainsamlingsprocessen. Sedan användes sökmotorerna Alma/Finna, EBSCO, Google, Google Scholar samt Lukas-bibliotekets webbsida för att se vilken litteratur som fanns tillgänglig i fulltext. För att hitta den litteratur som var relevant för detta arbete gallrades de som inte nämnde barn varken i rubriken eller abstraktet.

I Bilaga 11 redovisas för de sökord som använts, databaser vi sökt i, antalet träffar sökordet har givit samt litteratur som ansetts vara relevant för det här arbetet. Med relevant menar vi litteratur som berör eller som kunnat tillämpas till småbarnspedagogiken. Sökhistoriken är uppbyggd enligt var vi har sökt litteratur samt sökord, noterat är även antalet sökträffar och antalet vald litteratur. Litteratur som använts har presenterats i en tabell där även relevansen av litteraturen för arbetet synliggörs under rubriken Resultat. Utöver de datainsamlingsmetoder som nämnts tidigare har vi även en tabell, Bilaga 11, under rubriken

Övrigt, dit vi samlat litteratur som vi fått kännedom vid handledningstillfällena samt av professionella på fältet. Slutligen har vi dokumenterat de sökord som använts, men inte gett relevanta resultat samt använd sökmotor.

I litteraturen har vi stött på flera begrepp som kan kopplas till utomhuspedagogik, därför är vår avgränsning inte endast utomhuspedagogik utan även miljöfostran, utomhusverksamhet, utomhuslärande, utomhusdidaktik, outdoor education samt outdoor learning. Vi har stött på de återkommande namnen Patrik Grahn och Anders Szczepanski i litteraturen, vilka vi utgått från när vi åter gjort sökstrategier. Vi valde att utesluta litteratur om motionsdaghem, eftersom motion inte är huvudtemat inom utomhuspedagogik. Däremot har vi valt att inkludera litteratur som är baserad på barn i lågstadiet där innehållet ändå kunnat tillämpas på barn inom småbarnspedagogiken. Vi har dessutom valt att läsa Sverige och Norges planer för småbarnspedagogik för att observera om de använder begreppet utomhuspedagogik.

Dataanalysmetoden som använts är innehållsanalys, vilket innebär genomgång av litteratur för att finna gemensamma mönster, samband samt skillnader (Larsen, 2009, s.101). Vid användning av innehållsanalys bör man först skapa frågeställningar för att sedan kunna välja ut litteratur som svarar på dessa (Kristensson, 2014, s. 165; Bell, 2016, s. 145). I en innehållsanalys kan "kodning i stunden" användas, vilket innebär att rubrikerna omformuleras utgående från litteratur som hittas (Bell, 2016, s. 145-146). Vi har analyserat litteraturen enligt ovanstående beskrivning och genom dem kunnat gallra vilken litteratur som är relevant för vårt arbete. Utgående från de analyser som gjorts har vi hittat gemensamma temaområden som besvarar våra frågeställningar samt möter vårt syfte. Dessa temaområden är en del av arbetets resultat som även ingår i vår slutprodukt.

Ytterligare har vi använt oss av korrespondens med professionella på fältet samt en studerande som har personlig erfarenhet av utomhuspedagogik. De professionella valdes utgående från tidningsartiklar och med hjälp av personkontakt. Vi tog kontakt med de professionella via e-post.

Till en välskriven och godkännbar forskning hör det till att skribenterna följer god vetenskaplig praxis under hela forsknings- och skrivprocessen. God vetenskaplig praxis omfattar såväl datainsamlingsstadiet som själva skrivprocessen samt presentationen av resultatet på forskningen (Forskningsetiska delegationen, 2012. S. 18-19). God vetenskaplig praxis för vårt arbete innebär korrekta hänvisningar för att undvika plagiat samt diskussion mellan källorna för att öka tillförlitligheten. Ytterligare har vi analyserat relevansen av källorna samt författarna för vårt arbete.

Vi har använt oss av relevanta och vetenskapliga publikationer, inom det område vi valt att fördjupa oss i. Vi har förhållit oss kritiskt och professionellt till den litteratur som hittats samt använts. Vi har även avgränsat vår forskning med hjälp av sökord (vilket har nämnts tidigare) för att försäkra oss om bästa möjliga och relevanta resultat. Vi har även förhållit oss neutralt till de upptäckter och resultat som kommit fram, samt inkluderat olika synpunkter i vårt arbete för att ge en så helhetsmässig och ärlig litteraturstudie som möjligt.

Vi anser att arbetet är tillförlitligt eftersom det material som använts består av litteratur som är skrivet av experter inom flera olika områden. Därutöver kan sökhistoriken ses i Bilaga 11 för att ge läsaren möjlighet att förvisa sig om tillförlitligheten i arbetet samt läsa vidare om så önskas. Vi har även intervjuat professionella med erfarenhet inom utomhuspedagogik och småbarnspedagogik och har på så sätt inkluderat även en praktisk synpunkt direkt från arbetsfältet.

7.3 Utomhuspedagogik

Redan under 1700-talet lyfte Jean Jacques Rousseau fram vikten av barnets möte med verkligheten och sinneserfarenheternas betydelse. Rousseau menade att man genom boklig fakta kan lära sig mycket men inte nödvändigtvis kunna tillämpa den i praktiken. Dessutom poängterade han att inläring sker med hjälp av egna upplevelser, därför är det viktigt att själv få uppleva med alla sinnen så tidigt som möjligt. Även John Dewey samt Maria Montessori är pedagoger som under 1800- till 1900-talet poängterat betydelsen av kontakten med verkligheten. Montessori lyfte även fram upplevelsen i naturen och kulturen som en källa till kunskapssökande, denna teori kunde man se spår av redan under Aristoteles tid. (Szczepanski, 2007, s. 16-17).

Linköpings universitets nationella centrum för utomhuspedagogik definierar utomhuspedagogik på följande sätt: "Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundar på konkreta erfarenheter i autentiska situationer" (Linköpings Universitet, 2017). Enligt Björklund (2016, ss. 31-32) tyder definitionen inte på att utomhuspedagogik endast kan läras ute, utan den handlar om att lärande måste grunda sig på riktiga erfarenheter, förstahandsupplevelser, både inomhus och utomhus. Denna syn på lärande grundar sig på att det man ska lära om, behöver man uppleva och erfara med hjälp av kroppen och sinnena. Även om definitionen står för att både lära sig inne och ute, finns det vissa teman inom styrdokumentet som är lättare att lära sig ute. Till exempel då barnen ska lära sig om natur, kultur eller om närmiljö så är det mera

ändamålsenligt att gå ut till dessa ställen. På så vis får barnen uppleva miljön, inte endast höra om det. (Björklund, 2016, s. 31-32). Genom att barnen själva får uppleva och erfara ges en möjlighet till en bättre inläring och barnen kan därmed koppla kunskapen med något konkret (Strotz & Svenning, 2004, s. 26; Szczepanski, 2007, s.10, 14; Björklund, 2016, ss. 32).

Även Ekvall (2012, s. 12) förklarar definitionen på följande vis; att lärandet flyttas ut i omgivningen och närmiljön, där samhälle-, natur och kultur kan upplevas. Det handlar även om att kunna koppla ihop sina sinnen med bokligfakta. Ytterligare är platsen av stor betydelse för lärandet och man bör använda sig av ändamålsenlig miljö. (Ekvall, 2012, s. 13). Ohlsson (2015, s. 11) poängterar också vikten av en ändamålsenlig miljö, samt vikten av sinnesintryck i samspel med bokligfakta.

Olsson är också en av dem som i sin bok valt att ha med Linköping universitets definition på utomhuspedagogik. Hennes tolkning av utomhuspedagogik handlar om att göra saker på riktigt i verkligheten, både inne och ute. Även hon lyfter fram de viktiga förstahandsupplevelserna, där barnen själva får vara med när något händer och inte höra någon annans version. Olsson tolkar även definitionen med att den inte ger någon plats, men hon lyfter däremot fram att ingen verklighet är verkligare än utomhus. För utomhus är sinnen starka, alla dagar ser olika ut, där väder, vind och årstider förändrar verkligheten och gör den ny, om och om igen. Utomhus finns det även utrymme. Olsson nämner även att utomhus ges barnen möjlighet till att uppleva, utforska och reflektera kring det som sker. Ytterligare skapar detta meningsfulla, holistiska sammanhang i det oändliga, då det hela tiden finns nya mysterier att lösa. (Olsson, 2015, s. 15).

Som nämns ovan, handlar utomhuspedagogik om att ta ut lärandet och låta barnen få egna förstahandsupplevelser. Barnen bör självständigt få reflektera kring de olika aspekter av naturen men även med de professionellas handledning. Däremot behöver inte utomhuspedagogik ersätta lärande inomhus utan bör istället vara kompletterande. Utomhus ges barnen möjlighet att skapa andra frågeställningar än inomhus. Uterummet erbjuder en sorts frihet och stimulerar till fantasi på ett annat sätt då det inte finns givna rum. Utomhus är barnen inte lika begränsade. Utomhus kan barnen springa, hoppa, rulla och använda sin kropp på ett sätt som de inte har möjlighet till inomhus p.g.a. utrymmet eller daghemmets egna regler. Naturen ger barnen en plats för lärande där de får egna erfarenheter. I naturen finns oväntade upptäckter, barnen finner och ser hela tiden nya saker som intresserar dem. Detta gör att barnen blir och förblir nyfikna samt ställer frågor. Barnen kan tillsammans med

den professionella få gemensamma aha-upplevelser och erfarenheter. Genom att barnen får uppleva världen på sina egna villkor med hjälp av professionella på daghemmet får de lära sig att bli ansvarstagande medmänniskor. (Granberg, 2000, s. 10-11; Åkerblom, 2011, s. 7; Malmö Stad, 2013; Olsson, 2015, s. 33; Fägerstäm, 2017).

Utomhuspedagogik handlar mycket om att barnen ska lära sig om naturen i naturen, men även hur barnen får möjlighet till att lära sig annan grundläggande kunskap utomhus så som matematik, teknik, språk och kommunikation, miljöfostran, motorik och hälsa samt skapande och musik. Utemiljön i sig kan användas som redskap för de grundläggande kunskaperna. (Granberg, 2000, ss. 30-32; Björklund, 2016, s. 32; Utbildningsstyrelsen, 2016, ss. 39-47).

På daghem står lärande i fokus och genom att använda sig av uteverksamhet så kan det öka lärandet hos barnen. Verksamhetsplanen för daghem inkluderar utomhusvistelser dagligen oberoende av väder även om verkställandet kan variera betydligt mellan daghem. Utevistelserna kan vara olika; ibland kan hela daghemmet vara ute samtidigt, ibland kan en professionell ta med sig en grupp barn och gå till en skog eller ett naturområde utanför daghemmets gård. Oavsett hur länge barnen är ute eller var de befinner sig så utforskar de sin omgivning. Barnen lär sig och utvecklas utomhus. Det är därför viktigt för de professionella att de följer upp barnen, dokumenterar och utvärderar så att de kan skapa möjligheter för inspirerande, reflekterande, tilltalande, utforskande samt lärorika utevistelser för barnen. (Björklund, 2016, ss. 24-25). På ett daghem i Sverige använder de professionella Google Drive för att dagligen dokumentera samt reflektera kring de aktiviteter som de gjort med barnen. De skriver då ner vad som gått bra samt vad som gått mindre bra. På detta sätt kan de besvara frågan "varför gör vi som vi gör"; de bildade således ett syfte bakom varje aktivitet de gör tillsammans med barnen. (Olsson, 2015, s. 111).

Då de professionella går ut i naturen med barnen behövs inte alltid någon planerad aktivitet eftersom det i naturen finns fenomen och föremål som fascinerar barnen. Istället för planerad aktivitet kan den professionella observera barnen och planera en aktivitet baserat på deras intresse till följandegång. Det finns alltid nya möjligheter i naturen, upptäckade på en bricka. Det finns även en större frihet utomhus. (Olsson, 2015, ss. 28-29,32).

7.4 Miljön som en viktig del inom utomhuspedagogiken

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik nämns det att lärmiljön på daghem ska främja och stödja barnens utveckling och lärande. Miljön barnen vistas i ska vara trygg och inbjuda

till lek och aktivitet. Barnen ska kunna inspireras och vilja utforska sin omvärld. (Utbildningsstyrelsen, 2016, ss. 31-32). Barnen lär sig inte bara inne, utan även utomhus och därmed är det viktigt att det finns något i utemiljön för alla barn så att intresset uppehålls. Som nämndes i föregående kapitel är det därför viktigt att de professionella på daghem kontinuerligt dokumenterar och analyserar daghemmets uteverksamhet och kan därefter utveckla utemiljön efter behov. Genom detta kontinuerliga arbete kan den professionella fånga upp barnens intresse och skapa en utemiljö som möter barnens utforskande, lekar och lärande. (Björklund, 2016, s. 26). Daghem kan göra medvetna val i planeringen av utemiljön. Olsson nämner i sin bok daghem som valde att ta bort gungorna eftersom det gav barnen en större yta för rörlig aktivitet samt minskade konflikter mellan barnen. På ett daghem i Sverige hade de professionella valt att inte ha färdiga lekredskap för att skapa en miljö som ska stimulera barnen och erbjuda barnen utmaningar och motstånd. Därför hade förskolan istället valt att bygga småhus, kojor, linbanor och odlingslådor. De hade även en damm och en gammal båt på sin gård samt andra konstruktioner enligt barnens önskemål. (Olsson, 2015, s. 25-26, 37-38, 214).

Ohlsson lyfter fram skillnaden mellan att vistas utomhus och att använda utomhusmiljön som en resurs i lärandet. Barnen har möjlighet att använda sig av alla sina sinnen och ges även möjlighet att träna och utveckla sina färdigheter. (Ohlsson, 2015, s. 11).

Varje utomhusvistelse är en inlärningsmöjlighet. Barnen börjar med att utforska den nya miljön och kan först sedan fördjupa sig i den och upptäcka detaljer. Det är därför viktigt att ge barnen möjligheten att återkomma till en främmande miljö flera gånger tills platsen känns trygg och bekant. Först då är barnen öppna till nya erfarenheter och kunskap som platsen har att erbjuda. Därmed är det inte nödvändigt att de från daghemmet besöker nya platser varje gång de beger sig utanför daghemsgården, istället kan daghemmet återbesöka en park, skog eller liknande i närområdet. För de allra yngsta barnen är närmiljön, t.ex. daghemmets gård, en trygg plats som erbjuder mycket stimuli; grönt gräs på sommaren, vattenpölar att hoppa i på hösten, is och snö på vinter och småkryp på våren. (Granberg, 2000, ss. 16-17).

Utomhusmiljön ger ett samspel mellan frågorna som väcks och sinnena som används för att besvara frågorna, vilket leder till en upplevelse. Genom att barnen och den professionella ifrågasätter väcks en nyfikenhet för naturen. Här är det viktigt för den professionella att ha en viss baskunskap om naturen för att kunna fråga ändamålsenliga saker. Då den professionella och barnen ifrågasätter kan de använda sig av frågeorden varför, när, var, hur,

vad och vem medan sinnen de använder är att se, höra, känna, lukta och smaka. (Ohlsson, 2015, ss. 12-13).

Utomhus är sinnen starka och det händer hela tiden något nytt i naturen. Sinnena spelar en stor roll i barnens utveckling och lärande eftersom sinnesintryck leder till upplevelser som resulterar i kunskap. Utomhusvistelse är ett ypperligt tillfälle att öva sig på alla sina sinnen eftersom intrycken är så mångsidiga. Genom att vara ute får barnen se hur naturen förändras och det finns olika mysterier för varje årstid. Barnen ges möjlighet till att uppleva, utforska och reflektera. (Ohlsson, 2015, ss. 12, 17).

Hälsan som tyngdpunkt är ett stort stöd för utomhuspedagogiken. UV-strålarna kan vara en nackdel då barnen vistas utomhus, dock är detta en fråga om vilken miljö de vistas i. Utomhusmiljö med mindre asfalt och sand samt mer grönska har visat tecken på en miljö var barnen blir mindre utsatta för UV-strålar. Att vara utomhus har dessutom en positiv effekt på barnens koncentrationsförmåga eftersom utevistelser minskar stress. (Ohlsson, 2015, s. 20).

Eftersom storleken och kuperingen av daghemmets utemiljö kan variera bör de professionella planera verksamheten utgående från de resurser som finns till förfogande. Ifall ett daghem har tillgång till en stor gård kan de professionella exempelvis använda sig av lastpallar för att forma en samlingsplats var de t.ex. kan hålla sagostunder eller samlingar året om. Olsson tar i sin bok upp ett exempel där ett daghem hade en för liten gård i relation med mängden barn. Därför hade daghemmet en buss som de använde dagligen för att åka till naturområden längre bort. Varje dag hade bussen olika barn ombord för att alla barnen skulle få möjlighet till lika många utedagar året om. Platserna bussen tog dem till grundades sig på de professionellas och barnens önskemål. Men allt som oftast var det de professionella som valde plats ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv. Då barnen valde hade de professionella gett barnen tre alternativ. Dessa tre alternativ valdes utifrån en pedagogisk tanke. (Olsson, 2015, s. 23-29, 196).

7.5 Miljöns inverkan på barnen

I denna del diskuteras diverse hälsoeffekter vid användning av utomhuspedagogik, som kommit fram via forskning.

Allt fler studier visar samma resultat; det är gott för människan, vare sig ung eller äldre, att spendera tid utomhus (Granberg, 2000, s. 10; Åkerblom, 2011, s.22). Bland annat Grahn

et.al har visat resultat som talar om att barn som är ute är hälsosammare, har större koncentrationsförmåga, bättre immunförsvar, har mera fantasi samt mer motoriskt utvecklade. (Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, & Ekman, 1997, s. 85). Annan forskning har visat att barn i kuperad miljö rör mera på sig och att det blir mer krävande rörelser som höjer pulsen vilket i sin tur har positiv effekt på hjärtat. (Ohlsson, 2015, s. 21-22).

Grahn et.al jämförde två daghem i olika miljöer, ett Ur och skur daghem samt ett daghem i stadsmiljö. Syftet var att se sambandet mellan utomhusmiljön och barnen samt hur den påverkar utvecklingen. Resultaten visade skillnader i barnens motoriska förmågor, till fördel för Ur och skurdaghemmet som hade en mer naturlig utomhusmiljö samt utomhuspedagogiskbaserad verksamhet. Det konstaterades även en mindre sjukfrånvaro hos barnen på Ur och skurdaghemmet eftersom mer utomhusvistelser minskar smittorisken. Ytterligare nämner Granberg en forskning i sin bok utförd av Söderström och Blennow som visade att barn som vistas mera ute har färre sjukfrånvarodagar. Orsakerna till den bättre hälsan beror dels på frisk luft men även på att sjukdomarna sprider sig sämre när barnen har tillgång till en mycket större miljö jämfört med trånga utrymmen inomhus. (Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, & Ekman, 1997, ss. 1-2, 85-87; Granberg, 2000, s. 10).

Grahn et.als forskning visade även att stressfaktorn var lägre hos barnen på Ur och skurdaghemmet jämfört med daghemmet i stadsmiljö. Både i Grahn et.als forskning och i en av Olssons intervjuer framgår det att det sker färre konflikter utomhus samt att barnen är mer koncentrerade. Pedagogerna i Olsson intervju ansåg att det är lättare att fånga barnens uppmärksamhet när det inte finns något i omgivningen som distraherar dem. (Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, & Ekman, 1997, s. 85; Olsson, 2015, s. 33, 228). Änggård tar i sin bok upp en forskning som tyder på att stressnivån hos småbarn höjs då de är ute under längre perioder, speciellt i hårt väder. Dock har det ännu inte bevisats att det nödvändigtvis är negativ stress. Däremot har det konstaterats att barn är mer rörliga samt sover bättre. (Änggård, 2014, s. 143).

I Grahn et.als forskning lades det märke till att barnen på Ur och skurdaghemmet visade mer hänsyn för varandra samt var mindre rastlösa. Dessutom noterades det att barnens utevistelse på de olika daghemmen gick i olika tempo. Stadsdaghemmet hade ett hårdare tempo och det var svårt för barnen att komma igång med leken samt att inte störa varandras lek. På Ur och skurdaghemmet noterades det att barnens tempo var lugnare och att leken förflöt mer engagerat. Dessutom hade barnen utrymme att vara för sig själva, vilket gav möjlighet till

att utveckla förmågan att skilja på sig själv och andra. Forskningen påpekar även hur en ändamålsenlig utemiljö erbjuder stimulans men även ro för vila. Genom att få en lugn stund utan att behöva tänka på sitt revir ökar lusten för att utveckla samspel och samarbete. (Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, & Ekman, 1997, ss. 85-88).

Ett flertal forskningar tyder på att barnens möjlighet att lära sig är betydligt större då de vistas ute. Områden som utvecklas är sociala, motoriska, kreativa, emotionella och kognitiva eftersom de stimuleras bättre utomhus. Dessutom har det visat sig att barnen som vistas mycket ute har en bättre koncentrationsförmåga och hälsa. Barnen får dessutom en större förståelse för att bevara och respektera naturen. Om man använder naturen på ett ändamålsenligt sätt är resultaten ofta en bättre relation mellan barnen samt mellan barnen och pedagogerna. (Ohlsson, 2015, s. 19).

Det nordiska projektet Frisk i naturen har via forskningar tagit fram fördelar med att vistas ute i naturen och använda sig av utomhuspedagogik. Där har de valt att lyfta fram att naturen stärker immunförsvaret samt ger bättre sömn. Dessutom ger naturen större möjlighet till fysisk aktivitet och lugnare miljö vilket kan vara till fördel för barn med diagnosen ADHD. De nämner även förbättring i inlärningsförmågan samt minnet. Dessa har sammanfattats i en argumentationsfolder i form av en broschyr. (Bergström & Tronvik, 2012, s. 9, 23).

7.6 Lärandeområden inom utomhuspedagogik

Bakom all verksamhet på daghem bör det finnas en pedagogisk baktanke. Om de professionella tänker sig att barnen ska vara ute bör de även ha en pedagogisk tanke bakom det; varför är barnen ute? Att vistas utomhus är inte ett syfte i sig. Men genom att ställa frågan om varför barnen är ute kan de professionella synliggöra syftena för uteverksamhet på daghem. (Björklund, 2016, s. 22).

Vid en intervju som Olsson gjorde på ett daghem i Sverige kom det fram att läroplanens mål kommer med in i utomhuspedagogiken på ett självklart sätt. Detta eftersom naturmaterialet alltid finns där. Dessutom betonas att daghemmet planerat sin utomhusmiljö så att barnen får möjlighet till alla dessa mål och färdigheter. Detta daghem har även kunnat konstatera att det är viktigt att göra samma sak flera gånger tillsammans med barnen. För första gången kanske vissa barn bara vill se på och andra gången vill de kanske vara med på ett litet hörn och tredje gången kanske de vill vara med fullt ut. Detta varierar mellan barnen för alla är de olika. Dessutom är det bra att upprepa aktiviteter för då lär sig barnen bättre. Ytterligare

gynnar det även de professionella att upprepa aktiviteter, för att de då får möjlighet till att reflektera och utveckla aktiviteten till nästa gång. (Olsson, 2015, s. 112).

7.6.1 Barns lärande och leken

Grunderna för planen för småbarnspedagogik lyfter fram att leken är en viktig grundsten i barnens lärande. Leken bidrar till barnens utveckling och välbefinnande. Leken som verktyg kan användas inom olika lärandeområden samt sociala sammanhang. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.38-39).

Genom lek kan lärandet vara roligt och barnen tar in mycket mer av upplevelsen. Om det är lek vågar barnen dessutom göra misstag och de professionellas deltagande är viktigt eftersom det minskar tröskeln för att våga prova på nya aktiviteter. Det här betyder dock inte att varje lek måste vara bestämd på förhand eller att man inte skulle uppmuntra till den fria leken. Leken utvecklar inläring och social utveckling samt fin- och grovmotoriken. (Ohlsson, 2015, ss. 19-20). Utomhusmiljön är även genusneutral och det finns inga färdiga könsspecifika områden t.ex. dock vrå och bilbana (Änggård, 2014, s. 36-37).

7.6.2 Motorik

"Barnen ska uppmuntras att vara ute, leka och röra på sig under alla årstider." (Utbildningsstyrelsen, 2016, 46). Barnen ska få möjlighet att använda sina sinnen och olika redskap för att inspireras och glädjas till fysisk aktivitet. Den professionella ska ge barnen möjlighet att utöva fysisk aktivitet utomhus under alla årstider. Detta ska även kännedom till barnen om hurdana fysiska aktiviteter som är typiska för de olika årstiderna. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 46-47).

Rekommendationer från Undervisnings- och Kulturministeriet (2016, s.9) säger att barn ska röra på sig minst tre timmar per dag. Motorik är en viktig del i barnens utveckling och forskning visar att färdigheten utvecklas bäst utomhus i kuperad miljö. Genom att använda sin kropp mångsidigt utvecklar barnen sin balans, motorik och fysik. Utevistelse på daghem kan lätt kopplas till barns aktivitet och rörelse. Utomhus finns det större ytor och mera möjligheter för barnen att röra på sig än inomhus. En ojämn mark med trädrötter, små kullar, stenar etc. kan främja barnens motoriska utveckling. De lär sig gå på ojämna ytor, de kan balansera på fallna trädgrenar och hoppa från sten till sten. Vintern är en speciellt bra årstid för barnens utevistelse eftersom snön bildar en ojämn terräng för barnen vilket utvecklar deras motorik. Om en daghemsgård är liten är det viktigt att söka sig till större utemiljöer så

att verksamheten ändå kan främja barnens motoriska utveckling. En del daghem behöver därför använda sig mycket av närmiljön för att kunna skapa en så innehållsrik utemiljö som möjligt. Utemiljö behöver inte alltid inkludera gungor, rutschbanor eller klätterställningar, det kan handla om att gå ut på stan, i skogen, på en åker eller skapa odlingar, vattenrännor samt material som barnen kan bygga med. (Granberg, 2000, ss. 10-11; Ohlsson, 2015, ss. 21-22; Olsson, 2015, s.113; Björklund, 2016, s. 26).

Det behöver inte alltid handla om att kunna prestera bra vid fysisk aktivitet, det ska även få handla om att lära känna sin kropp och fokusera på hur fantastisk den egentligen är. Det finns barn som gillar att springa ute i naturen men de finns även de barn som ogillar det och hellre vill vara på en fotbollsplan. Det är därför viktigt att variera var daghemmet vistas ute. På alla dessa olika platser utomhus finns det risker, men det är viktigt att inte sätta för stora gränser åt barnen så att det påverkar den fysiska aktiviteten. Om barn inte får den fysiska aktiviteten de behöver kan det komma risker för ohälsa längre fram i livet, medan skrapår eller en bruten arm är just nu och inte lika farligt på lång sikt. Det handlar alltså om att även se de risker som finns om man hindrar barn till fysisk aktivitet. (Björklund, 2016, ss. 39-41).

7.6.3 Språk och kommunikation

Närmiljön kan användas som redskap vid barnens språkliga utveckling. Den professionella ska uppmuntra och inspirera barnen till språkets olika former. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 41).

Språk och kommunikation är också något de professionella kan ta med i uteverksamheten. Utomhus blir det mycket lek och genom lek kan barnen lära sig språk samt kommunicera med andra. Men det är även möjligt att planera daghemmets utemiljö så att det finns mycket saker som barnen kan relatera bokstäver till. (Björklund, 2016, s. 28). Ohlsson använder tussilago som exempel för att göra bokstaven T, det går även att skriva ord med hjälp av naturmaterial t.ex. S-T-E-N; Sten, Tallbarr, Ekollon, Nypon (Ohlsson, 2015, s. 27-29).

7.6.4 Matematik och teknik

Barnen ska ges möjlighet att utforska och röra sig ute i naturen samt bebyggelse. Den professionella ska ge barnen möjlighet att på ett lekfullt sätt utforska matematikens- och teknikensvärld samt bidra till en positiv inställning till dessa. Barnens matematiska och tekniska lärande utvecklas genom ett undersökande- och experimenterande arbetssätt med hjälp av kroppen samt olika redskap. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 45-46).

Genom att ge barnen möjlighet att bygga och konstruera med olika material samt låta dem använda hela sin kropp för att mäta och räkna tillämpas matematiskt tänkande inom utomhuspedagogiken. Barnen även sortera och kategorisera material från naturen. Därför är det viktigt att material finns nära barnen så att de kan ta med matematiskt tänkande i sina lekar och i sitt utforskande. Måttband, siffror och matteplankor kan vara något att inkludera i utemiljön. Men redan att barnen skapar regler och följer dem i en lek innebär matematiskt tänkande. (Björklund, 2016, s. 29). Det går även att ta in matematik genom att samla olika mängder av olika föremål, t.ex. tre kottar, fem stenar etc.. Barnen kan även söka föremål för att jämföra storlekar eller hur många det behövs av ett material för att bli lika långt som ett annat. I sin bok har Ohlsson lyft fram en mattebana som kommer med konkreta förslag som hänger ihop med varandra, det handlar långt om att samla föremål och använda dem på olika sätt. Det är även möjligt att anpassa mattebanan till olika årstider för att den ska vara varierande och rolig. Ett annat exempel som Ohlsson tar upp är att barnen får ett 1 meter långt snöre, som de kanske själva har virkat eller stickat, med vilket de går ute i naturen och mäter vad de vill. Till exempel sträckor eller omkrets. (Ohlsson, 2015, s. 30-32).

I utomhuspedagogiken kan teknik användas t.ex. med hjälp av mobilapplikationer. Ett annat exempel är att laga en digital bok tillsammans med barnen om alla djur och insekter som de sett ute i naturen. Detta kan ge möjlighet till nyfikenhet både hos barn och vuxna (Bergholm & Ulvmyr, 2011, s. 43; Olsson, 2015, s. 28-29). Men teknik finns inte endast i form av mobilapplikationer och elektronik, det kan också vara naturens teknik i form av att bygga vattendrag, tunnlar i sandlådan och en förståelse över hur frön sprider sig på olika vis. Här nämner Ohlsson dessutom att barn kan använda sig av kniv för att tälja. (Ohlsson, 2015, ss. 36-39). Genom att erbjuda material som klossar, plankor, skivor och liknande uppmuntras och utmanas barnen till byggande och konstruerande, vilket även innebär lärande kring teknik. Redan att prata med barnen kring hur huset är byggt eller varför ett hus har stuprännor handlar det om teknik. Daghemmet kan även gå ut på stan och observera olika byggnader, svara på barnens frågor och reflektera tillsammans med dem. (Björklund, 2016, s. 29).

7.6.5 Naturvetenskap och miljöfostran

Barnen ska ges möjlighet att få lära sig i miljön, lära sig om miljön samt agera till förmån för miljön. Den professionella ska handleda barnen i att inte skräpa ner, lära sig om sparsamhet, minska avfall, återvinning samt återanvändning till naturens, växternas och djurens fördel. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 46-46). Genom att vistas ute i naturen skapas

och utvecklas en starkare känsla för att värna om naturen. Dessutom ger det möjlighet till kunskap om hållbar utveckling. (Åkerblom, 2011, s. 22)

Naturvetenskap året om ger en förståelse för hur naturen fungerar, hur allt vaknar på våren, är i liv under sommaren och blir krispigare till hösten för att sedan bli tyst och lugnt på vintern. Barnen lär sig dessutom hur vissa växter finns under vissa årstider och hur de kan använda sig av dem. Genom att använda sig av Naturrutan, som Ohlsson tar som exempel, går det att mäta regnvattenmängder, inventera vad som växer i rutan, observera förmultningsprocessen, alternativt se hur växterna växer samt ha återvinning av olika slag. Ytterligare kan man använda sig av andra material, som gräs, sand, asfalt m.fl. som ger nya och annorlunda upplevelser som ändras med vädret och årstiden. (Granberg, 2000, s. 10-11; Ohlsson, 2015, ss. 34-36). Barnen kan även utforska naturen med hjälpmedel, till exempel luppar, som är ett förstoringsglas, är enkla och lätta att ta med på en utvistelse eller till daghemsgården (Olsson, 2015, s.121).

Ett annat exempel på naturvetenskap är att tillsammans med barnen tända öppen eld. Då kan barnen få experimentera genom att fylla plåtburkar med snö, för att se vad som händer med snön då den smälter. De kan även fundera om det nu finns mera eller mindre vatten än snön som fanns i plåtburkarna. Med hjälp av detta experiment kan barnen även få se hur mycket smuts det finns i snön, då det smultit till vatten. Ett annat experiment vid elden som även kan kopplas till skapande är att samla små korta pinnar och sätta dem i plåtburkar och sedan sätta folie på. Därefter sätts plåtburkarna med pinnar i elden och av det får barnen kolkritor som de kan rita med. (Olsson, 2015, s. 104).

Olsson nämner i sin bok ett daghem där det fanns många barn vars föräldrar var jägare, därför var det ett återkommande dilemma med att barnen sprang med käppar på gården och lekte att de sköt varandra. Därför hade de på detta daghem blivit en tradition att barnen fick laga egna gevär av trä som de sedan målade. De brukade då även gå till skogen med jaktlaget, där dramatiserade jakten. Den professionella spelade älgen och barnen jägare. På detta sätt kunde den professionella leda barnen till vad ett gevär används till, även då skjutlekar uppstod på daghemsgården. (Olsson, 2015, s. 42).

7.6.6 Skapande och musik

Grunderna för planen för småbarnspedagogik lyfter fram att barnen ska uppmuntras till kreativt skapande i olika former. Barnen ska ges möjlighet att känna glädje över sin delaktighet samt upplevelser och skapelser. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 42-43).

Skapande kan anses vara en röd tråd genom utomhuspedagogiken, där barnen har oändliga möjligheter att med hjälp av handledning eller egen fantasi skapa och utmana sig själva. Ohlsson tar upp exempel som att göra ett eget träd utav papper som barnen får göra med inspiration av riktiga träd i naturen. Ett annat exempel är att barnen skapar av naturmaterial, kanske täljer någonting eller spelar teater. (Ohlsson, 2015, ss. 40-44).

Musik kan inkluderas i utomhusverksamheten genom olika visor om naturen. Genom gamla visor kommer även kulturarvet fram. Dessutom kan barnen öva sina sinnen genom att lyssna på naturen. Hur låter den, är det annorlunda ljud på vintern och sommaren? Barnen kan även skapa sina egna instrument genom att använda det material som de hittar i naturen. (Ohlsson, 2015, ss. 39-40).

Målning är skapande som även kan göras utomhus. Att måla stort på asfalten med asfaltkritor kan tilltala barn som inte tycker om att måla inomhus. Barnen kan även ges möjlighet att sitta i lugn och ro utomhus vid ett bord och måla teckningar, genom detta ges en chans att skapa återhämtning. (Björklund, 2016, s.28).

7.7 Barn i behov av stöd

Både utomhus och inomhus finns det barn som är i behov av stöd. Därför är det viktigt att utvärdera och utveckla utemiljön samt uteverksamheten så att det finns något för alla barn. Det bör finnas något som alla barn förstår och kan ta del av på sina villkor samt att alla barn vet vilka möjligheter som finns utomhus. Utemiljön bör vara lika organiserad, tilltalande och introducerande som innemiljön. (Björklund, 2016, s. 27). För de så kallade bokstavs barnen (ADD, ADHD m.m.) kan utomhusmiljöer vara bra variation till inomhusverksamhet. Utomhus får barnen röra på sig och använda sig av alla sina sinnen vilket hjälper deras inläring. (Brodin, 2011, s.448, 450).

I utomhuspedagogiken kan verksamheten även anpassas enligt var och ens nivå och möjlighet. Detta betyder att utomhuspedagogik kan anpassas för barn med funktionsnedsättningar. Enligt Brodin är de största hindren för barn med funktionsnedsättningar brist på resurser, både personal och hjälpmedel, samt begränsande miljöer. Det finns medel med vilka dessa begränsningar kan överkommas, bl.a. ökade resurser samt att finna miljöer där barn med funktionshinder kan röra sig mera fritt och med mindre behov av hjälp. (Brodin. 2011, s. 450, 454).

Utomhuspedagogik har många fördelar som vi nämnt tidigare. Dock är det ibland lätt att glömma att även barn med funktionshinder upplever dessa fördelar om de ges möjlighet att delta. (Brodin, 2011, s. 456).

7.8 Förkunskaper för professionella

För att kunna utöva utomhuspedagogik på daghem bör den professionella enligt Szczepanski (2007, s.10) ha goda kunskaper om olika växt- och djursystem samt deras livscyklar, hur årstiderna växlar och varierar samt människans spår av kulturella uttryck och avtryck.

Den professionella bör ha kunskaper inom första hjälp. Vid utevistelser i naturen är det vanligt med skrubbsår samt andra sår, även vrickningar och små brännskador är vanligt. Det är därför bra om den professionella har kunskaper om hur dessa sköts. Vid utevistelse utanför daghemsgården bör den professionella ha med en förstahjälp väska. Till grundutrustningen i första hjälp väskan hör mitella, sterila kompresser, gasbinda, idealbinda, plåster, snabbförband och fjärilplåster, sårduk eller desinfektionsmedel, pincett, liten sax, "konstgjord hud" för blåsor. (Forststyrelsen, 2018).

Annat som är viktigt att tänka på innan den professionella går utanför daghemsgården med barngruppen är att ta reda på vad det finns för situationer som kan leda till olycksfall samt om platsen som ska besökas utgörs mer risk än någon annan plats. Ytterligare kan den professionella reflektera över hur hen kan minska risken för dessa olycksfall och risker.(Forststyrelsen, 2018). Risker kan eventuellt innebära farliga vägar, föroreningar, stup, höjder eller annat som kunde vara en fara för barnen (Olsson, 2015, s. 27).

Allemansrätten är ytterligare något som den professionella bör ha vetskap om. Allemansrätten innebär att det är lov att röra sig till fots i skogar, naturängar samt vattendrag och sjöar. Det är även lov att plocka bär och svampar samt icke-fridlysta växter. (Fortstyrelsen, 2018). Då är det bra att den professionella har vetskap om vilka bär och svampar som går att äta och inte, samt vilka växter som är fridlysta. Allemansrätten ger inte liv till att skada levande träd, ta mossor eller lavar, göra upp eld på annans mark, skräpa ner, störa djur och fåglar samt orsaka börda för markägaren. Det är heller inte liv att vistas på någons gårdsplan eller odlade åkrar. Miljöministeriet har gett ut en bra broschyr om allemansrätten i Finland och där ingår även vilka växter som är fridlysta. (Fortstyrelsen, 2018) (Miljöministeriet, 2017).

7.9 Redovisning av resultaten

I denna del av arbetet tar vi fram resultatet av vår allmänna litteraturstudie. Vi besvarar kort våra frågeställningar utifrån den litteratur vi gått igenom samt andra relevanta resultat.

I kapitlet 7.3 har vi genom att låta olika källor diskutera sinsemellan svarat på vad utomhuspedagogik är. Det konstaterades att utomhuspedagogik inte endast handlar om att barnen är utomhus utan att det även skall finnas en motivering till varför daghemmet är ute. Barnen får förstahandsupplevelser i samspel med sina sinnen i en ändamålsenlig miljö vilket resulterar i kunskap.

För att besvara frågeställningen varför den professionella rekommenderas att använda utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken, analyserade vi litteraturen vi valt, i kapitel 7.4 och 7.5. Vi har ställt oss neutralt till frågan och har konstaterat utgående från forskning som finns till dags dato att det finns fler fördelar än nackdelar. Hälsorelaterade fördelar var en bättre fysisk samt psykisk hälsa hos barnen. Fysiska fördelar var bättre sömn, mer spontan fysisk aktivitet, mer motoriskt utvecklade, bättre immunförsvar samt mindre sjukfrånvaro. Forskning har även konstaterat att stressnivån var bättre och relationerna mellan barnen samt mellan professionella och barnen. Forskningen som vi valt ut visade även att de hälsorelaterade effekterna hade positiv inverkan på inläringen. Vi kunde ytterligare konstatera att forskning som finns tar upp miljöns påverkan på hälsan, inte specifikt pedagogiken i sig. Det vill säga hälsoeffekterna kommer utifrån miljön och förblir även utan pedagogiken.

I kapitel 7.4 har vi konstaterat att utomhuspedagogik handlar om att utnyttja varierande miljö i pedagogiskt syfte. Därför har miljön en betydande roll för kvaliteten av utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken. Vilket besvarar frågeställningen om miljöns betydelse inom utomhuspedagogiken. Eftersom utemiljön inte endast är begränsad till daghemmets gård är det upp till de professionella att ta vara på närmiljöer. Vi har fått fram exempel på hur professionella kan använda sig av både daghemsgården, liten som stor, samt närmiljön.

I kapitel 7.6 har vi besvarat frågeställningar om hur professionella kan använda sig av utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken. Vi har konstaterat att det är möjligt för den professionella att få in alla lärandeområden i utomhuspedagogiken. Det är med andra ord möjligt att få in matematik, teknik, språk och kommunikation, miljöfostran och naturkunskap, skapande och musik samt motorik i verksamheten utomhus. Detta innebär även att utomhuspedagogiken kan mötas med Grunderna för planen för småbarnspedagogik.

I den Finländska Grunderna för planen för småbarnspedagogik kunde vi konstatera att begreppet miljöfostran användes istället för utomhuspedagogik, men många av riktlinjerna kan tillämpas genom utomhuspedagogik. Likaså noterade vi då vi läste Sveriges läroplan för förskolan samt Norges Rammeplan for barnehagen.

Eftersom arbetet riktar sig till professionella och studerande har vi i kapitel 7.8 valt att lyfta fram relevanta förkunskaper för professionella. Dessa är bl.a. första hjälp, allemansrätten samt riskanalys i naturen. Detta eftersom litteratur även lyft fram att den professionella bör ha vissa förkunskaper för att ändamålsenligt använda sig av utomhuspedagogik. Det är däremot upp till den professionella att hitta relevant litteratur för att läsa in sig om naturen, människan och djuren samt olika växter.

Ytterligare intervjuade vi professionella där vi kunde konstatera att de använder sig av begreppet utomhuspedagogik samt att de gärna skulle ha tillgång till fler bra materialbanker för professionella som ska börja använda sig mer av utomhuspedagogik. Dessutom fick vi bekräftat ur en av intervjuerna att det inte i dagsdato finns nationella forskningar om utomhuspedagogik, främst i Finland.

7.9.1 Text till webbplatsen Resursstarka barn

På basen av innehållsanalysens resultat plockade vi ut det mest relevanta om utomhuspedagogik för att sammanfatta det till en inbjudande text för webbplatsen Resursstarka barn.

Linköpings universitet definierar utomhuspedagogik på följande sätt "Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundar på konkreta erfarenheter i autentiska situationer". Utomhuspedagogik innebär att lärandet flyttas ut i omgivningen och barnen får skapa egna förstahandsupplevelser som gynnar lärandet. Inom utomhuspedagogiken får barnen lära sig om naturen i naturen, men barnen får även möjlighet att lära sig annan grundläggande kunskap utomhus som matematik, teknik, språk och kommunikation, miljöfostran, motorik och hälsa samt skapande och musik.

"Gripa för att begripa" är en liknelse som bra beskriver utomhuspedagogiken. Barn lär sig inte endast genom att se och höra utan även med hjälp av flera sinnen.

Forskningar visar på att miljön som används inom utomhuspedagogiken har positiva effekter på barns hälsa. Dessutom kan utomhuspedagogiken förstärka följande effekter:

- Hälsosammare
- Bättre immunförsvar samt mindre smittorisk
- Mer motoriskt utvecklade
- Bättre koncentrationsförmåga
- Gott för både psykiska och sociala hälsan
- Lägre stressfaktor
- Mindre rastlöshet samt lugnare tempo
- Mera fantasi
- Färre konflikter samt visade mera hänsyn
- Bättre relation mellan barnen och de professionella
- Större förståelse för att bevara och respektera naturen

Hur använda utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken? Använd närområdet, planerad- och oplaneradmiljö samt naturen och naturmaterial. Lyssna på barnen och fånga upp deras frågor och reflektioner och skapa aktiviteter utgående från det. Upptäck och reflektera tillsammans med barnen! Ta verksamheten ut; ät ute, ha samlingar ute, ha aktiviteter ute.

Tips på litteratur:

Ohlsson, A., 2015. Utomhuspedagogik: Utveckling och lärande i naturen. Stockholm: Gothia Fortbildning

Björklund, S., 2016. Uteverksamhetens möjligheter. Lund: Studentlitteratur AB

Olsson, T., 2015. Ute året runt: utomhuspedagogikens möjligheter. Stockholm: Lärarförlaget

Granberg, A., 2000. Småbarns utevistelse. Stockholm: Liber AB

7.9.2 Broschyren Utomhuspedagogik

Broschyren (Figur 11 och 12) är slutprodukten av resultaten för vårt arbete. I broschyren lyfter vi upp det mest relevanta och besvarar kort och koncist vad utomhuspedagogik är, varför professionella ska använda sig av den samt hur professionella kan använda sig av den. Broschyren innehåller även tips om vidare läsning och material. Syftet med broschyren är att den ska vara inspirerande samt lättillgänglig på webbsidan Resursstarka barn. Broschyren går även att skrivas ut för att möjligtvis även delas ut i daghem och åt professionella.

Broschyren kom till genom en färdig mall i programmet Publisher där vi ändrade färgerna så att de bättre passade vårt tema, utomhuspedagogik. Ytterligare lade vi till bilder för att göra broschyrens design mer tilltalande. Bilderna som används får användas för detta ändamål. Broschyrens titel valdes utifrån temat för detta arbete.

Källor/Läs mer:

Björklund, S., 2016. Uteverksamhetens möjligheter. Lund: Studentlitteratur AB

Ohlsson, A., 2015. Utomhuspedagogik: utveckling och lärande i naturen. Stockholm: Gothia Fortbildning


Kimitoöns DuMedNaturen-materialbank: <https://ped.net/kemionsaari/uk/du-med-naturen/materialbank>

www.mappa.fi

Olsson, T., 2015. Ute året runt: Utomhuspedagogikens möjligheter. Stockholm: Lärarförlaget

Brügge B., Glantz, M., Sandell, K., 2011. Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber

Gränberg, A., 2000. Småbarns utvistelse. Stockholm: Gothia Fortbildning



Utomhus pedagogik



NOVIA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Broschyren gjord av:

Huldin Marla
Lundström Jessica
Valtakari Isabelle

Inom examensarbetet
Resursstarka barnet, 2018.

Figur 11: Utsida: här hittas bra källor för vidare läsning

Vad är utomhuspedagogik?

”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundar på konkreta erfarenheter i autentiska situationer”.

”Gripa för att begripa” är en liknelse som bra beskriver utomhuspedagogiken. Barn lär sig inte endast genom att se och höra utan även med hjälp av flera sinnen.

Utomhuspedagogiken innebär att lärandet flyttas ut i omgivningen och barnen får skapa egna förstahandsupplevelser med hjälp av sina sinnen.

Utomhuspedagogik handlar om att barnen ska lära sig om naturen i naturen, men även hur barnen får möjlighet till att lära sig annan grundläggande kunskap utomhus som matematik, teknik, språk, kommunikation, miljöfostran, motorik och hälsa samt skapande och musik.



Varför använda utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken?



Forskning har visat att miljön och utomhuspedagogik har följande effekter på barnen:

- Bättre immunförsvar och mindre sjukfrånvaro
- Mindre stress och lugnare barn
- Mindre rastlösa
- Färre konflikter
- Mera fantasi
- Bättre sömn
- Spontan fysisk aktivitet och mer motoriskt utvecklade
- Positiv effekt på hjärnan
- Förbättring i inlärningsförmågan samt minnet
- Kan hjälpa barn med diagnosen ADHD genom att naturen ger lugn men även möjlighet till fysisk aktivitet

Hur använda utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken?

- Använd närområden, både planerad och oplanerad miljö samt naturen och naturmaterial.
- Lyssna efter vad barnen vill och fånga upp deras frågor och reflektioner. Skapa aktiviteter utgående från det.
- Utnyttja de olika årstiderna
- Ta verksamheten ut; ät ute, ha sagostunder ute, håll aktiviteter ute, ”bara” var ute
- Upptäck med barnen



Figur 12: Insidan; I broschyren finns relevant information om utomhuspedagogik

7.10 Kritisk granskning

I denna del diskuterar vi hela arbetet i sin helhet med egna observationer, reflektioner samt åsikter. Vi kommer att kritiskt granska syfte, frågeställningar, avgränsning, rubriksättning samt målet och produkten.

Syftet med vårt arbete kring utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken är att uppmuntra samt inspirera professionella och studerande till att använda sig av utomhuspedagogik. Målet med arbetet är att detta material kan ge en faktabaserad kunskap som leder till en säkrare roll som professionell i utomhusmiljöer. Slutligen sammanfattas fakta till en lättillgänglig broschyr om utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken. Därför blev frågeställningarna följande: Vad är utomhuspedagogik? Varför rekommenderas professionella att använda sig av utomhuspedagogik? Hur kan professionella använda sig av utomhuspedagogik? Vilken betydelse har miljön inom utomhuspedagogiken? Frågeställningarna har ändrats och omformulerats under arbetets gång, med motiveringen att de slutligen ska vara så ändamålsenliga som möjligt för arbetets syfte. I arbetets teoridel som byggts upp med hjälp av säkra källor har både syftet och frågeställningarna besvarats med hjälp av innehållsanalys. Detta var den mest ändamålsenliga metoden för vårt arbete. I metodbeskrivningen samt bilaga 11 går vi igenom källorna som använts.

Avgränsningen i arbetet har varit utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken ur de professionellas synvinkel. Avgränsningen har följts igenom hela arbetet med en del korrigeringar under tiden. Exempelvis har vi använt litteratur om utomhuspedagogik inom skola men som har kunnat tillämpats till småbarnspedagogiken. Ytterligare fick vi utöka våra sökord eftersom litteraturen använder även andra begrepp för utomhuspedagogik. Även om utomhuspedagogiken är ett aktuellt tema i medier har en utmaning varit att hitta Finlandsbaserad forskning och litteratur om utomhuspedagogik inom småbarnspedagogiken. Därför har vi använt forskning och litteratur från Sverige, med motiveringen att de har liknande natur och småbarnspedagogik som Finland. Vi hoppas däremot på att i framtiden få se mer omfattande forskning kring utomhuspedagogik i Finland. Ytterligare hur grunderna för planen för småbarnspedagogik har tillämpats av utomhuspedagogik.

Huvudrubriken och underrubrikerna har utarbetats under arbetets gång samt omformulerats för att beskriva innehållet. Vi har även ändrat följden på dem för att besvara frågeställningarna i en logisk ordning. Valet av huvudrubrik gjordes redan i början av arbetsprocessen, däremot valde vi i ett senare skede att omformulera den för att tydliggöra

vår målgrupp. Rubrikerna som används i detta arbete är beskrivande för innehållet under dem.

Under arbetsprocessen har vi tillsammans diskuterat och jämfört litteraturen och därför även kunnat konstatera att den är tillförlitlig. Vi har med jämna mellanrum ifrågasatt vår litteratur för att se om den verkligen är relevant för temat och då även motiverat innehållets relevans. Vi har utifrån detta kunna konstatera att det finns lite forskning, men den som existerar är i stor mån överensstämmande. Det saknas dock kritisk forskning kring utomhuspedagogik samt större och mer omfattande forskningar. Vi har även observerat att de hälsoeffekter som tas upp i forskning kring utomhuspedagogik främst beror på själva miljön, men att genom utomhuspedagogik kan effekterna förstärkas. I litteratur nämns ofta att den professionella bör ha en viss grundkunskap om utomhuspedagogik för att kunna använda sig av den. Vi har även betonat att utomhuspedagogik är möjligt för alla daghem oavsett plats och barn. Detta eftersom den professionella ska utgå från gruppen och miljön som finns tillgänglig då hen planerar sin verksamhet.

Broschyren Utomhuspedagogik är slutprodukten för detta arbete. Designen och bilderna gör broschyren tilltalande, vi har dessutom fokuserat på att texten ska vara luftig och lätt läst. Meningen är inte att ge för mycket information på en gång, utan att locka läsaren till att vilja läsa vidare själv, dels detta arbete men även genom de tips på litteratur och länkar som finns i broschyren.

Ytterligare har vi läst Sveriges läroplan för förskolan samt Norges Rammeplan for barnehagen, men dessa gav inte relevant information som kunde inkluderas i arbetet. Däremot noterar vi i resultatdelen att dessa planer är liknande som Finlands Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Detta kan skapa förvirring för läsaren då vi inte tagit med planerna i själva arbetet utan först i resultatdelen.

Ursprungligen hade vi tänkt att intervjuerna skulle inkluderas i arbetets innehåll, men vi kan nu konstatera att vi formulerade frågorna i ett för tidigt skede i arbetsprocessen, vilket ledde till att intervjusvaren inte motsvarade det som vi i slutändan behövde. Detta kan skapa förvirring för läsaren då vi inte tagit med intervjusvaren i själva arbetet utan först i resultatdelen där vi kort berättat det vi ansåg vara användbart. Däremot gav dessa intervjusvar tips och goda idéer för kommande arbeten kring utomhuspedagogik. Det man kunde jobba vidare med är checklistor, praktiska exempel, hur använda ett ute kök och vad som kan tillagas där samt färdigt material.

Källförteckning

- Bell, J. & Waters, S., 2016. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bergholm, C. & Ulvmyr, C., 2011. Ute är appar inne. *Ute är inne: mångfald och lärande i stadens natur- kulturmiljö*, s. 43.
- Bergström, L. & Tronvik, H., 2014. *Frisk i naturen: ett nordiskt projekt*. [Online] Available at: <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A702621&dswid=-5130> [Hämtad 19 April 2018].
- Björklund, S., 2016. *Uteverksamhetens Möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brodin, J., 2011. Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk tidskrift*, s. 445-458.
- Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K., 2011. *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber AB.
- Dahlgren, L.-O., Sjölander, S., Strid, J. P. & Szczepanski, A., 2007. *Utomhuspedagogik som källa: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ekvall, H., 2012. *Friskare, gladare och smartare utomhuspedagogik?*, Göteborgs botaniska trädgård: Göteborg.
- Forskningsetiska delegationen, 2012. *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegatioens anvisningar*. [Online] Available at: <http://www.tenk.fi/sv/god-vetenskaplig-praxis> [Hämtad 13 April 2018].
- Forststyrelsen, 2018. *Utinaturen.fi*. [Online] Available at: www.utinaturen.fi/sv/hem [Hämtad 5 April 2018].
- Fägerstäm, E., 2017. *UlosUtOut*. [Online] Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RWd_G7KepbU&feature=youtu.be [Hämtad 20 Januari 2018].
- Grahn, P. o.a., 1997. *Ute på dagis*. Hässleholm: Movium.
- Granberg, A., 2000. *Småbarns utevistelse*. Stockholm: Liber AB.
- Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B., 2008. *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvården*. Lund: Studentlitteratur.
- Kristensson, J., 2014. *Handbok i uppsatsskrivande om forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskapen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Larsen, A. K., 2009. *Metod helt enkelt*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Linköpings Universitet, 2017. *Välkommen till nationellt centrum för utomhuspedagogik!*. [Online] Available at: <https://old.liu.se/ikk/ncu?!=sv> [Hämtad 23 Februari 2018].

Lundegård, I., Wickman, P.-O. & Wohlin, A., 2004. *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Malmö stad, 2013. *Att utmana lärandet*. [Online] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=WDPGXKaYDDQ> [Hämtad 20 Januari 2018].

Miljöministeriet, 2016. *Allemansrätten: lagstiftning och praxis*. [Online] Available at: www.utinaturen.fi/sv/allemanstratten [Hämtad 5 April 2018].

Ohlsen-Nyberg, A., 2017. *Utomhuspedagogik - De rastlösa barnens räddning?*. [Online] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=iJ4yzRLKlO8&feature=youtu.be> [Hämtad 16 Januari 2018].

Ohlsson, A., 2015. *Utomhuspedagogik: utveckling och lärande i skolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Ohlsson, T., 2015. *Ute året runt: utepedagogikens möjligheter*. Stockholm: Lärarförlaget.

Undervisnings- och kulturministeriet, 2016. *Glädje, lek och gemensamma aktiviteter. Rekommendationer för fysisk aktivitet under de första åren*, u.o.: Undervisnings- och kulturministeriet.

Utbildningsstyrelsen, 2016. *Utbildningsstyrelsen - Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. [Online] Available at: http://www.opf.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/smabarnspedagogik/grunderna [Hämtad 1 Februari 2018].

Åkerblom, P., 2011. Utenavet - nationellt nätverk för främjande av utomhuspedagogik. *Ute är inne: mångfald och lärande i stadens natur- och kulturmiljö*, s. 22-23.

Änggård, E., 2014. *Ett år i ur och skur - Utomhuspedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

8 Avslutning

Projektet Det resursstarka barnet har förändrats under arbetets gång, allt från början då de olika teman delades upp till den avslutande sammanfattningen. Gruppens storlek har medfört utmaningar, både kommunikations- och informationsmässigt, som till exempel svårigheter med att få ut information till alla projektdeltagare och problem med många skribenter i samma OneDrive-dokument. Dessa problem har dock löst sig genom ärlig och god personlig kontakt. Dessutom var det ett praktiskt beslut att ha en grupp som var ansvarig för de tekniska inställningarna, eftersom det skulle ha varit väldigt ostrukturerat om alla skulle tillåts att justera dem. Detta konstaterades tidigt då flera deltagare redigerade OneDrive-dokumentet i Word istället för i webbläsaren, vilket resulterade i problem med felinställningar.

Vid slutet av projektet var alla projektdeltagare överens om att det skulle ha varit ändamålsenligt att ses oftare, även utan handledning. Detta skulle kunnat minska den bristfälliga kommunikationen bland medlemmarna då deltagarna fick en hel del varierande information.

Vi anser att alla delprojekten har uppnått det gemensamma syftet och kompetenskraven samt de individuella frågeställningarna. Detta kommer fram i kritiska granskning av alla delprojekt, och kan ses på sajten Resursstarka barn där alla sammanfattningar kan läsas. Projektdeltagarna har även under arbetets gång utvecklat sina kunskaper i mångprofessionellt projektarbete. Detta har speciellt kommit fram vid opponeringstillfällen där vi diskuterat olika termer, begrepp och perspektiv.

Hela gruppen tillsammans har skapat en produkt som är användbar för studerande, professionella och andra intresserade. Överlag är projektdeltagarna överens om att målen uppnåddes och slutresultatet är gott.

Gruppindelning:

Ansvarigt projektteam för hemsidan Resursstarka barn:

Michaela Engblom, Sandra Fagerholm, Fanny Aaltonen & Saara Voimäki

Materialpaket: Utomhuspedagogik:

Jessica Lundström, Isabella Valtakari & Maria Huldin

Materialpaket: Hälsofrämjande metoder

Sandra Mattsson, Maria Putro, Pilvi Lehtinen

Materialpaket: Leken som resursförstärkande metod

Sara Särkelä, Julina Rantala, Nella Lundström & Cassandra Wikström

Materialpaket: Genusforskning ("utgående från lek")

Trixiell Devlin, Erica Kalpio, Mikaela Johansson

RESURSSSTARKA BARN

1. FÖRÄLDRA: LÄSBOKAR KAN DE HJÄLPA SINDE BARNEN ATT LÄRA SIG LÄSA. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

2. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

3. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

4. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

5. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

6. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

7. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

8. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

9. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

10. FÖRÄLDRA: LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN. LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN, LÄS SAMMEN MED BARNEN.

Bild 5

Vad är ett reservatbarn?

En reservatbarn är ett barn som inte är biologiskt barn till föräldrarna men som växer upp som deras barn. Detta kan ske på olika sätt, till exempel genom adoptionsprocessen, genom att bli ett stambarn eller genom att bli ett barn till en ensamstående förälder.

Reservatbarn kan ha olika bakgrunder och uppväxtförhållanden, men de har alla samma rättigheter och skyldigheter som biologiska barn. Det är viktigt att föräldrar och samhället stöttar reservatbarn och hjälper dem att känna sig hemma och älskade i sin familj.

© Skolverket, S. 8, 2014

Bild 6

Information om till exempel familjebesök, utbildningar och föräldrabesök som är nyttigt för föräldrar

Föräldrabesök: Ett föräldrabesök är ett möte mellan föräldrar och pedagoger där de kan diskutera barnens utveckling och lärande. Detta kan ske i form av individuella möten eller i grupper. Föräldrabesök kan också ske i form av utbildningar eller kurser. Föräldrabesök är ett viktigt verktyg för att föräldrar ska kunna stötta sina barns lärande och utveckling. Föräldrabesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få information om olika program och tjänster som finns tillgängliga för deras barn. Föräldrabesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få stöd och hjälp från andra föräldrar. Föräldrabesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få information om olika program och tjänster som finns tillgängliga för deras barn. Föräldrabesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få stöd och hjälp från andra föräldrar.

Familjebesök: Ett familjebesök är ett möte mellan föräldrar och pedagoger där de kan diskutera barnens utveckling och lärande. Detta kan ske i form av individuella möten eller i grupper. Familjebesök kan också ske i form av utbildningar eller kurser. Familjebesök är ett viktigt verktyg för att föräldrar ska kunna stötta sina barns lärande och utveckling. Familjebesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få information om olika program och tjänster som finns tillgängliga för deras barn. Familjebesök kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få stöd och hjälp från andra föräldrar.

Utbildningar: Utbildningar är ett bra sätt för föräldrar att få information om olika program och tjänster som finns tillgängliga för deras barn. Utbildningar kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få stöd och hjälp från andra föräldrar. Utbildningar kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få information om olika program och tjänster som finns tillgängliga för deras barn. Utbildningar kan också vara ett bra sätt för föräldrar att få stöd och hjälp från andra föräldrar.

Upplysningar: För mer information om dessa och andra tjänster, kontakta ditt lokala familjestycke eller föräldrarådet. Du kan också hitta information om dessa tjänster på vår webbplats.

© Skolverket, S. 8, 2014

Bild 7

Sökhistoria

Databas Datum	Sökord	Inklusionskriterier	Antal träffar	Genomlästa abstrakt	Urval 1	Urval 2 Valda artiklar
Google 5.2.18	Genus i förskolan	Inga	115000	3	1	1
Google 5.2.18	Pojkighet och normalitet på förskolan	Inga	990	1	1	1
Diva-portalen 5.2.18	Jämställdhet och förskola	Dokument med fulltext, forskningspublikationer, enkel sökning	31	5	2	2
Diva-portalen 5.2.18	Genus och förskola	Dokument med fulltext, forskningspublikationer, enkel sökning	6	3	2	1
Alma (Novias e-resurser) 2.2.18	Gender, equality, preschool	Fulltext tillgänglig, referensgranskad	3921	7	3	1
Alma (Novias e-resurser) 2.2.18	Gender, equality, preschool	Fulltext tillgänglig, referensgranskad, 2015-2018	917	5	1	1
Alma (Novias e-resurser) 4.2.18	Kön och barn	Fulltext tillgänglig, referensgranskad	986	3	2	1
Alma (Novias e-resurser) 4.2.18	Gender stereotypes, children	Fulltext tillgänglig, referensgranskad, 2015-2018	8530	5	3	1
Alma (Novias e-resurser) 4.2.18	Gender, equality, children, preschool	Fulltext tillgänglig, referensgranskad, 2015-2018	917	6	1	1
Alma (Novias e-resurser) 5.2.18	Gender pedagogy	Fulltext tillgänglig, referensgranskad	46928	5	2	1

Alma (Novias e- resurser) 5.2.18	Children, gender, toys	Fulltext tillgänglig, referensgranskad, 2015-2018	10441	5	3	1
EBSCO, Academic Search Elite 5.2.18	Gender and pedagogy	Fulltext tillgänglig, peer reviewed	110	2	1	0
EBSCO, Academic Search Elite 5.2.18	Television stereotypes	Fulltext tillgänglig, peer reviewed	24144	3	1	1
Emerald Insight 15.3.18	Gender and children	Journals, only content I have access to, accepted articles, relevance	5116	3	1	1
Emerald Insight 15.3.18	Intersectionality and gender	Journals, only content I have access to, accepted articles, relevance	166	3	0	0

ARTIKELÖVERSIKT

Publikationsår Land	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval	Slutsats	Varför vi valde artikeln
2009 Sverige	Inga Wernersson	Genus i förskola och skola – Förändringar i policy, perspektiv och praktik	- Ge perspektiv på genusordning i förskola och skola - Visa hur dess konsekvenser har förändrats för barn, elever och lärare i takt med förändringar i det svenska samhället och globala trender	- Observationer och intervjuer med lärare och elever i skolor - Olika skoltexter, läromedel och styrdokument - Enkätstudier	- Könsmonster skapas i förskolans miljö - Pedagogerna bär ansvar över jämställdhetens inflytande på förskolan	- Belyser hur professionellas förhållningssätt påverkar barn samt hur könsmonster skapas i småbarnspedagogikens miljö
2010 Sverige	Anette Hellman	Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola	- Undersöka hur normer om pojkighet skapar, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i praktiken och på förskolan - Få förståelse för hur kön skapas genom sociala processer bland yngre barn på förskolan	- Studerat två förskoleavdelningar från socioekonomiskt blandade områden - Avhandlingen bygger enbart på material från ena förskolan - Datamaterial och fältanteckningar	- Förskolans verksamhet influeras av sånt som anses vara tydligt könat - Vissa könade positioner har låg/hög status - Kön skapas genom förhandlingar av båda barn och vuxna	- Betonar att småbarnspedagogikens verksamhet influeras av sådant som anses vara könsstereotypiskt - Könsskapande
2010 Sverige	Charlotta Edström	Samma, lika, alla är unika - En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik	- Beskriva, kritiskt analysera och fördjupa kunskaperna om hur jämställdhet behandlas i svensk statlig och kommunal	- Statlig nivå avgränsas till ett urval av statliga dokument och kompletterande intervjuer - På kommunal nivå analyseras dokument	- Pedagoger är i behov av mera kunskap om jämställdhet - Fokus på likhet mellan könen - Skillnad på teori och praktik i förskolans jämställdhetsarbete	- Lyfter fram kunskap och fokuserar på jämlikhet mellan könen

			förskolepolitik och praktik	och intervjuer i fyra kommuner - På förskolenivå avgränsas arbetet till analys av ett urval av dokument och intervjuer med tre arbetslag från tre förskolor i samma kommun		
2014 Sverige	Catarina Arvidson	Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll	- Att beskriva och analysera genuspedagogers tillgång till makt och kontroll i förändringsarbete	- I studien har genuspedagoger observerats, intervjuats och bidragit med sina berättelser - Ett avsiktligt urval har skett, då pedagoger med kunskap om studiens problemområde och med en vilja att berätta och reflektera över studiens problemområde, valdes ut - Sammanlagt 28 genuspedagoger kontaktades och 14 tackade ja	- Genuspedagoger kan handleda förskolans personal i förändringsarbete gällande jämställdhet - Vid fråga om anställning anser genuspedagoger att ett hinder är att förvaltningschefen inte prioriterar genus- och jämställdhetsfrågor - Förskolans personal är mottagliga för förändring, detta påverkar villkoren för jämställdhetsarbeten	- Belyser betydelsen av kunskap - Berättar om genuspedagogens roll
2016 Sverige	Anette Emilsson, Anne-Mari Folkesson, Ingeborg Moqvist Lindberg	Gender beliefs and embedded gendered values in preschool	- Visa hur pedagoger tänker och jobbar runt jämställdhet på förskolan	- Pedagoger från 8 olika förskolor i Sverige - Gruppdiskussioner	- Pedagogerna säger sig arbeta jämställt men det brister i praktiken - Pedagogerna strävar efter att bryta alla könsstereotyper, vilket inte tar hänsyn till barnets egna könsidentitetskapande	- Fokuserar på teoretiska och praktiska skillnader i professionellas genus- och jämställdhetsarbete - Bryta könsstereotyper

Genus och jämställdhet

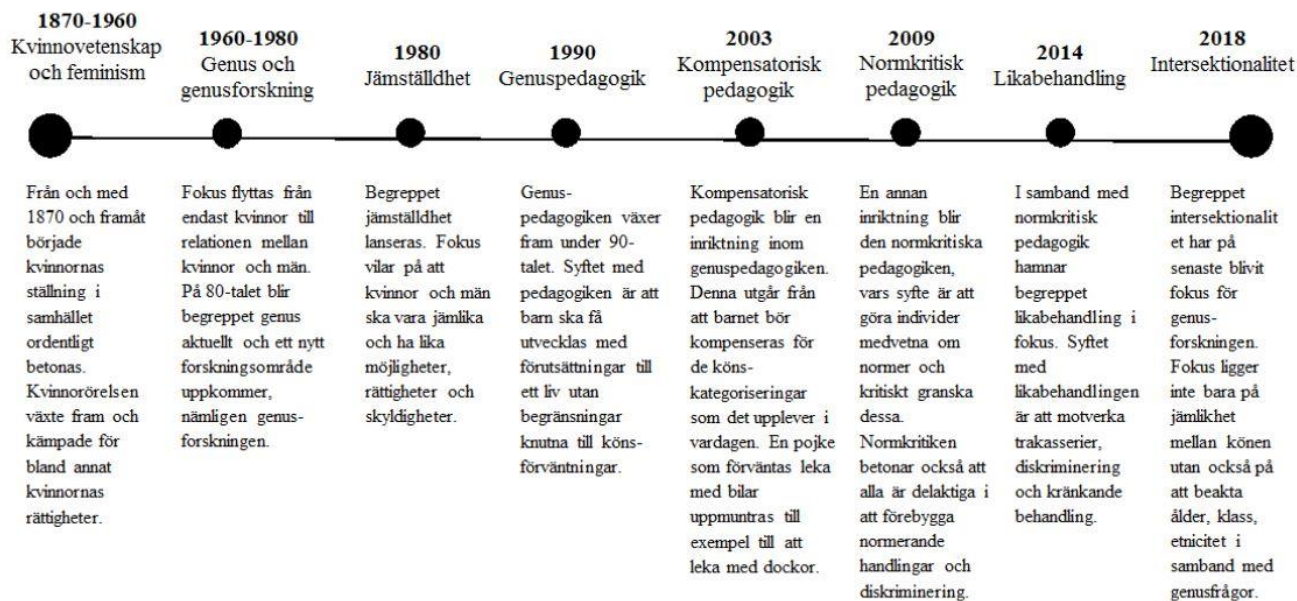
Bilaga 4

					- Pojkarna uppmuntras till att vara feminina men flickorna uppmuntras inte till det	
2012 Sverige	Charlotte Hyltén-Cavallius	"Tjejigt" och "killigt"- om hur kön görs och förstås av yngre barn	- Visa hur barn i åldern 8-11 i Sverige förhåller sig till kön och gör kön	- Semistrukturerade intervjuer och samtal	- Flickorna och pojkarna anser båda att det finns tjejigt och killigt - Flickorna vill inte förknippas med det tjejiga - Flickorna beskrivs ofta som mesiga och svaga	- Berättar om barnets egna könsskapande
2015 Tyskland	Isabel Thielmann, Edgar Erdfeldert, Dagmar Stahlberg	Now you see it, now you don't: Explaining inconsistent evidence on gender stereotyping of newborns	- Visa hur vuxna beskriver spädbarn enligt kön	- 55 stycken mamma-pappa par har direkt efter att deras barn fötts fått beskriva sitt eget och 2 andra nyfödda barn	- Vuxna ser olika på spädbarn men inte utgående från kön, utan från barnets personliga drag och utseende - Föräldrar beskriver sitt eget barn olika beroende på kön. Döttrar beskrivs som mindre och svagare än söner	- Fokuserar på föräldrars könsförväntningar på spädbarn
2009 Sverige	Christian Eidevald	Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek	- Ta reda på hur flickor och pojkar positionerar sig på olika sätt i vardagliga situationer, i relation till varandra och pedagogerna - Ta reda på hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar olika i förskolans verksamhet	- Videobeskrivning och fokusgrupper i 2 olika förskolor i Sverige	- 75% av tillsägelseorna riktar sig till pojkar i samlings-, måltids- och hallsituationerna. - I hallsituationer framkommer att pojkarna får hjälp utan att be om det 62 gånger jämfört med flickornas 3 gånger. Detta då pojkarna anses vara stökiga och pedagogerna snabbt vill få dem ut - Framkommer även att professionella arbetar mer med flickornas språkutveckling än med pojkarnas, detta genom att föra diskussioner	- Intressanta studier kring jämställdhet
2014 Sverige	Charlotta Edström	Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish	- Visa hur pedagoger arbetar med genus på förskolan och hur detta varierar i de olika förskolorna	- Intervjuer med 9 pedagoger från 3 olika förskolor i Sverige - Dokumentation för att styrka intervjuer	- Pedagogerna beskriver att de jobbar med olika arbetssätt inom jämställdheten. Till exempel genom att lyfta fram icke könsstereotypiska karaktärsdrag	- Fokuserar på professionella arbetssätt kring jämställdhet

		Preschools: A qualitative study			- Pedagogerna försöker jobba jämställt men flickorna ses ofta som problemet och de behöver anpassa sig för att vara mindre flickiga - Strävar efter att läromedel ska influeras av jämställdhet, trots detta blir det inte av	
2009 Sverige	Emma Bayne	Gender pedagogy in Swedish Pre-Schools: An overview	- Ta reda på hur pedagoger i Sverige jobbar kring jämställdhet	- Filmat och följt med både flickor, pojkar och pedagoger i förskolan	- Sögs vara svårare att lyfta fram könsroller med flickor och speciellt med blyga flickor än med pojkar - Sögs också att det behövs fler män på förskolan, men att de ändå också måste ha kunskap om jämställdhet för att kunna arbeta med det	- Betonar könsroller och betydelsen av kunskap
2017 Amerika	Rebecca Martin	Gender and emotion Stereotypes in children's television	- Se vilka känslor de olika karaktärerna i barnprogram visar och hur dessa påverkar barnen	- Följt med 8 olika barnprogram/filmer och dokumenterat	- Barnprogram ger positiva influenser i barnets tidiga skede i livet. Programmen bidrar dock också med många stereotypiska tankar - Det är oftast fler manliga karaktärer än kvinnliga	- Undersöker hur barns syn på kön och jämställdhet påverkas av barnprogram - Skillnader mellan pojk- och flickkaraktärer i barnprogram
2016 Amerika	Lisa M. Dinella, Erica S. Weisgram, Megan Fulcher	Children's gender-typed interests: Does propulsion matter?	- Ta reda på om olika leksaker har skillnad för barnen på förskolan	- 3 studier - Gett olika leksaker till barnen och sett vilka de väljer - Observerat barnens fria lek	- Pojkarna drar sig mer till maskulina och neutrala leksaker medan flickor drar sig till feminina och neutrala leksaker - Barnen bryr sig inte om leksakerna är maskulina eller feminina utan bara att det finns nått att leka med	- Undersöker vilka typer av leksaker barn väljer i den fria leken
2014	Isabella Steyer	Gender representations in children's media and their influence	- Ta reda på om kvinnor blir underrepresenterade i barnprogram	- Olika studier om media och barnprogram	- Att kvinnor ännu underrepresenteras i litteratur och media samt i barnprogram	- Visar hur barn påverkas av samt hur flickor är underrepresenterade i många barnprogram
			- Undersöka olika stereotyper om män och kvinnor i media och barnprogram			

Samtalsunderlag

1. Vad går ditt arbete ut på?
 - Hur arbetar du med att föra in jämställdhet i småbarnsfostran?
 - Har du något projekt på gång just nu?
 - Arbetar du endast för Folkhälsan och hur fungerar det isåfall på andra daghem?
2. Vad betyder jämställdhet för dig?
3. Vilka begrepp anser du att är aktuella inom genusforskningen idag?
4. Vad är centralt i jämställdhetsarbetet bland barn inom småbarnspedagogiken?
5. Hur ser jämställdhetsarbetet ut inom småbarnspedagogiken i Finland?
 - Vilka är utmaningarna?
 - Är professionella mottagliga för jämställdhetsarbetet?
 - Vad efterfrågar de professionella du möter angående jämställdhetsarbetet?
6. Vilka effekter/fördelar kan jämställdhetsarbetet ha inom småbarnspedagogiken?
 - Finns det någon kritik riktad mot jämställdhetsarbetet?
7. Hur gör professionella barnen delaktiga i jämställdhetsarbetet?
8. Hur sker samarbetet mellan professionella-föräldrar i jämställdhetsarbetet?
9. Var har forskningen inom genus kommit längst och hur kan vi inspireras av detta?
 - Genuspedagog i Sverige - finns samma eller motsvarande i Finland - behövs det?
 - Vart är vi på väg med jämställdhetsarbetet i Finland?



Texten som publicerades på Webbplatsen

Genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken

Genus förklaras ofta som det sociala könet. Begreppet innefattar också de förväntningar och föreställningar som samhället har på individens biologiska kön. Det är vanligt att dessa förväntningar och föreställningar finns med oss från den tidiga början i livet. Genus är ett viktigt begrepp inom jämställdheten, som i sin tur är viktigt för vårt samhälle idag. Jämställdheten strävar efter att kvinnor och män ska ha lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter. Genus- och jämställdhetsfrågor är något som bör belysas redan i småbarnspedagogiken, då grunderna för förhållningssätt och bemötande läggs redan tidigt i en människas liv.

Att arbeta med fokus på genus och jämställdhet inom småbarnspedagogiken är relativt nytt i Finland. Det är dock ett viktigt arbete som kan främja barns välmående och resursstarka utveckling. Forskning på daghem har visat att det är vanligare att pojkar får tillsägelser än flickor i många situationer. Studier visar också att pojkar får hjälp 62 gånger medan flickor får hjälp 3 gånger, detta i situationer där ingendera könen ens ber om hjälp. Sådana händelser sker ofta omedvetet och är grundat i vårt förhållningssätt. Det är därför viktigt att lyfta fram denna problematik inom småbarnspedagogiken så att professionella kan göras medvetna om sitt förhållningssätt och bemötande. Förändring kan ske genom att lyfta fram omedvetna tankar och handlingar knutna till könsförväntningar i samband med en vilja till att ifrågasätta och förändra dessa.

Barn som blir bemötta som individer utan förväntningar kopplat till kön har större förutsättningar till att utvecklas som resursstarka individer. Genus- och jämställdhetsarbete inom småbarnspedagogiken leder också till att mobbning bland barn minskar samt att barns stressnivå blir lägre. Sådant arbete leder också till att barns kreativitet ökar samt till att barn utvecklar ett starkare självförtroende och en starkare självkänsla.

GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET

inom småbarnspedagogiken

Detta är ett diskussionsunderlag där vi utmanar er till att reflektera kring ert förhållningssätt och bemötande i genus- och jämställdhetsfrågor.



År/Datum	Land	Författare	Titel	Syfte	Var vi fann den	Varför?
2012	Sverige	Stein Ørn, Johnny Mjell och Edvin Bach-Gansmo	Sjukdom och ohälsa - Diagnostik och behandling	Bok	Hemma - Beställd från Adlibris	Den var lätt tillgänglig och innehöll fakta om astma och allergi som vi behövde för grundkunskap. Den hjälpte oss att jämföra andra mer ingående boken inom samma ämne
2009	Sverige	Gunilla Hedlin, Kjell Larsson	Allergi och astma	Bok	Från ASA-biblioteket	Detaljrik ingående bok som har varit vår fördjupade källa, Trots den var lite äldre hade den en heltäckande information om allergi och astma, Bonusen var bildexempel, frågeformulärsexempel vid utredning av astma eller allergi och Innehålls förteckning över kända allergener
2017	Sverige	Gunilla Hedlin, Göran Wennergren, Johan Alm	Allergi och astma hos barn	Bok	Fjärrlån från Vasa Tritonia	Nyaste boken om allergi och astma hos barn vi kunde hitta, Bekant författare (Gunilla Hedlin), Inriktad på Barn, tar i beaktande viktiga faktorer vid astma och allergi som gäller endast för barn
2013	Finland	Marja-Leena Nurminen	ABC om läkemedelsbehandling	Bok	Hemma - Beställd från Adlibris	Den tar upp läkemedelsbehandlingen av astma och allergi, Hur man använder mediciner och vilka alternativ som finns,
2005	Finland	Social- och hälsovårdsministeriet	Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer	Bok	Via THL - Institutet för hälsa och välfärd	Det var den mest relevanta och nyaste officiella boken som handbok för Hälsovårdare, Utgiven av Social- och hälsovårdsministeriet, som vi anser har tillförlitlig information
2007 Hämtat 15.2.2018	Sverige	Birgitta Marklund	Upplevd allergi och överkänslighet - särskilt födoämnesöverkänslighet och dess konsekvenser för barn,	Artikel	Google Scholar	Bra avhandling om familjens upplevelse av att ha barn med allergi. Den hade en praktisk bild som modell för vad man bör förebygga när man arbetar med barn med astma och allergi

			ungdomar och deras familjer			
2007 Hämtad: 7.3.2018	Sverige	Petra Roll Bennet	"Igår blev jag allergisk mot melon" - Barns berättelse om allergi	Artikel	Google Scholar	Studie med Intervjuer med barn som ger en insikt i hur barn tänker och känner att vara bärare av allergi
2013	Sverige	Ann-Cathrine Bramhagen, Anna Carlsson	Hälsofrämjande arbete för barn och ungdomar	Bok	Högskolan i Borås Bibliotek	Innehåller relevant kunskap om hur vårdpersonal kan arbeta hälsofrämjande bland barn. Innehåller kunskap om astma och allergi bland barn samt tar upp hälsofrämjande arbete bland astma och allergi Kunskap om hälsofrämjande möte av barn samt hälsofrämjande arbete bland barn som lever med astma eller allergi.
2013	Sverige	Fossum, B.	Kommunikation	Bok	ASA-bibliotek	Kunskap om bemötande av barn i vården samt om kommunikering med barn.
2008 Hämtad: 24.04.2018	Finland	Allergia-, Iho- ja Astmaliitto ry.	Allergian ja astman ohjatun omahoidonohjeet. Kansallinen allergia ohjelma.	Elektronisk källa	Allergi-, Iho- ja Astmaliitto ry.	Information om hur egenvård borde genomföras inom astma och allergi symptom
2009	Finland	Armanto, A., & Koistinen, P.	Neuvolantyon käsikirja.	Bok	ASA-bibliotek	Central innehåll av barnrådgivningsverksamhet. Aktuella riktlinjer och rekommendationer inom barnrådgivning arbete.
Hämtad: 9.04.2018	Sverige	Astma och Allergilinjen.	Astma och Allergilinjen.	Elektronisk källa	Google med sökord korssallergi	Definierar tydligt vad korsallergi betyder och varför förekommer.
Hämtad: 22.2.2018	Sverige	Bendt, A.	Astma	Elektronisk källa	FASS.se	Kunskap ur farmakologiskt perspektiv om astma och innebörd
Hämtad: 14.2.2018	Finland	Finlandsförä ttnings lagstiftning	Lag om Småbarnspedagogik	Elektronisk källa	finlex.fi	Allmänt tagen lag om grunderna för barnens rättigheter inom småbarnspedagogiken.
Hämtad: 27.03.2018	Finland	Finlandsförä ttnings lagstiftning	Hälsa- och sjukvårdslagen, 15§	Elektronisk källa	finlex.fi	Allmänt tagen lag gällande vård och tjänster

Hämtad: 24.04.2018	Finland	Kalla, M.	Anafylaxia.	Elektronisk källa /artikel	terveysportti.fi	Aktuell, uppdaterad, evidensbaserad vetenskap om anafylaxins kännetecken, orsaker samt behandling
2008 Hämtad: 8.04.2018	Finland	Allergia-, Iho- ja Astmaliitto	Kansallinen allergiaohjelma.	Elektronisk källa	Allergia-, Iho- ja Astmaliitto	Nationella allergiprogrammens budskap för år 2008-2018
2008 Hämtad: 5.4.2018	Finland	Kansallinen allergiohjelm a	Ohjatun omahoidon ohjeet - Anafylaksian oireet.	Elektronisk källa	Allergia-, Iho- ja Astmaliitto	Nationella rekommendationer för egenvård när anafylaxi händer.
2014 Hämtad: 28.3.2018	Finland	Komulainen, K.	Perheen elämänlaatu alle kouluikäisen ruoka-allergisen lapsen perheessä	Artikel	Källförteckning av andra examensarbete	Forskning evidens om hur barn och barnfamiljer upplever barnets matallergisjukdom och hur det påverkar livskvaliteten.
2016 Hämtad: 17.4.2018	Finland	Kuitunen, M.	Lasten ruokayliherkkyys ja -allergia	Elektronisk källa /artikel	terveysportti.fi	Aktuell, uppdaterad evidens baserad vetenskap om barnets matallergier, symptom, orsak och behandling.
2012 Hämtad 17.4.2018	Finland	Käypä hoito.	Astma	Elektronisk källa /artikel	THL.fi	Aktuell, uppdaterad, evidens baserad vetenskap om behandling av astma samt dess symptom och orsak.
2015 Hämtad: 17.4.2018	Finland	Käypä hoito	Ruoka-allergia (lapset)	Elektronisk källa /artikel	THL.fi	Aktuell, uppdaterad evidens baserad vetenskap om behandling av barnets matallergier samt dess symptom och orsak.
2017	Finland	Laine, K.	Kuvat kommunikoinnissa.	Bok	ASA-bibliotek	Bra exempel hur bilder som samtal underlags kan använda i vardagen.
2016 Hämtad: 28.3.2018	Sverige	Larsson, M.	Bilder gör Gabriel lugn. Vårdfokus.	Artikel	Google, sökord: Merja Vantaa-Benjaminsson bildstöd	Artikeln berättar om användning av bildstöd med barn inom sjukvård.
2009	Sverige	Magnusson, M., Blennow, M., Hagelin, E., & Sundelin, C.	Barnhälsovård - Att främja barns hälsa	Bok	ASA-bibliotek	Rekommendationer till hälsofrämjande arbete i barnhälsovården. Rekommendationer om hur stöda barn som är i behov av särskilt stöd.

Hämtad 15.2.2018	Sverige	Magnusson-Österberg, J.	Glutenintolerans hos barn.	Elektronisk källa	FASS.se	Kunskap ur farmakologiskt perspektiv om glutenintolerans och hur det skiljer sig från allergi
2011	Finland	Mattila, K.-P.	Lapsen vahvistava kohtaaminen.	Bok	ASA-bibliotek	Kunskap om resursförstärkande bemötande av barn.
Hämtad 15.2.2018	Sverige	Nationalencyklopedin.	Allergi	Elektronisk källa	NE.se	Definition av Allergi
Hämtad 15.2.2018	Sverige	Nationalencyklopedin.	Astma	Elektronisk källa	NE.se	Definition av Astma
2011	Sverige	Nordeng, H., & Spigset, O.	Farmakologi och läkemedelsanvändning.	Bok	Hemma - Beställd från Adlibris	För information gällande läkemedelsbehandling och vad som används mest vid behandling av astma och allergi
2006 Hämtad: 14.2.2018	Finland	Nuutila, M.	LAPSIPERHEIDEN KOKEMUKSET ALLERGIASTA JA ASTMASTA.	Magisteravhandling	Google scholar	Forskning evidens om hur barn och barnfamiljer upplever barnets allergi- och astmasjukdom.
2003	Sverige	Ortmark-Lind, A.	Nya Barnallergi-boken.	Bok	Mariehamns stadsbibliotek	De lyfter upp att astma och allergi är en form av funktionsnedsättning
2016 Hämtad: 17.4.2018	Finland	Pelkonen, A., & Mäkelä, M.	Lasten astman diagnostiikka ja hoito.	Elektronisk källa/artikel	terveysportti.fi	Aktuell, uppdaterad, evidens baserad vetenskap om symptom av barnets astma samt behandling av det.
2010	Finland	Rajantie, J., Mertsola, J., & Heikinheimo, M.	Lastentaudit.	Bok	ASA-bibliotek	Kunskap om hälsofrämjande arbete bland barnfamiljer inom rådgivning.
2005 Hämtad: 15.2.2018	Sverige	Rydström, I., Dalheim-Englund, A.-C., Holritz-Rasmussen, B., Möller, C., &	Asthma - quality of life in Swedish Children.	Artikel	Källförteckning av andra examensarbete om astma	Evidens om hur barn med astma upplever sin livskvalitet.

		Sandman, P.-O.				
2014	Sverige	Sandberg, A.	Med sikte på förskolan - Barn i behov av stöd.	Bok	Arcadas bibliotek	Att stödja barn i behov av stöd
2005	Finland	Social- och Hälsovårdsministeriet.	Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer - Handbok för personalen.	Bok	Arcadas bibliotek	Social- och Hälsovårdsministeriets nyaste handbok för personal inom barnrådgivning. Riktlinjer, rekommendationer och information om barnrådgivningsarbetsom galler.
2011	Sverige	Stokk, O., & Hagve, T.-A.	Undersökningar vid sjukdom.	Bok	Hemma - Beställd från Adlibris	För att få veta mera om hur man undersöker barn då man misstänker sjukdom
2014	Sverige	Söderbäck, M.	Kommunikation med barn och unga i vården.	Bok	ASA-bibliotek	Kunskap om bemötande samt kommunicering med barn inom vård, i olika situationer samt med barn som är i behov av skärskilt stöd.
2015 Hämtad: 2.3.2018	Finland	THL- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos	Terveydenhoitaja.	Elektronisk källa	THL.fi	Information om hälsovårdarens roll samt uppgifter i barnhälsovård i barnrådgivning.
2018 Hämtad 2.3.2018	Finland	THL- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos	Lastenneuvola.	Elektronisk källa	THL.fi	Information om barnrådgivningens syfte och mål
2016 Hämtad 17.4.2018	Finland	Toppila-Salmi, S., & Pelkonen, A.	Lapsen allerginen nuha.	Elektronisk källa/artikel	terveysportti.fi	Aktuell, uppdaterad, evidens baserad vetenskap om allergisk snuva hos barn.
2017 Hämtad 15.2.2018	Sverige	Umefjord, G., & Andersson, I.	Allergisk chock – anafylaxi.	Elektronisk källa	FASS.se	Fakta ur farmakologiskt perspektiv och innebörd av anafylaxi
2016 Hämtad 7.2.2018	Finland	Utbildningsstyrelsen.	Grunderna för planen för småbarnspedagogik.	Elektronisk källa	Oph.fi	Föreskrifter och anvisningar inom småbarnspedagogiken.
2016	Sverige	Vantaa Benjaminsson	Experiences of communication in the caring process by	Artikel	Genom kontakt med forskaren.	Evidens om bildstödetts effekt inom barnsjukvården

		n, M., & Nilsson, S.	children aged 7–13 where there is a requirement for nitrous oxide for needle-related procedures.			
2015	Sverige	Vantaa Benjaminsson, M., Thunberg, G., & Nilsson, S.	Using Picture and Text Schedules to Inform Children: Effects on Distress and Pain during Needle-Related Procedures in Nitrous Oxide Sedation. Pain Research and Treatment.	Artikel	Genom kontakt med forskaren.	Evidens om bildstödetts effekt inom barnsjukvården
1946 Hämtad 26.1.2018	Schweiz	WHO-World Health Organization.	Constitution of the World Health Organization: Principles.	Elektronisk källa	WHO.org	För att citera definitionen av hälsa och vad det innebär enligt världshälso-organisationen
2001	Sverige	Asmervik, Ogden, & Rygvold.	Barn med behov av särskilt stöd	Bok	Helsingfors universitets bibliotek	Att stödja barn i behov av stöd och vad behöver personalen ta i beaktande.
2004	Sverige	Bischofberger, Dahlquist, Edwinson-Månsson, Tingberg, & Ygge, 2004	Barnet i Vården	Bok	ASA-bibliotek	Bok om etik, barnets olika stadium, människosyn livskvalitet och hur det är att ha ett sjukt barn
2016	Sverige	Sandman & Kjällström	Etikboken - Etik för vårdande yrken	Bok	ASA-bibliotek	Olika former av vårdetik, innehåller information gällande personalens bemötande och agerande i vårdssituationer

BILDSTÖD FÖR BARN MED ASTMA OCH ALLERGI

Bildstöd fungerar som verktyg och används i form av kompletterande uttrycks- och kommunikationsmedel för barn i behov av stöd. Bildstödet består av olika bilder där barnen med hjälp av bilderna ska kunna beskriva hur de känner sig och mår. Det kan användas för att reda ut, förtydliga, tolka och förstå hur barn känner sig då de exempelvis får symptom. Bilderna kan även fungera som stöd vid bemötande av barn, och genom bildstödet kan vuxna informera barn om hur de kan sköta sin sjukdom och på så sätt hjälpa barnet att nå ökad delaktighet i vardagen. Det kan lätt uppstå frustration och ilska hos barn när de inte kan uttrycka sig som de vill, och för ett barn kan det vara svårt att förstå sina känslor. Med hjälp av bildstödet kan både barn och vuxna få en bättre förståelse gällande barnets mående. Genom att användabildstöd kan barnets delaktighet i sjukdomen öka, stödas och tryggheten med sjukdomen förbättras, liksom livskvaliteten för såväl barn som familj.

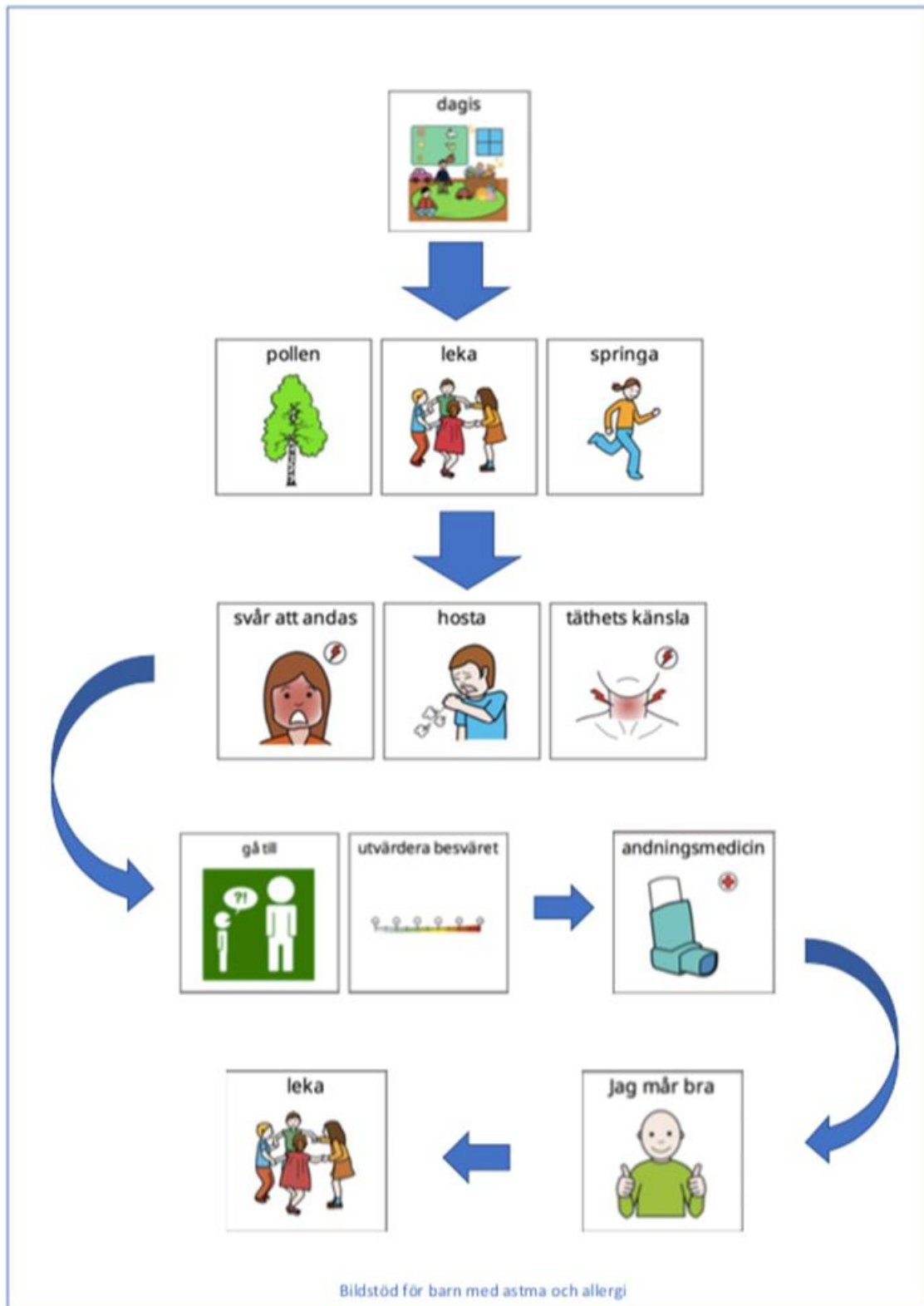
Bildstödet ska fungera som ett tillgängligt verktyg för barnet, så att barnet själv kan komma och berätta för någon vuxen om det får symptom. Nedan finns det tre nämnda olika former av bildstöd, varav två har olika versioner som är anpassade efter astma och allergi:

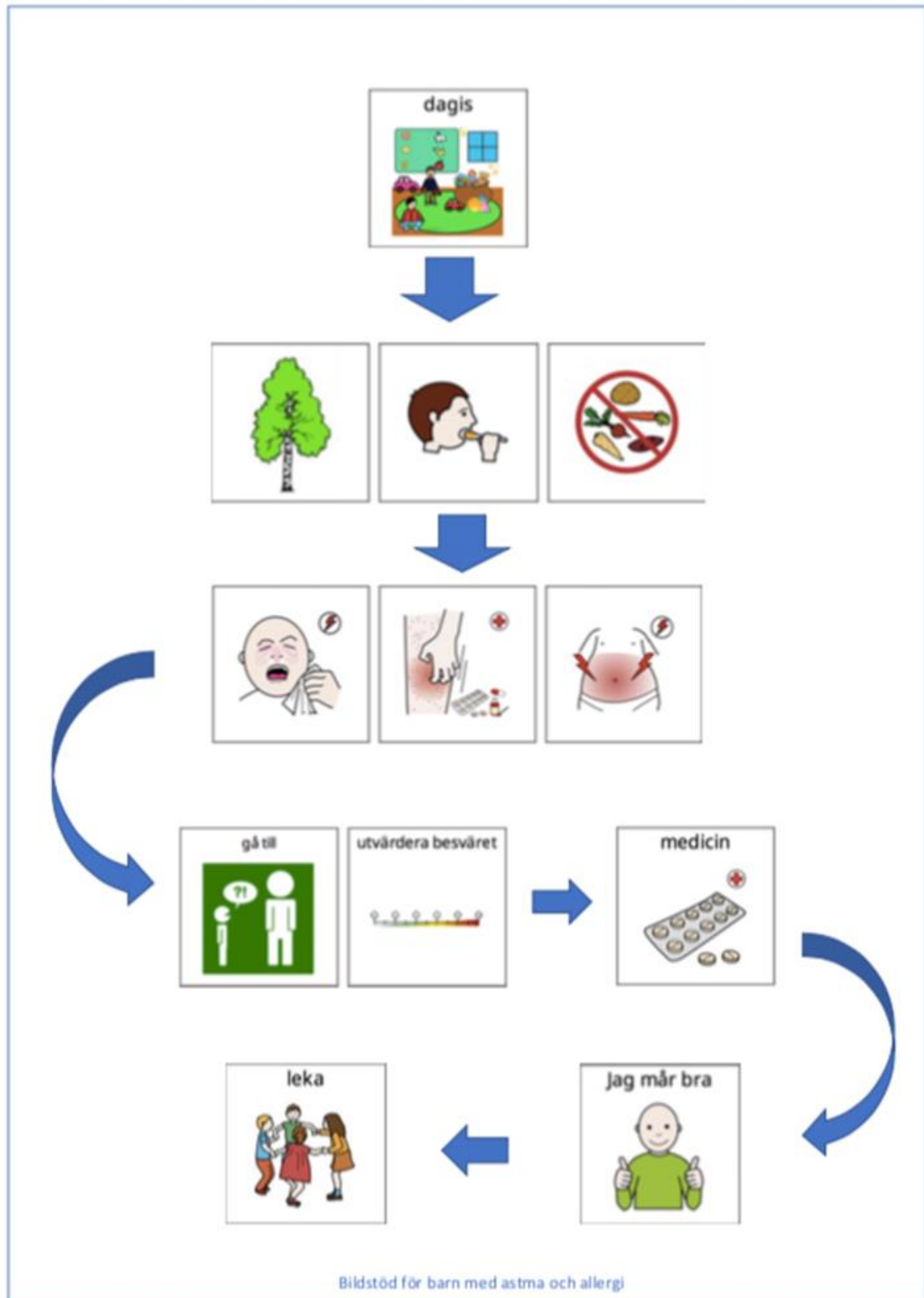
Den första formen av bildstöd är ett schema, som kan användas vid besvärliga symptom hos astma- och allergibarn. Schema ska fungera som ett stöd vid händelseförloppet och ge information till barn hur de borde agera då symptom förekommer. Första versionen är inriktad på barn med astma och den andra på barn med allergi.

Den andra formen av bildstöd innehåller en känslökarta, med hjälp av vilken barn kan identifiera och uttrycka sina känslor och sitt mående. Samma bildstöd innehåller även VAS- (Visual Analogue Scale) och FAS- (Facial Affective Scale) skalorna som används för att kunna mäta och utvärdera besvärens styrka. Tanken med känslökartan är att

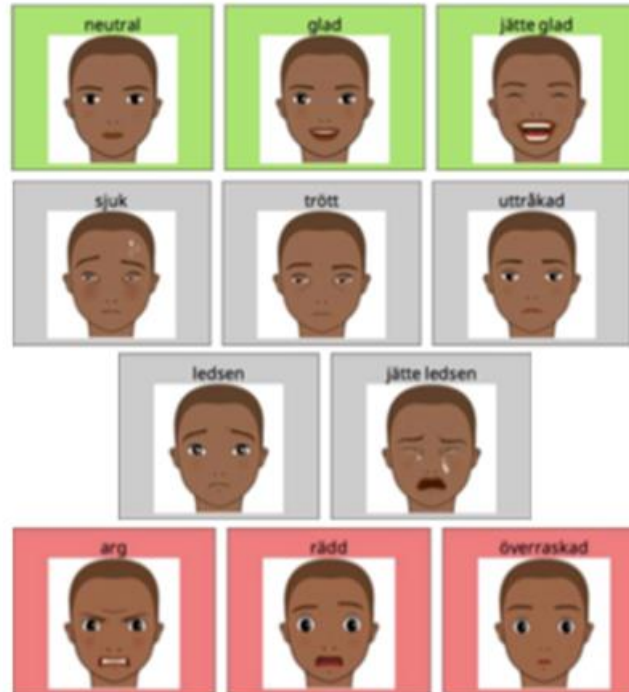
barnet skulle kunna hitta bilder och ord för att kunna uttrycka sitt mående, speciellt när det gäller okroppsliga symptom av astma och allergi, så som rädsla eller ilska. Genom det här bildstödet kan den vuxna uppmuntra barn att berätta och peka på den uttrycksbilden, som motsvarar bäst hur det känner sig vid det tillfället. En situation där kartan skulle kunna användas är exempelvis då dagvårdspersonalen märker att ett barn beter sig konstig eller dåligt mot andra barn. Personalen kan då ta barnet till sidan för att prata och fråga hur barnet känner sig med hjälp av bilderna. Det kan exempelvis komma fram att barnet är väldigt trött på grund av att det inte fått ordentligt med sömn till följd av nattliga hostanfall och därför beter sig konstig mot andra barn. Det betyder att astma symptomen stör barnets vardagliga liv och behandlingen måste justeras. VAS-skalan och FAS-skalan används ofta bland patienter i sjukvården för att mäta smärta. FAS-skalan består av ansiktsbilder och används mest bland barnpatienter, medan VAS-skalan med färg och siffror används bland såväl barn- om vuxenpatienter. Skalorna är menade att mäta patientens subjektiva upplevelse av smärtan och kan därför tillämpas vid barnets subjektiva upplevelse av astma- och allergibesvär. I FAS-skalan betyder 0 inga besvär alls och 5 de värsta möjliga besvären man kan tänka sig. I VAS-skalan är 0 också inget besvär alls, medan 10 är de värsta möjliga besvären. Man kan tillämpa skalan praktiskt då barn till exempel upplever sitt besvär vara över tre i FAS-skalan eller över fem i VAS-skalan, det innebär då att barnet är i behov av medicinering. Både känslokartan och skalorna är bra verktyg då barnets mående ska dokumenteras för uppföljning. Barnet skulle kunna ha en dagbok där personalen dagligen kan dokumentera barnets mående, upplevelse och symptomens styrka. Dagboken är också en bra metod i hälso- och sjukvården då läkaren eller hälsovårdaren behöver utvärdera symptomen och behandlingens nivå.

Tredje formen av bildstöd är ett medicinerings schema och det fungerar som hjälpmedel för regelbunden medicinering. Där kan det även skrivas upp medicinerings instruktioner som barnet får från läkaren. Det kan användas kontinuerligt eller under vissa perioder var regelbunden medicinering behövs, till exempel under pollenssäsong eller förkylningssäsong. Bilderna gör schemat lättare för barn att förstå och följa, vilket också gör barnet mera delaktigt i sin egen astma- eller allergibehandling. Av det här bildstödet finns det också två varianter, en som medicinerings schema för barn med astma, och en för barn med allergi.

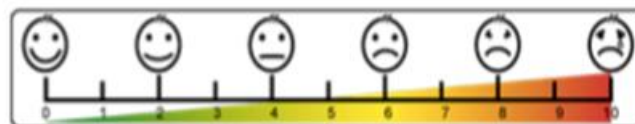
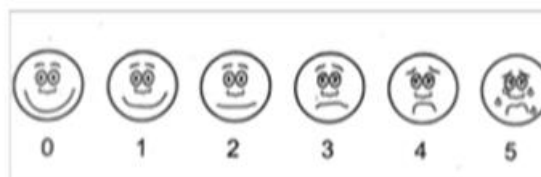




Hur känner du dig?



Hur mycket känns det?





På morgonen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:



På dagen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:



På kvällen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:



På morgonen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:



På dagen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:



På kvällen klockan _____
tar jag medicin!



Läkemedels instruktioner:

Lukas Bibliotek

Sökord: Utomhuspedagogik

Resultat: 7 träffar, vi valde ut 3 av dem

Källa	Författare	Resultat
Uteverksamhetens möjligheter 2016 Bok	Björklund Sanne: Miljövetare, jobbat som utomhuspedagog i förskolan, utvecklingspedagog för utvecklandet av förskolors uteverksamhet.	Allmänt om utomhuspedagogik, praktiska exempel.
Ute året runt; utomhuspedagogikens möjligheter 2015 Bok	Olsson Titti: Journalist och redaktör.	Hur olika daghem tillämpar utomhuspedagogik i verksamheten, praktiska exempel, intervjuer med pedagoger, miljöns betydelse.
Utomhuspedagogik som källa; Närmiljö blir lärmiljö 2007 Bok	Dahlgren Lars Owe, Sjölander Sverre, Strid Jan Paul, Szczepanski Anders. Szczepanski Anders: Enhetschef vid Centrum för miljö- och utomhuspedagogik vid Linköpings universitet, skrivit flera skrifter kring utomhuspedagogik, lång erfarenhet av utomhuspedagogiskt fältarbete, medverkat i stort antal kurser inom och utanför Sverige.	1 av 8 kapitel gav relevant information för vårt arbete. Allmänt om utomhuspedagogik, hur utomhuspedagogik påverkar hälsan, hur Rousseau, Dewey och Montessori poängterade sinnen och egna upplevelser.

Lukas Bibliotek

Sökord: Forskningsmetodik

Resultat: 16 träffar, vi valde ut 2 av dem

Källa	Författare	Resultat
Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap 2014 Bok	Kristensson Jimmie: legitimerad sjukskötare, doktor i medicinsk vetenskap, universitetslektor i omvårdnad vid Lunds universitet, forskare och lärare, utbildad journalist.	Information om forskningsmetodik, uppbyggnad av vetenskaplig forskning samt dess innebörd.
Introduktion till Forskningsmetodik 2016 Bok	Bell Judith: Akademiskt utbildning, pedagogisk forskare. Stephen Waters: Ämneslärare, utfört flera forskningsprojekt.	Innehållsanalysens betydelse samt innebörd.

Google Scholar

Sökord: Utomhuspedagogik

Resultat: 2580 träffar, vi valde ut 2 av dem

Källa	Författare	Resultat
Friskare, gladare och smartare med utomhuspedagogik? 2012 Forskningsöversikt	Ekvall Helen	Hur utomhuspedagogik påverkar barn samt deras hälsa (psykisk och fysisk.
Kan utomhuspedagogik stödja lärandet och inkludering? 2011 Rapport	Brodin Jane: Professor vid Stockholms universitet i barn- och ungdomsvetenskap.	Hur funktionsnedsättningar påverkar möjligheterna att delta, samt hur man kan inkludera personer med funktionsnedsättningar i utomhuspedagogik.

Sökmotor Alma/Finna

Sökord: Utomhuspedagogik

Resultat: 36, vi valde ut 5 av dem

Källa	Författare	Resultat
Ett år i ur och skur: utomhuspedagogik i förskolan 2014 Bok	Änggård Eva: docent och lektor på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen som har forskat inom utomhuspedagogik.	Bygger på en forskning inom forskningsprojektet Naturen som symbol för den goda barndomen och förskolan som den plats där den realiserar. Allmänt om utomhuspedagogik och ur och skur perspektivet. Praktiska exempel.
Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet 2011 Bok	Brügge Britta, Glantz Matz, Sandell Klas. Redaktörerna har lång erfarenhet av undervisning. De har forskat inom friluftsliv, natursyn, utvecklingsfrågor samt miljöengagemang.	Boken är uppbyggd på flera bidrag av olika författare inom detta fält. Boken innehåller allmän information om utomhuspedagogik och möjligheter. 2 kapitel var relevanta för det här arbetet.
Småbarns utevistelse 2000 Bok	Granberg Ann: Flera års erfarenhet som pedagog inom småbarnspedagogik.	Information om utevistelser för småbarn som kan tillämpas till utomhuspedagogik.
Utomhusdidaktik 2004 Bok	Lundegård Iann: doktorand i didaktik. Wickman Per-Olof: professor i didaktik. Wohlin Ammi: lärare vid Södertälje naturskola.	Boken är uppbyggd på flera bidrag av olika forskare och lärare. 3 kapitel av 11 har varit sådant som kan användas inom småbarnspedagogiken.
Utomhuspedagogik: Utveckling och lärande i naturen 2015 Bok	Ohlsson Anders: Förskolelärare med elva års erfarenhet inom Ur och Skur verksamheten. Han har dessutom skrivit böcker om barns utevistelse.	Allmän information om utomhuspedagogik och varför man ska vara utomhus. Dessutom innehåller boken praktiska exempel uppdelade enligt årstider.

Sökmotor Alma/Finna

Sökord: Gran (efternamnet felstavat av sökmotorn)

Resultat: 3 träffar, vi valde ut 1 av dem

Källa	Författare	Resultat
Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. 1997 Forskning	Grahn Patrik: Professor i landskapsarkitektur, forskare inom utomhuspedagogik.	Olika hälsoeffekter, skillnaden mellan ett daghem i stadsmiljö och ett ur och skur daghem, skillnaden på hur daghemsgården är uppbyggd/planerad.

Sökmotor Alma/Finna

Sökord: Forskningsmetodik

Resultat: 91 träffar, vi valde ut 1 av dem

Källa	Författare	Resultat
Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård 2008 Bok	Granskär Monica är sjuksköterska med specialistutbildning inom psykiatri samt filosofie magister inom omvårdnad. Höglund-Nielsen Birgitta är sjuksköterska och filosofie doktor i sociologi. Båda har ett intresse inom forskningsmetodik.	Information om innehållsanalys samt definitionen av allmän litteraturstudie.

Sökmotor Alma/Finna

Sökord: Gran (efternamnet felstavat av sökmotorn)

Resultat: 3 träffar, vi valde ut 1 av dem

Källa	Författare	Resultat
Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. 1997 Forskning	Grahn Patrik: Professor i landskapsarkitektur, forskare inom utomhuspedagogik.	Olika hälsoeffekter, skillnaden mellan ett daghem i stadsmiljö och ett ur och skur daghem, skillnaden på hur daghemsgården är uppbyggd/planerad.

Sökmotor Alma/Finna

Sökord: Forskningsmetodik

Resultat: 91 träffar, vi valde ut 1 av dem

Källa	Författare	Resultat
Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård 2008 Bok	Granskär Monica är sjuksköterska med specialistutbildning inom psykiatri samt filosofie magister inom omvårdnad. Höghund-Nielsen Birgitta är sjuksköterska och filosofie doktor i sociologi. Båda har ett intresse inom forskningsmetodik.	Information om innehållsanalys samt definitionen av allmän litteraturstudie.

Övriga källor

Sökord+databas	Källa	Urval	Resultat
Forskningsetiska delegationen Google	God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland 2012 Dokument från webbsida	Forskningsetiska delegationen	Information om hur man gör en godtagbar vetenskaplig forskning.
Frisk i naturen Google -> Diva portal	Frisk i naturen: Ett nordiskt projekt Rapport	Bergström Lisa & Tronvik Harald	Fördelar med naturen och utomhuspedagogiken, svarar på varför utomhuspedagogik är bra.
Grunderna för planen för småbarns-Pedagogik Google	Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 Dokument från webbsida	Utbildningsstyrelsen i Finland	Finlands plan för småbarnspedagogik och hur man kan koppla det som står där med utomhuspedagogik.
Linköpings universitets definition av utomhuspedagogik Google	Linköpings universitet 2017 Webbsida		Definitionen av utomhuspedagogik.
Metod helt enkelt	Metod helt enkelt 2009 Bok	Larsen Ann Kristin: sociolog och arbetar som lektor på lärarutbildningen vid Högskolan i Oslo.	Innehållsanalysens betydelse och innebörd.
Rekommendation + Finland + Barn Google	Gladje, lek och gemensamma aktiviteter. Rekommendationer för fysisk aktivitet under de första åren. 2016 Dokument från webbsida	Undervisnings- och kulturministeriet i Finland.	Innehåller rekommendationer för barn samt hur man ska föröka nå dem inom småbarnspedagogiken.
UlosUtOut Youtube	Olika dimension av lärandet i uteundervisning 2017 Filmföreläsning	Fägerstäm Emilia: Universitetslektor i pedagogik vid Linköpings universitet, ansvarig för ett 1 årigt masterprogram i	Aha-upplevelser, barns egna erfarenheter och oväntade upptäckter i naturen, nyfikenhet.

		outdoor education. Jobbar även på Nationellt centrum för naturvetenskap.	
UlosUtOut Youtube	Utomhus pedagogik- de rastlösa barnens räddning? 2017 Filmföreläsning	Olsen-Nyberg Annika: Barnträdgårdslärare, skogsmulleledare, studerat utomhuspedagogik vid Linköpings universitet.	Allmänt om utomhuspedagogik, förstahandupplevelser.
Ute är inne Google	Ute är inne: Mångfald och lärande i stadens natur- och kulturmiljö 2011 Inspirationsskrift	Redaktion: Kerstin Andersson, Åsa Hellström, Linnea Uppsäll, Petter Åkerblom. Författare för de delar vi valt ur inspirationsskrift: Bergholm Camilla & Utmyr Camilla, samt Åkerblom Petter som är ledamot i Utenavet och koordinator för Moviums nationella uppgift att utveckla och förmedla kunskap om barns utemiljöer.	Delar som användes: Ute är appar inne, där vi tog information om mobilapplikationer. Ur delarna Mastare att tänka och Utenavet – nationellt nätverk för främjande av utomhuspedagogik, fick vi fram goda sidor med utomhuspedagogik.
Utinaturen Google	Utinaturen.fi 2018 Webbsida	Forststyrelsen	Kort om första hjälp, vad allmansrätten innebär.
Utomhuspedagogik Yotube	Att utmana lärandet 2013 Filmklipp	Malmö Stad	Vad utemiljön har att erbjuda.
Via utinaturen.fi hemsidan	Allemansrätten; Lagstiftning och praxis 2016 Dokument från webbsida	Miljöministeriet	Vetskap om allmansrätten samt vilka växter som är fridlysta.

Sökningar vars innehåll inte var relevant för vårt arbete

Sökmotor EBSCOhost

Sökord:

Outdoor education + fulltext gav 500 träffar

Outdoor education + pedagogy + fulltext gav 18 träffar

Outdoor education + children + full text gav 96 träffar

Outdoor education + nursery + fulltext gav 1 träff

Outdoor learning + fulltext gav 123 träffar

Outdoor learning + children + fulltext gav 32 träffar

Outdoor learning + preschool + fulltext gav 2 träffar

Sökmotor Volter Turun Yliopisto

Sökord:

Ulkoilmapäiväkoti gav 4 träffar

Ulkoilma opetus gav 40 träffar

Ulko pedagogikka gav 30 träffar

Sökmotor Alma/Finna

Sökord:

Szczepanski Anders + fulltext gav 77 träffar