



# Det resilienta barnet

Teorier, metoder och ett genusperspektiv

Amelia Gällros

Maria Karlsson

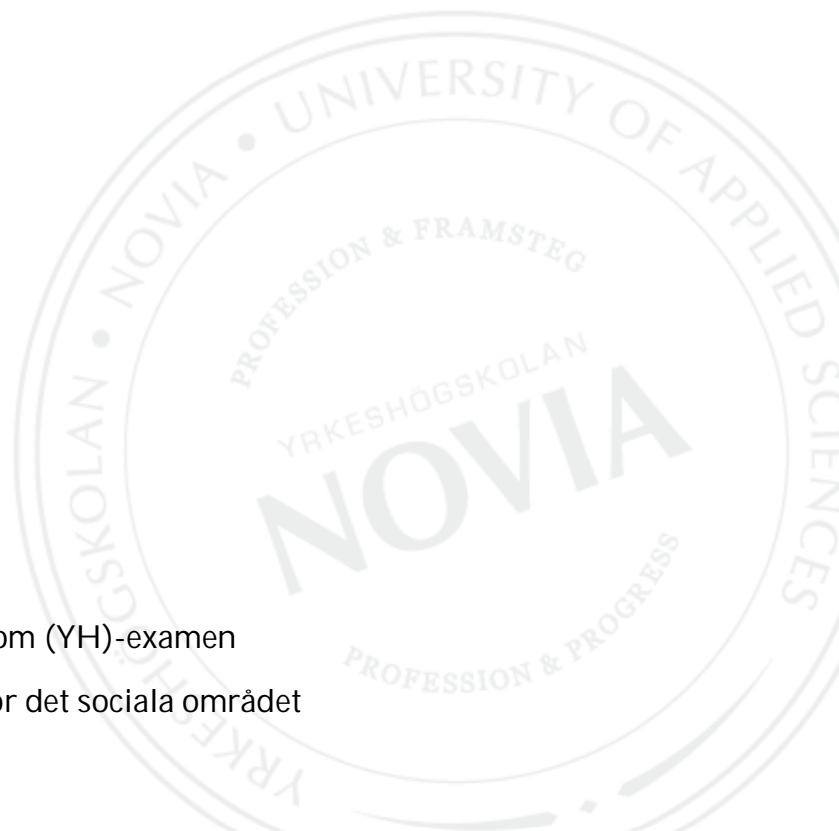
Jessica Nordström

Alexandra Otakari

Examensarbete för socionom (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för det sociala området

Åbo 2010



## **EXAMENSARBETE**

Författare: Amelia Gällros, Maria Karlsson, Jessica Nordström och Alexandra Otakari

Utbildningsprogram och ort: Up för det sociala området, Åbo

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Socialpedagogiskt arbete

Handledare: Eva Juslin

Titel: Det resilienta barnet: teorier, metoder och ett genusperspektiv

---

Datum 6.10.2010

Sidantal 90

Bilagor 6

---

### **Sammanfattning**

Detta examensarbete har gjorts inom projektet Det resilienta barnet. Avsikten med projektet är att utveckla modeller, metoder och material som kan ingå i ett socialpedagogiskt interventionsprogram "Dagis Master". Examensarbetet är en delrapport i projektet och koncentrerar sig på resiliens-teorier och redan existerande resiliensförstärkande arbetsmetoder.

Examensarbetets syfte är att beskriva hur "Dagis Master"-programmet förankras teoretiskt och metodmässigt. Eftersom examensarbetet också beskriver resiliens ur ett genusperspektiv är syftet även att tillföra projektet ett nytt perspektiv så att de som arbetar med barn på daghem blir medvetna om de könsmonster som existerar. Frågeställningarna i examensarbetet har varit hur "Dagis Master"-interventionsprogrammet förankras teoretiskt och metodmässigt, vilket delområde inom barnets resiliens arbetsmetoderna i arbetsmetodklassificeringen stöder, vad resiliens för en 5-åring innebär och hur den genusmedvetna pedagogiken stöder resiliensen hos barn.

I de examensarbeten som tidigare gjorts inom projektet Det resilienta barnet har fokuseringen varit på social kompetens och nästa steg i projektutvecklingen är att behandla resiliens utifrån barnets personliga disposition. Inom projektet saknas ännu fördjupning i genusmedveten pedagogik samt material och produkter som stöder denna pedagogik, material tillämpade för utomhuspedagogik och en logo för projektet. Litteraturen om resiliens i de redan skrivna examensarbetena är ensidig och därmed skulle ett mångsidigare urval av resilienslitteratur i de kommande examensarbetena inom Det resilienta barnet även gynna projektets utveckling.

---

Språk: Svenska      Nyckelord: Examensarbete, resiliens, social kompetens, empati, sociala färdigheter, självbild, självkänsla, genus, metoder, 5-åring, småbarnsfostran.

Förvaras: Examensarbetet finns tillgängligt antingen i webbiblioteket Theseus.fi eller i biblioteket.

## **BACHELOR'S THESIS**

Author: Amelia Gällros, Maria Karlsson, Jessica Nordström, Alexandra Otakari

Degree Programme: Bachelor of Social services, Turku

Specialization: Social pedagogical work

Supervisor: Eva Juslin

Title: The resilient child – theories, methods and a gender perspective

---

Date 6.10.2010      Number of pages 90      Appendices 6

---

### **Summary**

This Bachelor's Thesis is a part of a project called "Det resilienta barnet". The purpose of the project is to develop models, methods and materials that can be included in a social pedagogical intervention program called "Dagis Master". This thesis has its focus on theories of resilience and existing methods that strengthen resilience in children.

The purpose of this thesis is to describe how the "Dagis Master"-program is connected to theories and methods of resilience. This thesis also describes resilience from a gender perspective and therefore the aim of this thesis is also to add a new perspective to the project, so that those, who work with children, will become aware of the existing gender role patterns in our society. This thesis aims to answer questions about how the intervention program is connected to theories and methods of resilience, which part of resilience the methods in our method scheme contribute to, what it means for a 5-year-old to be resilient, and how a gender sensitive pedagogy strengthens resilience in a child.

The focus in the earlier theses in Det resilienta barnet has been on social competence and the next step in the development of the project is to focus on a child's personal disposition in relation to resilience. The project is still missing a wider description of gender sensitive pedagogy, materials and products that support this form of pedagogy and that support outdoor pedagogy. The project is also still missing a logo. The literature that has been used to describe resilience in the earlier theses in this project is not very versatile and therefore it would promote the aim of this project if the theories about resilience in the theses that have not been written yet would consist of a wider range.

---

Language: Swedish      Key words: Bachelor's Thesis, resilience, social competence, empathy, social skills, self-image, self-esteem, gender, methods, 5-year-old, early childhood education

---

Filed at: The examination work is available either at the electronic library Theseus.fi or in the library.

## OPINNÄYTETYÖ

Tekijät: Amelia Gällros, Maria Karlsson, Jessica Nordström, Alexandra Otakari  
Koulutusohjelma ja paikkakunta: Sosiaaliala/Sosionomi (AMK), Turku  
Suuntautumisvaihtoehto/Syventävät opinnot: Sosiaalipedagoginen työ  
Ohjaaja: Eva Juslin

Nimike: Lapsen resilienssi: teorioita, menetelmiä ja sukupuolinäkökulma

---

Päivämäärä 6.10.2010 Sivumäärä 90 Liitteet 6

---

### Tiivistelmä

Tämä opinnäytetyö on osa projektia Det resilienta barnet. Projektin tarkoituksena on kehittää malleja, menetelmiä ja materiaaleja, jotka voivat sisältyä sosiaalipedagogiseen interventio-ohjelmaan nimeltään "Dagis Master". Tämä opinnäytetyö on projektin väliraportti, joka keskittyy resilienssiteorioihin ja olemassa oleviin resilienssiä vahvistaviin menetelmiin.

Opinnäytetyö pyrkii kuvailemaan, miten "Dagis Master"-ohjelma pohjautuu teoriaan ja menetelmiin. Tässä opinnäytetyössä resilienssiä tarkastellaan myös sukupuolinäkökulmasta ja siten tämä opinnäytetyö pyrkii myös lisäämään projektiin uuden näkökulman resilienssistä ja lisäämään tietoa yhteiskunnassa vallitsevista sukupuolirooleista päiväkodeissa. Tässä opinnäytetyössä käytetään seuraavaa kysymyksenasettelua: Miten "Dagis Master"-interventio-ohjelma pohjautuu teorioihin ja menetelmiin? Mitä osaa resilienssistä tässä opinnäytetyössä mainitut työmenetelmät tukevat? Mitä resilienssi merkitsee viisivuotiaan lapsen kohdalla? Miten sukupuolisensitiivinen kasvatusta tukee lapsen resilienssiä?

Projektin aiemmissa opinnäytetöissä on pyritty kuvailemaan sosiaalista kompetenssia ja täten seuraava askel projektin sisällä olisi lähestyä resilienssiä lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista. Projektista puuttuu vielä laajempi kuvaus sukupuolisensitiivisestä kasvatuksesta sekä siihen ja ulkoilmapedagogiikkaan sovellettuja materiaaleja. Projektilla ei myöskään vielä ole logoa. Resilienssiin liittyvä kirjallisuus on projektin aiemmissa opinnäytetöissä ollut yksipuolista ja siksi monipuolisempi resilienssi-kirjallisuuden käyttö tulevissa opinnäytetöissä hyödyttäisi projektin kehitystä.

---

Kieli: Ruotsi Avainsanat: Opinnäytetyö, resilienssi, sosiaalinen kompetenssi, empatia, sosiaaliset taidot, minäkuva, itsetunto, sosiaalinen sukupuoli, menetelmät, 5-vuotias, varhaiskasvatusta.

---

Arkistoidaan: Opinnäytetyö on saatavilla joko ammattikorkeakoulujen verkkokirjastossa Theseus.fi tai kirjastossa.

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Arbetsprocess.....	3
3	Teoribildning och olika teorier .....	5
3.1	Om teoribildning i socialt arbete .....	5
3.2	Modeller, perspektiv och förklarande teorier .....	6
3.3	Olika bemästringsmodeller .....	7
4	Resiliens.....	10
4.1	Kauai- studien.....	10
4.1.1	Kauai-studiens uppläggning .....	10
4.1.2	Maskrosbarn .....	11
4.1.3	Kauai- studiens resultat.....	13
4.2	Definition av begreppet resiliens.....	13
4.2.1	Besläktade begrepp till resiliens .....	14
4.2.2	Skyddande faktorer.....	15
4.2.3	Riskfaktorer.....	16
4.2.4	Resiliens utifrån det utvecklingsekologiska perspektivet .....	17
4.3	Känsla av sammanhang.....	18
4.4	Social kompetens .....	20
4.4.1	Definition av begreppet social kompetens .....	20
4.4.2	Inläring av sociala färdigheter .....	21
4.4.3	Inläring av empati .....	23
4.4.4	Social kompetens inom småbarnsfostran.....	24
4.5	Barnets självbild .....	26
5	Resiliens och genus .....	29
5.1	Genusrelaterade begrepp.....	29
5.2	Härskartekniker .....	30
5.3	Resiliens ur ett genusperspektiv .....	31
5.4	Genussocialisation – inläringen av könsroller.....	33
6	Stöd för 5-åringens resiliensutveckling .....	37
6.1	5-åringens resiliens .....	37
6.2	Beståndsdelar i resiliensförstärkande arbetsmetoder.....	41
7	Arbetsmetoder som stöder 5-åringens resiliens på daghem .....	47
7.1	Metodbeskrivning .....	47
7.2	Arbetsmetoder som stöder social kompetens .....	48
7.2.1	Arbetsmetoder som stöder empati .....	48
7.2.2	Arbetsmetoder som stöder sociala färdigheter .....	52

7.3	Arbetsmetoder som stöder självbild .....	58
7.4	Genusmedveten pedagogik .....	68
7.4.1	Allmänt om den genusmedvetna pedagogiken.....	68
7.4.2	Målsättningar för genusmedveten pedagogik .....	70
7.4.3	Praktiska exempel på genusmedveten pedagogik .....	72
7.4.4	Resiliensförstärkande genuspedagogiska övningar .....	76
8	Kritisk granskning.....	78
9	Avslutande diskussion.....	80
	Källförteckning .....	83
	Bilagor	

## 1 Inledning

Detta examensarbete har gjorts inom projektet Det resilienta barnet. Den teoretiska utgångspunkten för projektet är att definiera och beskriva resiliens och resiliensfrämjande processer. Projektet har som avsikt att utveckla resiliensförstärkande modeller, metoder och material till ett socialpedagogiskt interventionsprogram ”Dagis Master”, som daghemspersonalen kan använda sig av. Projektets målgrupp är 5-åringar.

Projektets planeringsfas inleddes år 2006 och den första studerandegruppen utförde sina lärdomsprov för projektet hösten 2008. Fram till våren 2010 har 10 examensarbeten gjorts inom projektet. I de flesta examensarbeten har det även ingått en praktisk resiliensförstärkande tillämpning i form av modeller, metoder eller material. År 2008 sattes fokuset på att beskriva resiliensperspektivet och att tillämpa metoder för att stöda barnets självbild. År 2009 tillämpas metoder för att stöda barnets sociala kompetens och år 2010 har skribenterna delats in i tre handledningsgrupper. Två av grupperna har inriktat sig på metoder som drama och kroppsspråk och en av grupperna har haft till uppdrag att bidra till att producera den teoretiska referensramen för projektet och interventionsprogrammet. Detta examensarbete är producerat av den sistnämnda gruppen och koncentrerar sig på teoretiska aspekter av resiliens.

I början av examensarbetet presenteras hur ”Dagis Master”-programmet förankras i teorin och vilka modeller interventionsprogrammet baserar sig på. Examensarbetet utgår ifrån begreppet resiliens. Resiliensen är ett omfattande begrepp som består av personlig disposition, självbild och social kompetens, men i detta examensarbete avgränsas resiliens till social kompetens och självbild. Den personliga dispositionen, som t.ex. temperament, intelligens och utseende, är medfödda egenskaper som man inte lätt kan påverka och därför är det inte ändamålsenligt att diskutera betydelsen av dessa egenskaper i detta examensarbete. Social kompetens är även ett omfattande begrepp och därför har vi utifrån projektets målsättningar valt att ta upp utvecklingen av empati och sociala färdigheter. Aaron Antonovskys teori Känsla av sammanhang presenteras även kort i examensarbetet, eftersom Känsla av sammanhang utgår ifrån hälsofrämjande processer, vilket även resiliens baserar sig på.

Examensarbetet behandlar resiliensen också ur ett genusperspektiv. Examensarbetet tar upp vad det inlärda perspektivet på könsskillnaderna innebär, eftersom daghemmet är en plats där en stor del av barnets inläring sker och där barnet bland annat lär sig att det finns

vissa förväntningar på hur det kan och bör bete sig och hur dessa förväntningar till stor del påverkas av om barnet är en flicka eller pojke. Barnens fostrare är hela tiden med och skapar kön genom det som sägs och genom leenden, blickar, kroppshållning, mimik och röstläge och på dessa sätt bekräftas eller bestraffas barnens beteenden. Vilka är konsekvenserna av detta och hur kan dessa motverkas för att uppnå större resiliensmöjligheter för barnen?

Kapitel 5 tar upp begreppet genus och genussocialisation, dess koppling till resiliens via resiliensens delområden självbild, empatiförmåga och sociala färdigheter, och i kapitel 7.4 presenteras kortfattat den genusmedvetna pedagogiken som en resiliensförstärkande arbetsmetod.

I kapitel 6 tas det upp om 5-åringens resiliensutveckling. Kapitlet koncentreras på utvecklingen av Känsla av sammanhang, självbild och social kompetens. Sociala kompetensen är avgränsad till empati och sociala färdigheter. Detta kapitel är baserat på internationella, vetenskapliga forskningar gjorda om barn i 5-års ålder.

I kapitel 7 klassificeras arbetsmetoder som stöder barns resiliens. De är avgränsade till delområdena social kompetens och självbild. Arbetsmetodklassificeringen synliggörs i ett arbetsmetodschema, som finns som en bilaga i examensarbetet. I examensarbetet presenteras resiliensförstärkande arbetsmetoder som används på daghem.

Examensarbetets syfte är att beskriva hur ”Dagis Master”-programmet förankras teoretiskt och metodmässigt. Eftersom examensarbetet också beskriver resiliens ur ett genusperspektiv är examensarbetets syfte även att tillföra projektet ett nytt perspektiv så att de som arbetar med barn på daghem blir medvetna om de könsmönster som existerar.

Examensarbetets frågeställningar lyder:

- Hur förankras interventionsprogrammet ”Dagis Master” teoretiskt och metodmässigt?
- Vilket delområde i barnets resiliens stöder arbetsmetoderna i arbetsmetodklassificeringen?
- Vad innebär resiliens för en 5-åring?
- Hur stöder den genusmedvetna pedagogiken resiliensen hos barn?



## 2 Arbetsprocess

Detta examensarbete är en kvalitativ studie. En kvalitativ studie innebär en undersökning där man gör en ingående beskrivning eller analys av det studerade fenomenet (Larsson, 2005, 97). Beskrivningen eller analysen görs oftast på basen av ett syftesbestämt, inte slumpässigt, urval (Patton enligt Larsson, 2005, 97).

Skribenterna i denna grupp, som har haft till uppdrag att bidra till att producera den teoretiska referensramen för projektet, började med att skriva enskilda examensarbeten men slöt sig samman i ett tidigt skede eftersom detta gynnade projektets målsättningar. Examensarbetet är en delrapport i projektet Det resilienta barnet och baserar sig på litteraturgranskning. Med litteraturgranskning menas att litteraturen utgör informationskällan. Litteraturstudier skall bestå av bakgrund, syfte, frågeställningar och insamlingsmetod. (Olsson & Sörensen, 2001, 87). Till en början utfördes litteraturstudier om de centrala begreppen inom projektet; resiliens, social kompetens och självbild. Därefter väcktes idén om att tillföra ett nytt perspektiv, ett genusperspektiv, till projektet. Inom all forskning som berör mänsklig verksamhet bör genusperspektivet beaktas och även jämlikhetsperspektivet, som innehåller en jämställdhetsaspekt, är viktigt för att forskningen skall vara samhällsvetenskapligt relevant (Olsson & Sörensen, 2001, 64). Enligt Hamreby (2009, 141) ger texter som fokuserar på kön ett intressant vetenskapligt perspektiv på forskning inom socialt arbete både för forskare och för studenter under deras utbildning. Jämställdhet på daghem har under de senaste åren dykt upp som ett aktuellt tema i olika sammanhang. Kopplingen mellan resiliens och genus hittades via resiliensens delområden som t.ex. självkänsla och empatiförmåga, som är begrepp som ofta kopplas ihop med genusfrågor. Enligt projektet kan resiliens indelas i tre faktorer, som påverkar resiliensen: barnets sociala kompetens, personliga disposition och barnets självkänsla. Den sociala kompetensen kan ytterligare indelas i sociala färdigheter och empatiförmåga medan självbild kan indelas i självkänsla och självförtroende. Dessa är faktorer som starkt påverkas av barnets sociala miljö och erfarenheter. Även barnets kön spelar stor roll i hur dessa delar av resiliensen förstärks av omgivningen och uppmuntras och tränas på under barndomsåren. Den personliga dispositionen är också en del av resiliensen, men eftersom den består av bland annat intelligens och temperament, är det en del av resiliensen som inte i lika stor grad kan påverkas och därmed lämnades den delen av resiliensens koppling till genusfaktorer bort. Frågan som uppstod var hur genussocialisationen kunde påverkas för att barnets resiliens via självbild och den sociala kompetensen kunde förstärkas. En genusmedveten pedagogik blev svaret på frågan. Slutsatsen blev då att eftersom resiliensen

kan indelas i självkänsla och social kompetens, och dessa är faktorer som påverkas av barnets sociala kön, kan genussocialisationens negativa sidor motverkas med hjälp av en genusmedveten pedagogik och på så sätt kan man förstärka resiliensen hos barnet. Detta illustreras i bilaga nr 3.

Bilagorna i detta examensarbete är vetenskapliga postermodeller, som kan användas för olika ändamål när projektet Det resilienta barnet presenteras. Vi har valt att kalla bilagorna postermodeller istället för vetenskapliga posters, eftersom de inte följer standarden för hur en vetenskaplig poster skall vara uppbyggd. En vetenskaplig poster är en sammanfattning av det man skrivit och postern är gjord för att väcka intresse för den studie eller forskning den representerar. Posterns främsta syfte är att informera om en pågående eller genomförd studie och få läsarna att uppmärksamma posterförfattarens kommande projekt eller färdiga publikationer, eller också att inleda samarbete med honom eller henne. (Jyväskylän Yliopiston Kielikeskus). De postermodeller som är gjorda i detta examensarbete har som syfte att informera och sammanfatta den kvalitativa studie som examensarbetet representerar.

Examensarbetet innehåller även en metodbeskrivning för arbetsmetoderna. Beskrivningen finns i samband med examensarbetets kapitel 7 om arbetsmetoderna.

Examensarbetets sökord: Resiliens, resilience, social kompetens, social competence, sociala färdigheter, social skills, sosiaalset taidot, självbild, minäkuva, itsetunto, självkänsla, empati, empathy, genus, genuspedagogik, kön, sukupuoli, gender, jämställdhet, tasa-arvo.

### 3 Teoribildning och olika teorier

I det sociala arbetet utgår man alltid från formella och informella teorier när man utför något praktiskt (Payne, 2008, 24). Enligt Mäntysaari, Pohjola och Pösö (2009, 7) har det i Finland förts mycket lite diskussion om teorier i det sociala arbetet och man har ofta koncentrerat sig på att diskutera enskilda teoribildningar. I det sociala arbetet utgår man från teorier som handlar om det sociala arbetets karaktär, det sociala arbetets praktik och vad som kännetecknar det sociala arbetets klienter. Socialarbetare bör alltid ha tillgång till idéer och teorier som förklaringar till hur de kan fatta beslut som påverkar verkligheten, det vill säga praktiken. (Payne, 2008, 24-25).

#### 3.1 Om teoribildning i socialt arbete

Enligt Mäntysaari m.fl., (2009, 8-9) och Sibeon (enligt Payne, 2008, 28) finns det tre olika teoriorientationer som berör det sociala arbetet; teorier om det sociala arbetet, teorier i det sociala arbetet och teorier om de som är föremål för det sociala arbetet, d.v.s. teorier om det sociala arbetets klienter. Teorier om det sociala arbetet tar fasta på vad det sociala arbetet är och vilka är dess mål, funktioner och principer. Teorier i det sociala arbetet disponerar i sin tur den praktiska funktionen av det sociala arbetet med alla dess processer, innehåll, etiska principer o.s.v. Den tredje teoriorientationen fokuserar på den verklighet och det samhälle människorna lever i och de utmaningar som rådande samhällsproblem ställer på det sociala arbetet. Ibland talar man även om en fjärde teoriorientation, som handlar om teorier i forskning av det sociala arbetet (Mäntysaari, m.fl., 2009, 9). "Dagis Master"-programmet har utvecklats genom att studerande utgående från teorier, d.v.s. tidigare forskningar, utvecklat och utvecklar olika interventioner i form av modeller, material och metoder. Den teoriorientation som man utgår ifrån i "Dagis Master" är teorier i det sociala arbetet. Programmet bygger främst på resiliensteorierna, eftersom projektet Det resilienta barnet har som syfte att beskriva och definiera resiliens och resiliensfrämjande processer.

I olika länder och bland olika sociala myndigheter finns det olika teorier man utgår ifrån och även då samma teorier kanske används, tillämpas teorierna i praktiken oftast på mycket olika sätt. Det talas om en politisk kamp där grupper med olika värdegrunder försöker påverka vilken teoretisk referensram som blir allmänt accepterad. (Payne, 2008, 24, 40). Socialt arbete är inte en neutral verksamhet, utan ett förändringsarbete som skall gynna, hjälpa och ge stöd till människor som har sådana behov (Moula, 2009, 18). Howe

(enligt Payne, 2008, 25) har rapporterat att professionella inom det sociala arbetet alltid har en teori som kan hjälpa dem att benämna varför och hur de ska välja mellan olika alternativ, även om de inte alltid vill erkänna att de utgår ifrån en viss teori.

Teorier påverkas av rådande värderingar och åsikter som återfinns i samhället samt av samhällets förändringar, och därför konstrueras och rekonstrueras teorier ständigt. Payne (2008) talar om att det inom det sociala arbetet är ”modern teoribildning” just på grund av att teorierna, idéerna och språket ständigt förändras och utvecklas i samma takt som samhället förändras. Teorierna är moderna i och med att de är ”de nuvarande” teorierna. Ingen kunskap inom det sociala arbetet är given och oföränderlig och den rådande kunskapen skall alltid ifrågasättas. Inom det sociala arbetet fås kunskapen från det sociala samspelet medan målet med socialt arbete är att få till stånd en förändring genom socialt samspel. (Payne, 2008, 40, 42).

### **3.2 Modeller, perspektiv och förklarande teorier**

Enligt Payne (2008, 26) är en teori en strukturerad uppsättning påståenden som berör uppfattningar om världen. Fook (enligt Payne, 2008, 26) har rapporterat att det faktum att man sätter namn på saker och ting bidrar till en form av praktisk förklaring och förståelse. Genom teorier baseras våra handlingar på fakta som hämtats från den nuvarande verkligheten (Payne, 2008, 41). I teorier som berör det sociala arbetet är det alltid frågan om lånade idéer och lånade teoretiker, eftersom det finns mycket få teoretiker som till grunden är forskare inom det sociala arbetet och som endast fokuserar sig på att forska i sociala arbetets teorier (Mäntysaari, m.fl., 2009, 12). När det gäller socialt arbete täcker termen "teori" tre olika tolkningar; modeller, perspektiv och förklarande teorier (Payne, 2008, 26-27).

Moula (2009, 17) har definierat modell som ”en effektiv sammansättning av praktisk teori och teoretisk praktik”. Praktisk teori är kunskap som kan tillämpas i praktiken och som kan utvecklas vidare. I teoretisk praktik utgår man i sin tur ifrån praktisk verksamhet och kunskap samt inspiration söks från teorier för att verkligheten skall kunna förbättras och utvecklas. Modeller beskriver generellt och konkret vad som händer i praktiken i olika situationer och med hjälp av modeller kan man strukturera och organisera verkligheten så att man förstår den och så att man vet vad som borde ske till näst. (Payne, 2008, 26; Moula, 2009, 17).

Perspektiv hjälper oss att förstå och tolka olika situationer. De uttrycker värderingar eller världsbilder och är därmed inte absoluta sanningar. Om man till exempel utgår ifrån ett barnperspektiv får man förståelse för hur barn upplever saker och ting, men barnets perspektiv är inte en objektiv sanning. (Fourte & Moula, 2009, 33). När flera olika perspektiv tillämpas, kan situationer ses från flera olika synvinklar och därmed ökar kanske kunskapen och förståelsen för människor (Payne, 2008, 26). I detta examensarbete tillämpas ett genusperspektiv, eftersom det är viktigt att daghemspersonal blir medvetna om de könsmönster som existerar och att personalen med hjälp av medvetenheten och genusmedveten pedagogik kan stöda barnets resiliens.

Enligt Payne (2008) beskriver förklarande teorier sambandet mellan handling och handlingens följder eller resultat. För att en teori skall kunna tillämpas i praktiken skall teorin innehålla alla de tre ovan nämnda tolkningarna, det vill säga teorin skall vara förklarande, innehålla en eller flera modeller och teorin skall ta i beaktande olika perspektiv. Teorin skall vara förståelig och modellen i teorin skall bestå av tydliga råd och tydlig vägledning, för att teorin skall kunna tillämpas i vardagen. (Payne, 2008, 27). Inom projektet Det resilienta barnet skapar studerande resursförstärkande och hälsofrämjande modeller och material som kan tillämpas inom dagvården med 5-åringar. Detta görs med hjälp av litteraturstudier kring resiliens, resiliensfrämjande processer och barnets utveckling. Studerande får själva välja och utveckla resursförstärkande material, modeller eller metoder inom ramen för projektets målsättningar. Dessa skall på basen av forskning stöda någon del av barnets resiliens, som t.ex. barnets självbild eller sociala kompetens. Som bilaga 6 finns en lista på alla de examensarbeten som hittills skrivits inom projektet Det resilienta barnet.

### **3.3 Olika bemästringsmodeller**

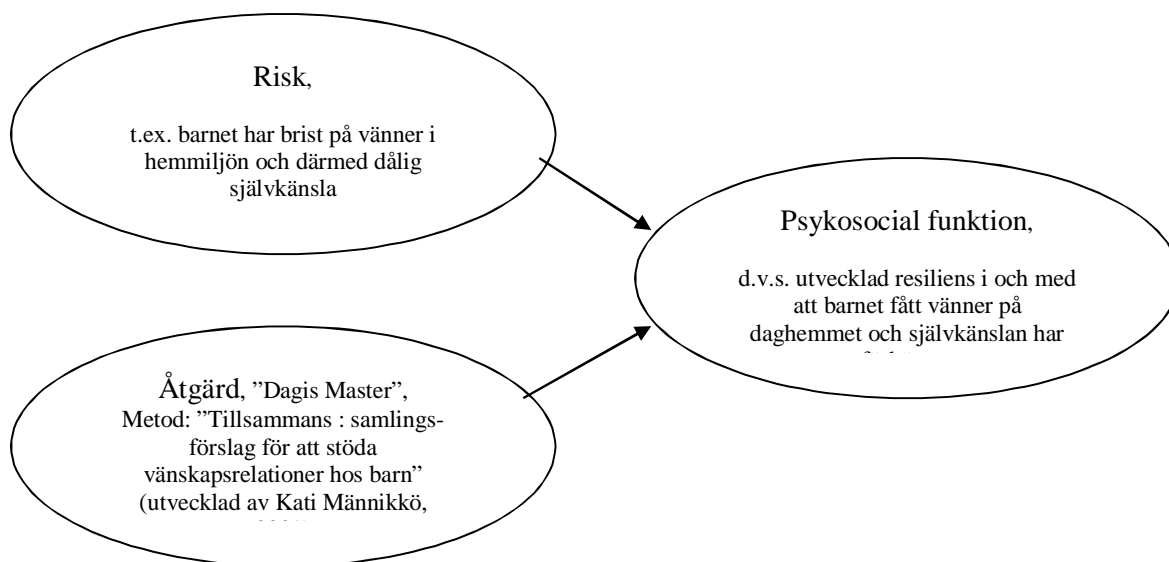
Utgångspunkten för projektet Det resilienta barnet är att skapa resursförstärkande socialpedagogiskt arbetsmaterial för att hjälpa barn att utveckla motståndskraft. Arbetsmaterialet är riktat till daghem och det består av olika metoder, material och modeller som studerande inom det sociala området har utvecklat. Materialet kommer att ingå i ett socialpedagogiskt interventionsprogram med namnet "Dagis Master". I samband med resiliensforskningen brukar man tala om olika bemästringsmodeller som tydliggör och förklarar begreppet resiliens. De tre mest återkommande modellerna i resiliensforskningen är kompensationsmodellen, utmaningsmodellen och skyddsmodellen. Interventionsprogrammet "Dagis Master" bygger både på kompensationsmodellen och på

skyddsmodellen, och flera av de metoder och material som redan utvecklats inom projektet har samtidigt både en kompenserande, skyddande och ibland även en utmanande funktion på barnets resiliens.

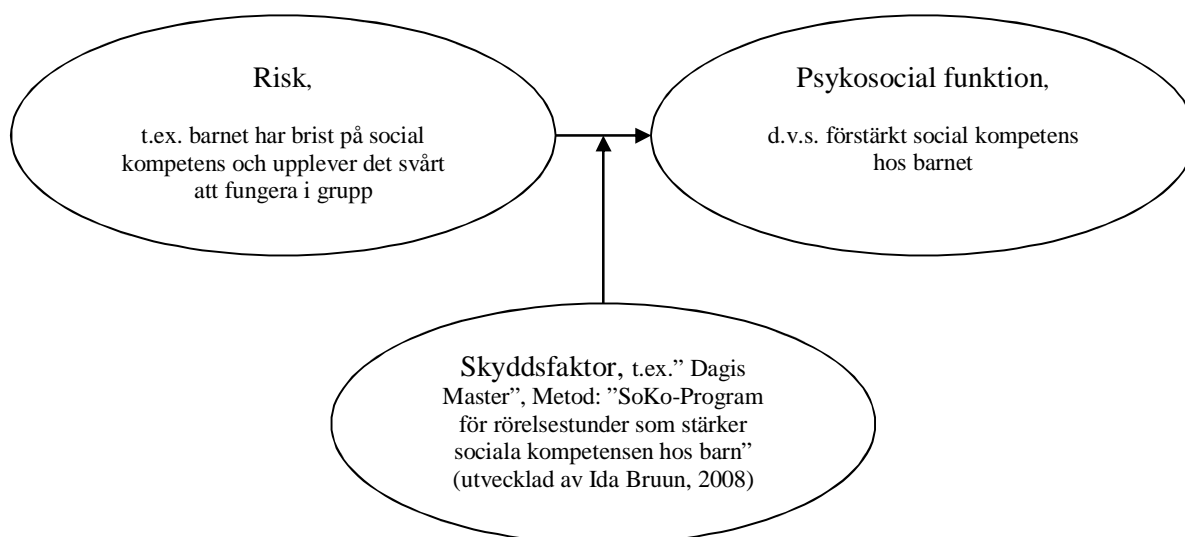
I kompensationsmodellen har åtgärder som utförts för barn i risksituationer en kompenserande funktion, d.v.s. åtgärden ersätter något som barnet inte har. Åtgärden behöver nödvändigtvis inte vara stor och kompenseringen kan ske i ett annat sammanhang än var risken finns. Trots att risken kanske finns hemma, kan kompenseringen t.ex. ske inom daghemsverksamheten. Istället för att man enbart satsar på att minska eller avlägsna risken, försöker man också hjälpa barnet genom andra ersättande lösningar. (Borge, 2005, 45-46). Genom en metod som utvecklats inom "Dagis Master"-programmet kan till exempel barnets vänskapsrelationer stödjas. Trots att barnet kanske har brist på vänner i hemmiljön och har en dålig självkänsla på grund av detta, kan övningar i samarbete och interaktion inom daghemmet ha en kompenserande funktion för barnet i och med att de stöder barnets vänskapsrelationer och samtidigt stärker barnets självkänsla.

Ett interventionsprogram som "Dagis Master" har även en skyddande och resursförstärkande dimension. I skyddsmodellen är åtgärden en skyddande faktor mot riskförekomsten och åtgärden kan t.ex. vara en stödperson, vänner, familjearbete eller referensgruppsverksamhet (Borge, 2005, 47). Inom småbarnsfostran kan en resursförstärkande och hälsofrämjande metod fungera som en åtgärd mot något som barnet har brist på och som därför upplevs som en risk. Barnets sociala kompetens kan t.ex. utvecklas genom planerade rörelsestunder inom daghemmet. En förbättrad social kompetens påverkar i sin tur barnets resiliens och därmed barnets hela fortsatta utveckling.

I nedanstående figurer är "Dagis Master"-programmets funktioner illustrerade utgående från Borges (2005, 45-46) kompensationsmodell och skyddsmodell.



Figur 1. "Dagis Master"-programmets kompenserande funktion.



Figur 2. "Dagis Master"-programmets skyddande funktion.

## 4 Resiliens

Resiliensbegreppet är mycket brett och omfattar många olika dimensioner. I detta examensarbete definieras och beskrivs barnets resiliens, eftersom projektet Det resilienta barnet har som syfte att utveckla resiliensförstärkande arbetsmetoder för barn i daghem. Utifrån projektets nuvarande fokus, som ligger på samarbete, har resiliensen i examensarbetet avgränsats till att omfatta barnets sociala kompetens och barnets självbild.

### 4.1 Kauai- studien

Den kanske mest kända studien som gjorts kring begreppet resiliens utfördes av Emmy Werner och Ruth Smith på ön Kauai på Hawaii. Ett mångprofessionellt team bestående bl.a. av socialarbetare, psykiatrer, barnläkare, psykologer och sjukvårdspersonal följde livet på 698 barn födda år 1955, ända fram till att de var i 35-års ålder. Målet med studien var för det första att dokumentera alla graviditeter på ön och följa upp barnen som fötts ända till att de blivit 35 år. För det andra ville man granska sambandet mellan graviditets- och förlossningstrauman, medfödda handikapp och ogynnsamma uppväxtförhållanden, och individens utveckling och anpassning till livet. (Werner, 1995, 1; Skerfving, 2005, 55).

#### 4.1.1 Kauai-studiens uppläggning

Kauai-studien utfördes av ett mångprofessionellt team och därför utnyttjades flera olika metoder under studiens förlopp. Under graviditeten intervjuades de väntande mammorna var fjärde månad av hälsovårdssköterskor och kliniska utvärderingar utfördes även av barnläkaren. Från födseln upp till att barnen fyllde två år gjordes hembesök, mammorna intervjuades och barnens temperament, kognitiva utveckling och självständighet bedömdes. Vid två års ålder kontrollerades även utvecklingen av barnens organsystem. (Werner & Smith, 2003, 52-53).

När barnen fyllt 10 år samlade fältarbetare information om barnen genom att de intervjuade barnens primära rådgivare, gjorde hembesök, gjorde frågeformulär till barnens läkare och flervalsfrågor till barnens lärare o.s.v. Även grupptest gjordes, där bland annat barnens analytiska, verbala och motoriska förmågor mättes. När barnen nästa gång uppföljdes hade de fyllt arton år. Då analyserade forskarteamet journaler bl.a. från hälsovården, socialtjänsten och utbildningsväsendet. Grupptest gjordes åter i skolmiljön och målgruppens ungdomar genomgick olika personlighetstest, intervjuer och svarade på frågeformulär. (Werner & Smith, 2003, 53-56).



Den sista uppföljningen gjordes när undersökningens deltagare var 31-32 år gamla. Man fick tag på 82 % av de barn som var födda år 1955 när de var i 31-32 års ålder. I detta skede av studien ville forskarteamet studera vilka skyddande faktorer som hade bidragit till deltagarnas välmående och framgång som vuxna. Detta gjordes genom att material från olika lokala källor studerades. Materialet som studerades var allt från hälsovårdsmyndigheternas mentalhälsoregister till sociala myndigheternas rapporter och dokument i domstolen. Ytterligare intervjuades deltagarna med hjälp av frågeformulär. Deltagarnas anpassning till vuxenlivet mättes både genom att deltagarna bedömde den egna framgången, välmående och det psykiska välbefinnandet, och genom de material forskarteamet samlat av myndigheterna. Genom hela processen använde forskarteamet en ”checklista” dit de dokumenterade händelser som deltagarna varit med om och som kunde uppfattas som stressande händelser, t.ex. sjukdom, olycksfall, arbetslöshet o.s.v. (Werner & Smith, 2003, 56-58, 61).

#### **4.1.2 Maskrosbarn**

Kauai-studien påbörjades med att undersöka barnens sårbarhet, det vill säga deras benägenhet att utvecklas i negativ riktning p.g.a. att de blivit utsatta för olika riskfaktorer. Riskfaktorerna kunde t.ex. vara fattigdom, psykiska störningar hos föräldrarna, moderns stress under graviditeten och födseln, skilsmässa och annan splittring av familjen. Därefter blev forskningsgruppen intresserad av att studera orsakerna till förmågan att återhämta sig hos de barn som klarade sig bra, trots att de blivit utsatta för olika riskfaktorer. Ungefär en tredjedel av alla barn, både pojkar och flickor, bedömdes redan från början till ”högriskbarn”, eftersom de föddes i en fattig familj och levde i en omgivning som präglades av ständiga bråk föräldrarna emellan p.g.a. alkoholism i familjen eller av psykiska störningar som föräldrarna hade. Barn som hade upplevt fyra eller fler riskfaktorer före de fyllt två år definierades som högriskbarn. Två av tre av högriskbarnen hade vid 10-års ålder också inlärnings- och beteendeproblem, psykiska störningar, kriminell belastning och/eller var gravida vid 18-års ålder. (Werner, 1995, 1-2; Skerfving, 2005, 55-56).

Den grupp av högriskbarn som intresserade forskningsgruppen mest bestod av den tredjedel av barnen som växte upp till duktiga, omtänksamma och självständiga vuxna. Dessa barn kallades ”maskrosbarn” eftersom de klarade sig suveränt mot alla odds och trots alla riskfaktorer de blivit utsatta för under barndomen. Maskrosbarnen klarade sig bra i skolan, hade goda sociala förmågor och ingen visade inlärnings- eller beteendeproblem

varken under barndomen eller som vuxna o.s.v. Typiskt för maskrosbarnen var att de bland annat hade fått rikligt med positiv uppmärksamhet från omgivningen redan som spädbarn och i 1-års ålder var flickorna tillgivna och aktiva, och pojkarna snälla och lätta att sköta om. I småbarnsåldern kunde psykologerna och barnläkarna påvisa att maskrosbarnen var självständiga, de sökte nya erfarenheter och de kunde lätt binda en positiv kontakt till omgivningen. Ytterligare hade de en snabbare utveckling av talförmågan och rörelseförmågan än vad de andra högriskbarnen hade. (Werner, 1995, 2; Skerfving, 2005, 56).

Den positiva utvecklingen fortsatte för maskrosbarnen även när de kom till skolåldern. I skolan kom de bra överens med lärarna och klasskamraterna, de hade många intressen och sysselsättningar och de kunde effektivt utnyttja de resurser och talanger de hade, trots att de inte var extra begåvade jämfört med de andra barnen. Efter grundskolan hade maskrosbarnen utvecklat en positiv självuppfattning och behärskning, de hade en ansvarsfylld, aktiv och öppen attityd till tillvaron och särskilt flickorna var mer säkra och självständiga än de övriga flickorna i högriskgruppen. (Werner, 1995, 3).

Werner har fastställt fem huvudgrupper av skyddsfaktorer som hjälpt de högriskbarn som utvecklats positivt i vuxenlivet. Dessa skyddsfaktorer är:

- En personlig läggning som hade hjälpt barnet att väcka positiva reaktioner hos dess närmaste vårdgivare.
- En förmåga och vilja att effektivt utnyttja de anlag och resurser de hade.
- Föräldrarnas attityd som förmedlade omsorg och tanke.
- Tillgängligheten av andra stödjande personer som var till stöd och hjälpte de unga in till vuxenlivet.
- Möjligheter till förändring hade öppnat sig i viktiga övergångar i livet och hjälpt högriskbarnen in på ”normala” spår. (Werner, 1995, 8-9).

De flesta maskrosbarn hade växt upp i familjer med fyra eller färre barn och alla hade haft möjlighet att ha en fast kontakt med åtminstone en vårdgivare. Utöver detta hade många av maskrosbarnen fått stöd av andra vuxna i omgivningen, som t.ex. av äldre syskon, mor- och farföräldrar, barnvakter o.s.v. De sökte och hittade känslomässiga kontakter utanför familjen och många av dessa högriskbarn hade i alla fall en nära vän. Fritidsaktiviteter och engagemang i kyrkliga verksamheter var viktiga för maskrosbarnen, eftersom de där fick

träna olika sociala färdigheter och vara med andra barn. Kyrkan gav även barnen tröst och framtidshopp. (Werner, 1995, 3-4).

### **4.1.3 Kauai- studiens resultat**

I Kauai-studien fann Werner att olika risk- och skyddsfaktorer hade olika betydelse bland annat beroende på personens ålder. Ytterligare fanns det vissa skillnader i reaktionsmönstren mellan pojkar och flickor. Överlag var pojkarna mera sårbara än flickorna i åldern 1-10, emedan flickorna var mer sårbara än pojkarna mellan 10- och 20-års ålder. (Cederblad, 2001, 69). Viktiga slutsatser av Kauai-studien är att om man vill hjälpa barn i nöd och analyserar deras bakgrund, bör de skyddande processerna och faktorerna tas i beaktande och inte endast riskfaktorerna. Den brittiska barnpsykiatern Rutter anser (enligt Werner, 1995, 9) att man bör koncentrera sig åtminstone på fyra olika skyddande faktorer och processer; de faktorer och processer som minskar påverkan av olika risker, de som minskar risken för en negativ utveckling eller kedjereaktion, de som främjar prestationsförmågan och självförtroendet och de som öppnar nya möjligheter. Slutsatserna från Kauai-studien tyder även på att barndomen är viktig och mycket av det som kommer att bli avgörande i vuxenlivet finns redan med i bilden under de första tio levnadsåren av barnens liv. Trots detta finns det också tydliga skillnader på högriskbarnens reaktionsmönster, på både negativa och positiva omständigheter i omgivningen. (Werner, 1995, 9, 12).

## **4.2 Definition av begreppet resiliens**

Ordet resiliens härstammar från det engelska begreppet "resilience" och betyder god psykosocial funktion hos barn trots att de upplevt kriser och varit i hotande omgivning. Barn som har stark resiliens brukar kallas för maskrosbarn eller barn som klarar sig trots allt. Inom film och skönlitteratur är Pippi Långstrump och Harry Potter exempel på motståndskraftiga barn, det vill säga maskrosbarn. Maskrosbarn är barn som klarar sig med hjälp av sina egenskaper och egenskaper i miljön, trots att de utsätts för allvarliga risker. Alternativa ord till begreppet resiliens är t.ex. motståndskraft, bemästring, coping och hantering, men några direkta synonymer för begreppet finns inte. (Borge, 2005, 9-10, 13).

Genom olika studier har man kommit fram till att resiliens uppnås genom en samverkan mellan barnets personliga egenskaper och egenskaper i den omgivande miljön. Tillsammans bidrar dessa egenskaper och förhållanden till att barnet med tiden förbättrar

sin situation och klarar sig trots de risker det varit utsatt för. Pågående resiliensforskning ger hopp för professionella ute på fältet, eftersom gjorda studier tyder på att de skyddande faktorerna är starkare än riskfaktorerna. (Borge, 2005, 13; Saleebey, 2006, 198).

Resiliens (se bilaga 1) kan uppdelas i riskfaktorer och skyddsfaktorer. Inom projektet definieras och beskrivs resiliens och resiliensfrämjande processer. Processerna är inriktade på skyddande faktorer. Skyddsfaktorerna kan kategoriseras i faktorer i miljön, faktorer i personligheten och faktorer i den sociala omgivningen. Eftersom ”Dagis Master”-programmets målgrupp är 5-åringar på daghem, koncentreras projektet på att utveckla och stöda faktorer i individens personlighet. Faktorerna i individens personlighet kan indelas i social kompetens, hög intelligens, problemlösningsförmåga, temperament, positiv attityd till livet och självbild. Detta examensarbete har fokus på social kompetens och självbild. Social kompetens (se bilaga 2) har i detta examensarbete avgränsats till empati och sociala färdigheter. Självbild har i sin tur avgränsats till självkänsla och självförtroende.

#### **4.2.1 Besläktade begrepp till resiliens**

Begreppet resiliens är besläktat med några andra begrepp som handlar om motståndskraft och överlevnadsmekanismer. Exempel på sådana begrepp är bemästring, salutogenes, sense of coherence och pseudoresiliens.

Bemästring är en försvenskning av det engelska ordet coping, och skiljer sig från resiliens i den bemärkelsen att bemästring i högre grad än resiliens baserar sig på lärande. Lärande av bemästring kan förebygga problem i skolan och i samhället i övrigt. Resiliens kopplas alltid ihop med risk, men man behöver inte nödvändigtvis vara utsatt för risk för att bemästra något. (Borge, 2003, 13-17).

Begreppet salutogenes kommer från grekiskans ord salus, som innebär hälsa och genesis, som innebär ursprung. Därmed innebär salutogenes hälsans ursprung. Salutogenes fokuserar på människans hälsoresurser istället för risker för sjukdomar, och är motsatsen till det patogena tankesättet, som fokuserar på risker och motgångar. (Eriksson, 2007, 20). Medan salutogenes används för att förklara hälsa ur ett samhällsperspektiv, används resiliens ur ett mer individorienterat perspektiv. (Borge, 2003, 13-17).

Sense of Coherence, det vill säga Känsla av sammanhang, är ett begrepp som utvecklades av Aaron Antonovsky och som ofta används i den medicinska litteraturen. Känslan av sammanhang innebär individens tro på att de stimuli som individen får från sin inre och

yttre värld är strukturerade, förutsägbara och begripliga och att individen har resurser som krävs för att kunna möta de krav som ställs på en på grund av dessa stimuli. Utöver det mäter Känslan av sammanhang i vilken utsträckning individen ser dessa krav som utmaningar som är värda investering och engagemang. (Antonovsky, 1991, 41). Begreppet har skapats för resilienta vuxna individer med lång livserfarenhet. Därför kan det vara svårt att anpassa det till barn, eftersom barns kognitiva funktion inte är jämförbar med vuxnas. (Borge, 2003, 13-17).

Pseudoresiliens handlar däremot om kreativitet. Begreppet lanserades av James Anthony och Bertram Cohler på 1980-talet. De var intresserade av hur konstnärliga anlag hos ett barn kan fungera som en ersättning för social kompetens. Medan vissa barn finner trygghet och glädje tillsammans med andra barn och därmed har en hög social kompetens, kan andra barn fly från svåra familjeförhållanden till sina egna fantasivärldar och detta kan fungera som en resiliensförstärkande faktor i barnens uppväxt. (Borge, 2003, 13-17).

#### **4.2.2 Skyddande faktorer**

För att förstå varför ett visst barn klarar sig trots allt och varför ett annat barn inte gör det, har man forskat kring faktorer som eventuellt skyddar barnet från att ta skada. Studien kring skyddande faktorer började med Kauai-studien på 1980-talet då forskarna Rutter, Werner och Smith observerade att vissa positiva attribut hade samband med förekomsten av risk och motgångar. (Jenson & Fraser, 2006, 6-7).

Skyddsfaktorer definieras som individens resurser eller resurser i miljön, som minimerar effekten av risksituationer. Enligt Jenson och Fraser (2006, 8) inverkar de skyddande faktorerna på tre olika sätt: de minskar riskens effekt i barnets omgivning, de avbryter kedjan av riskfaktorer som kan vara närvarande och aktuella för barnet eller ungdomen och de förebygger eller hindrar att riskfaktorer uppkommer.

Jenson och Fraser (2006) har sammanställt en tabell där de delat in de skyddande faktorerna i tre olika kategorier; faktorer i miljön, faktorer i individens personlighet och faktorer som finns i den sociala omgivningen. Skyddande faktorer i omgivningen och i miljön består av möjligheten till utbildning, yrke och annan meningsfull verksamhet, omsorgsfulla förhållanden till vuxna och tillgången till socialt stöd utanför familjen. Skyddande sociala faktorer är relationen till föräldrarna, omsorgsfulla relationer till syskon, lite konflikter mellan föräldrarna, stort engagemang till skolan, delaktighet i formella aktiviteter och tron på sociala och samhälleliga normer och värderingar. Individen

kan själv även ha egenskaper av skyddande karaktär, som t.ex. en positiv attityd och inställning till livet, temperamentet, hög intelligens, sociala färdigheter och utvecklad problemlösningsförmåga. (Jenson & Fraser, 2006, 9). Detta projekt koncentrerar sig på barn inom daghem och därmed försöker man genom "Dagis Master"-programmet stöda och påverka barnets egna egenskaper.

Eftersom egenskaper i den personliga dispositionen är medfödda och svåra att påverka, diskuteras inte den personliga dispositionens betydelse desto mera i examensarbetet. I stället beskrivs betydelsen av social kompetens och barnets självbild. I den sociala kompetensen beskrivs främst betydelsen av de sociala färdigheterna och empatin.

### **4.2.3 Riskfaktorer**

När det talas om olika riskfaktorer, hänvisas risker oftast till förhållanden och omständigheter som ökar sannolikheten för individens missanpassning. Genom olika studier har man kommit fram till att ju fler riskfaktorer individen utsätts för och ju längre tid individen lever med dessa riskfaktorer, desto större är sannolikheten att riskfaktorerna inverkar på livet på ett negativt sätt, t.ex. genom att individen utvecklar ett beteendeproblem. Det betyder dock inte att riskerna i sig är skadliga, men sannolikheten för att de är det, blir större ju fler risker individen samtidigt måste stå ut med. (Borkowski, Whitman & Farris, 2007, 25). Risker kan kategoriseras enligt hur allvarliga de är, hur akuta eller kroniska de är och enligt vilken typ av risk det är frågan om. Det finns individuella, familjebaserade och samhällseliga risker. (Borge, 2005, 56; Jenson & Fraser, 2006, 5-6).

Individuella risker kan till exempel vara förknippade med individens personlighet, biologiskt medfödda problem och individens status. Risker i personligheten kan t.ex. vara koncentrationssvårigheter, dålig impuls kontroll, hyperaktivitet, extrem blygsel och besvärligt temperament. Exempel på biologiskt medfödda problem är utvecklingen av anpassningsproblem och allvarliga komplikationer i förlossningen som påverkar barnets utveckling. Status som kan vara riskfaktorer för barn är om barnet är en flykting eller om barnet har omhändertagits av myndigheterna. (Borge, 2005, 56-57; Jenson & Fraser, 2006, 7).

Familjebaserade risker är förknippade till familjekonstellationen. Exempel på sådana risker är äktenskapsproblem och problem föräldrarna har i sina föräldraroller. Familjebaserade risker består av missbruksproblem, våld och gräl inom familjen, misshandel, bristande anknytning mellan föräldrarna och barnet, mentala problem och störningar, bristande

fostran och gränssättning för barnet, kommunikationsproblem inom familjen och äktenskapsproblem. Det finns familjebaserade risker som barnen själva kan påverka och risker som ligger utanför barnens kontroll. Familjen kan även drabbas av indirekta risker som t.ex. problem förknippade till det bostadsområde man lever i, problem förknippade till det egna arbetet o.s.v. Samhälleliga risker består av risker som påverkas av samhället och som samhället kanske till och med upprätthåller. Exempel på sådana risker är olika naturkatastrofer, människovållade katastrofer, fattigdom, kriminalitet, arbetslöshet o.s.v. Samhälleliga risker kan både direkt påverka en människans liv eller ha en indirekt påverkan. Fattigdom är t.ex. en indirekt risk för många familjer. (Borge, 2005, 58-60; Jenson & Fraser, 2006, 7).

Som redan konstaterats, påverkar många olika faktorer barnets reaktion på risker. Barns sårbarhet och mottaglighet för påfrestningar varierar och därmed reagerar barn olika på samma risker. Risken i sig behöver inte utgöra ett problem, utan barnets upplevelse av risken är den viktigaste faktorn, eftersom barnets känslor, tankar och upplevelser påverkar hur barnet anpassar sig till riskfaktorer. Beroende på kontexten kan barnets förlust av sin mamma vara en riskfaktor eller ses som en skyddande faktor. Om barnet förlorar mamman som hon haft ett kärleksfullt och nära förhållande till, kan detta vara en riskfaktor, emedan om barnet blir omhändertaget och förlorar kontakten till mamman som misshandlat henne under flera år, kan detta ses som en skyddande faktor. Risk och resiliens kan ses som två olika sidor av samma mynt; resiliens är endast närvarande när individen utsätts för exponering av risker. Definieringen av riskfaktorer präglas av tvetydighet, eftersom riskfaktorer borde definieras utifrån det kontextuella sammanhanget och utifrån individens upplevelser av risken. Detta försvårar i sin tur förståelsen och definieringen av hela resiliensbegreppet. (Ungar, 2004, 350-351).

#### **4.2.4 Resiliens utifrån det utvecklingsekologiska perspektivet**

Resiliens kan betraktas utifrån olika teorier och olika teoretiska modeller, men den utvecklingsekologiska modellen är kanske den mest använda modellen inom resiliensforskning. Den utvecklingsekologiska teorin formulerades på 1970-talet av Urie Bronfenbrenner. Teorin bygger på grundsynen om att människan måste betraktas utifrån de sociala, historiska, ekonomiska och kulturella sammanhang hon befinner sig i, och flera olika faktorer från de olika sammanhangen påverkar människans utveckling. Utgående från det utvecklingsekologiska perspektivet grundar sig resiliens på den dubbelriktade och komplexa samverkan mellan individen och de kontexter hon befinner sig i. Kontexterna

finns på olika nivåer och de både påverkas av och påverkar varandra. De kan även gå in i varandra. (Schoon, 2006, 18-19).

Barnet befinner sig både direkt och indirekt i flera olika kontexter, som till exempel kan bestå av familjen, daghem, grannskapet, kamratgrupper o.s.v. Samtidigt befinner sig barnet även i större sammanhang och mera övergripande system som indirekt kan påverka barnets liv, som t.ex. kulturen, samhällets lagar och normer, föräldrarnas arbetsplats och hälsovården. De olika kontexterna påverkar olika mycket på barnets liv och därför indelas kontexterna i fyra olika nivåer; mikro-, meso-, exo- och makronivån. De allra närmaste systemen barnet ingår i finns på mikronivån. Hit ingår till exempel familjen, daghem/skola, fritidsintressen och kompisgrupper. I systemen på mikronivån har barnet specifika roller under bestämda tidsperioder. När barnet befinner sig hemma har hon rollen som dotter och när hon är i skolan är hon en elev. Nästa nivå är mesosystemet, som består av relationer och kommunikationer mellan de olika mikrosystemen. Samarbetet mellan daghem och föräldrarna kan till exempel höra till mesosystemet. På exonivån finns system som kan påverka barnet, trots att barnet kanske inte direkt ingår i systemet. Exempel på sådana sammanhang är föräldrarnas arbetsplats, hälsovården och socialtjänsten. Makronivån består av samhällets övergripande system som indirekt påverkar alla människor i samhället. Hit hör t.ex. lagar, politik, kultur, religion, normer och värderingar. (Skerfving, 2005, 13-14; Schoon, 2006, 19).

Varför är det då viktigt att betrakta resiliens utifrån det utvecklingsekologiska perspektivet? Bronfenbrenners modell (enligt Schoon, 2006) ger en heltäckande bild och förståelse för alla de olika sammanhangen och systemen som påverkar barnets utveckling och barnets resiliens. Endast genom att förstå alla de underliggande utvecklingsprocesserna kan vi få en bättre förståelse för varför vissa individer klarar sig ”trots allt”, medan andra inte gör det. (Schoon, 2006, 19-21).

### **4.3 Känsla av sammanhang**

En förklaringsmodell som man onekligen stöter på i samband med resiliens är Aaron Antonovskys teori ”Sense of coherence” (SOC), på svenska Känsla av sammanhang. Känsla av sammanhang är en förklaringsmodell till varför människor klarar sig bra och Antonovsky utgår ifrån hälsofrämjande processer. Antonovsky utgår ifrån begreppet salutogenes, istället för patogenes där man koncentrerar sig på sjukdomsframkallande processer. Enligt Antonovsky påverkar människans livssyn den egna hälsan, och om man



koncentrerar sig på hälsofrämjande processer istället för sjukdomsframkallande processer, påverkar detta på ett positivt sätt den upplevda hälsan. Känsla av sammanhang består av tre centrala komponenter; hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet. (Antonovsky, 1991, 38; Skerfving, 2005, 59; Eriksson, 2007, 20-21).

En hög känsla av hanterbarhet betyder i korthet att en människa upplever att hon kan påverka eller hantera den situation hon befinner sig i. Hon upplever sig ha resurser som hon kan utnyttja när hon ställs inför olika utmaningar och krav. Det kan vara frågan om resurser som man själv kan kontrollera och som man själv har, eller resurser som kontrolleras av andra människor, t.ex. av make eller vänner. De resurser som kontrolleras av andra människor är ändå sådana som man kan lita på och som man vet att finns där då man själv behöver hjälp med något. För barn är närvaron av en till barnet viktig person mycket viktig. Med hjälp av närstående relationer kan barnet bemöta och hantera olika utmaningar, kriser och problem. (Antonovsky, 1991, 40; Skerfving, 2005, 61).

Begreppet begriplighet betyder i vilken utsträckning människan uppfattar både inre och yttre stimuli som sammanhängande, förnuftsmässigt förståeliga, strukturerade, ordnade och tydliga. Hög begriplighet innebär att framtida stimuli förväntas vara förutsägbara, och om de inte är det, har människan ändå resurser att ordna och förklara dem. En människa med hög begriplighet förstår de sammanhang och de situationer hon befinner sig i och världen uppfattas inte som ett enda kaos där allt som händer är slumpmässigt, oväntat, oförklarligt och kaotiskt. De yttre och inre stimuli som människan stöter på behöver inte vara positiva eller önskvärda, men trots att människan kanske möter på död, krig, trauma, sjukdom och misslyckanden, kan hon ändå göra dem begripbara och se dem som utmaningar hon kan klara av och vågar möta. (Antonovsky, 1991, 39-40).

Cederblad rapporterar (enligt Skerfving, 2005, 61) att den viktigaste faktorn för god bemästring hos barn, d.v.s. de sätt man hanterar stress och påfrestningar, är känslan av begriplighet. Bland annat barnets intelligens och goda skolprestationer bidrar till att barnet kan bedöma och begriper sin omgivning och de sammanhang barnet befinner sig i. En nära och förtroendefull relation till föräldrarna och en öppen kommunikation stärker även barnets känsla av begriplighet.

Känsla av meningsfullhet innefattar i vilken utsträckning det egna livet upplevs ha en känslomässig innebörd. Individens finner mening i det som sker i det egna livet. Det är viktigt att människan har något hon vill jobba för. Alla utmaningar som människan stöter på skall inte ses som negativa, utan som något hon kanske kan och vill satsa energi på.

Man gör sitt bästa i att klara av utmaningar, problem och krav, och försöker hitta mening i de problem man ställs inför. Känsla av meningsfullhet har att göra med hur världen upplevs och den egna livssynen. För barn kan bl.a. positiv självuppfattning, god impuls kontroll, fritidsintressen och kreativitet bidra till känslor av meningsfullhet. (Antonovsky, 1991, 40-41; Skerfving, 2005, 61).

De tre komponenterna går mycket in i varandra och påverkar varandra starkt. Man behöver inte alltid i alla situationer uppnå hög begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet för att man skall ha en stark Känsla av sammanhang, utan det är det personen själv upplever viktigt som är centralt. (Antonovsky, 1991, 45-46).

#### **4.4 Social kompetens**

Social kompetens handlar om värderingar, kunskaper, motivation, färdigheter och framför allt handlar begreppet om konsten att umgås med andra människor (Pape, 2006, 25). Kompetensen indelas i olika delområden och i examensarbetet beskrivs delområdena sociala färdigheter och empati.

##### **4.4.1 Definition av begreppet social kompetens**

Social kompetens är ett omfattande och svårdefinierat begrepp. I boken *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik* har författaren Kari Pape beskrivit social kompetens på följande sätt: "social kompetens står för resurser som gör det möjligt att möta utmaningar i samspelssituationer, samtidigt som barnet trivs, har god självbild och undviker att skada andra" (Pape, 2006, 25). I alla definitioner av social kompetens finns det inte med dimensionen av skapande och upprätthållande av positiva relationer, utan dessa beaktas då som individens egna målsättningar. Barn som har brister i den sociala kompetensen tenderar antingen att vara aggressiva och störande, eller socialt tillbakadragna och isolerade. Den sociala kompetensen är beroende av person och situation och begreppet har olika innebörd beroende på miljön, samhällets normer, det egna teoretiska perspektivet och kulturen. (Salmivalli, 2005, 71; Pape, 2006, 21-22, 25; Odom, McConnell & Brown, 2008, 4-5).

Social kompetens delas in i olika delområden. Salmivalli (2005) har utfört en metaanalys där hon kom fram till att de flesta forskare är t.ex. överens om att social kompetens och sociala färdigheter är två olika saker, och social kompetens ses som huvudbegreppet, emedan de sociala färdigheterna utgör ett delområde av den sociala kompetensen. De

delområden som hör till den sociala kompetensen varierar beroende på vilken teoretiker och vilken teori man utgår ifrån. (Salmivalli, 2005, 71-72). Hargie har (enligt Kauppila, 2006, 126) delat social kompetens in i individens anpassade uppförande och sociala färdigheter. Kauppila (2006, 126) har i sin tur beskrivit delområden i sociala färdigheter. I detta examensarbete finns en postermodell av social kompetens och i postermodellen tillämpas Kauppilas beskrivning av de sociala färdigheterna, men själva modellen är utvecklad inom ramen för detta projekt.

I postermodellen (se bilaga 2) har de sociala färdigheterna delats in i fyra olika delområden; grundfärdigheter, utvecklade sociala färdigheter, emotionella färdigheter och övriga sociala färdigheter. Under de olika färdigheterna finns ytterligare beskrivet vilka förmågor och egenskaper som hör till dem. Enligt Kauppila (2006) består grundfärdigheter av färdigheter som borde utvecklas hos människan i ett relativt tidigt skede, emedan det inte är en självklarhet att alla människor har utvecklade sociala färdigheter, och de utvecklade sociala färdigheterna behöver nödvändigtvis inte vara synliga i det vardagliga livet. Under emotionella färdigheter kategoriseras färdigheter som har med känslor och emotioner att göra, som till exempel individens förmåga till empati. Den sista kategorin består av övriga sociala färdigheter som inte kan klassificeras under de tre tidigare nämnda kategorierna. Till de mest krävande sociala färdigheterna hör till exempel förståelsen av andras känslor och sinneslägen, förmågan att förlora och förmågan att förhandla. (Kauppila, 2006, 126-128). Postermodellen nr 2 förtydligar begreppet och visar komplexiteten av den sociala kompetensen.

Begreppet social kompetens kan betraktas från olika synvinklar och social kompetens kan bland annat beskrivas utifrån dess olika delområden. Ytterligare kan man se på social kompetens utifrån den kontextuella omgivningen, d.v.s. vilka faktorer i miljön hindrar eller möjliggör en verksamhet som hör till ett delområde av den sociala kompetensen, eller vilka faktorer upprätthåller barnets dåliga status i gruppen trots att barnet kanske är socialt kompetent. (Salmivalli, 2005, 78). De delområden som beskrivs närmare i detta examensarbete är inläringen av sociala färdigheter och inläring av empati, eftersom dessa delområden är mycket centrala när man talar om barnets sociala kompetens.

#### **4.4.2 Inläring av sociala färdigheter**

Inläringen av de enkla sociala färdigheterna börjar hos barnet genast när det föds. Barnet lär sig de första färdigheterna tillsammans med personalen på sjukhuset och med

familjemedlemmarna. Föräldrarna ger barnet modeller för hur sociala färdigheter används och barnet får ständig respons på hur det lyckas eller misslyckas med sina sociala förmågor. De sociala färdigheterna utvecklas främst genom modellinläring, egna erfarenheter och i samband med respons som fås av föräldrarna, syskon och andra personer i närmiljön. Barnets tidiga erfarenheter av interaktion och växelverkan utgör basen för senare inläring. Övningar, upprepningar och positiva erfarenheter av interaktionen med andra människor stöder utvecklingen av sociala färdigheter, barnets självbild och självförtroendet. (Salmivalli, 2005, 181; Kauppila, 2006, 131-132, 134).

Varför saknar då många barn sociala färdigheter? Det kan finnas många bakomliggande orsaker till varför barn har brist på sociala färdigheter, men man bör komma ihåg att det alltid krävs inläring och träning av sociala färdigheter. Inom detta projekt har olika modeller och metoder utvecklats för att man inom daghemmet bland annat skall kunna träna barnens sociala färdigheter och stöda utvecklingen av dem. Ingen människa föds färdigt med olika sociala förmågor. Detta innebär att barnet redan från födseln måste få rikligt med erfarenheter och upplevelser av interaktion, kommunikation och växelverkan, för att barnet själv skall kunna utveckla sina färdigheter. Barn som har bättre utvecklade sociala färdigheter klarar sig i allmänhet i svåra situationer och kommer på fungerade lösningar vid behov. I en dagisgrupp kan ett barn snabbt få stämpel som "besvärlig" eller "osocial" om barnet har outvecklade sociala färdigheter och då är det viktigt att komma ihåg att barn i vilket skede som helst kan lära sig sociala färdigheter och utveckla dem. Barnet behöver dock få positiva erfarenheter och känslor av att lyckas i kontakten med andra barn, eftersom de positiva erfarenheterna gynnar utvecklingen och stärker barnets självkänsla och självförtroende. (Kauppila, 2006, 134-135).

Inläringen av sociala färdigheter är beroende av barnets kommunikativa förmågor och utvecklingen av språket. Det betyder att vuxna bör ha förståelse och tålmod i barnets utveckling av sociala färdigheter, eftersom utvecklingen sker i barnets egen takt. Med små barn betonas främst inläringen av färdigheter som har att göra med interaktionen. Sådana förmågor är till exempel att le och skratta, att ta ögonkontakt, att delta i lekar, hjälpa andra, ta andra i beaktande, att uttrycka känslor, samarbetsförmåga o.s.v. (Kauppila, 2006, 135-136).

Sociala färdigheter kan indelas i verbala och icke-verbala färdigheter. Till icke-verbala färdigheter hör förmågor som har att göra med lyssnandet, kroppsspråket, ögonkontakten och inlevelseförmågor. Barnet lär sig redan i ett tidigt skede att använda sig av kroppsspråk

och olika miner, samt att tolka andras miner och kroppsspråk. Till barnets icke-verbala sociala färdigheter hör också att barnet är medvetet om andra människor och om deras uppförande. Barnet vet hur människor ser ut och hur människor uppför sig. Barnet skall också ha en förmåga att lyssna och fungera enligt givna regler och anvisningar. (Kauppila, 2006, 136).

Till de verbala sociala färdigheterna hör främst att barnet skall kunna uttrycka sina egna åsikter och känslor. Så småningom utvecklas även en social förmåga att påbörja diskussioner, föra diskussioner vidare och avsluta diskussioner. I samband med utvecklingen av kommunikativa förmågor utvecklas även förmågan att binda vänskapsrelationer med andra barn. Barnen utvecklar en situationsbunden kommunikationsförmåga i och med att de lär sig att uttrycka sig själva på ett annat sätt på daghemmet än hemma. På daghemmet finns många sådana faktorer som påverkar barnets kommunikation och interaktion, som inte finns i hemmiljön. Till barnets tidigt utvecklade verbala sociala färdigheter hör bl.a. att säga "tack", "varsågod" och att be om förlåtelse vid behov. (Kauppila, 2006, 138).

Barnet kan öva och utveckla både verbala och icke-verbala sociala färdigheter genom olika lekar. I lekar övas ofta både samarbetsförmåga och olika kommunikationsförmågor. Ritande, olika serier och pussel kan även fungera som hjälpmedel vid inläringen av sociala färdigheter. När en vuxen tillsammans med barnet övar på dess sociala färdigheter skall barnets ålder, mognad och personlighet alltid tas i beaktande. I vissa interventionsprogram betonas direkt modellinläring, medan man med hjälp av andra program vill stärka önskat uppförande. Oftast är lärandet av sociala färdigheter en process med många olika faser. Faserna kan bestå av diskussion kring olika färdigheter, igenkännande av "rätt" och "fel" uppförande, övning av färdigheter t.ex. genom rollspel och slutligen förstärkning av önskat uppförande t.ex. genom uppmuntran och beröm. (Salmivalli, 2005, 182-183; Kauppila, 2006, 139).

#### **4.4.3 Inläring av empati**

Empati är i allmänhet förknippat med människans förmåga att leva sig in någon annan människas situation och att kunna se saker och ting från en annan synvinkel. Empati handlar om att kunna trösta andra, ta hänsyn till andra, visa omtanke och respektera andras känslor och åsikter. I en empatisk interaktion lever man sig in i den andras tankar och känslor och såväl emotionella och kognitiva som fysiologiska faktorer påverkar den

empatiska interaktionen. Färdigheter som hör till empati är bl.a. omtanke, hänsyn, sätta ord på egna och andras känslor, medlidande, berömmelser, ömsesidig förståelse och inlevelse, rolltagande, uppmärksammade av gruppnormer och social sensitivitet. Social sensitivitet är huvudsakligen en känslighet att läsa av och tolka andras känslor och en förmåga att bemöta en annan människa på samma känslonivå. (Kauppila, 2006, 186; Ogden, 2008, 235).

Enligt Kauppila (2006) kan barnet lära sig att vara empatisk och att lära ut empati är även möjligt. Inläring av empati innebär samma sak som inläring av andra färdigheter som har med interaktion att göra, och vissa barn föds med en bättre benägenhet att lära sig, än andra. Likt andra sociala färdigheter, får barnet impulser och färdigheter för att lära sig empati hemifrån, från daghemmet och i skolan. I ett tidigt skede av inläring av empati, får barnet impulser och stimulans genom modellinläring av föräldrarna. I senare skeden lär sig barnet genom instrumentell inläring, det vill säga genom upprepade försök, övningar och misstag. I inläring av empati är det centralt att man är medveten om olika roller och har en förståelse för andra människors synvinklar. Omgivningen påverkar barnets uppförande genom att stärka ett önskvärt uppförande och straffa eller förneka ett icke-önskvärt uppförande. Inläring av empati kan ske genom hela livet. (Kauppila, 2006, 186-187). Vartiovaara skiljer (enligt Koivunen, 2009, 35-36) på två olika empatier; kognitiv empati och emotionell empati. Som fostrare och som professionell bör man vara medveten om skillnaderna mellan de två empatierna och som professionell bör man sträva efter att vara kognitivt empatisk. Kognitiv empati innebär att man medvetet och professionellt förstår andras synvinklar. Emotionell empati innebär att fostraren omedvetet och utan reflektion reagerar på andras känslor och därmed tar fostraren till sig de andras bördor som om de vore ens egna bördor.

Feshback urskiljer (enligt Kauppila, 2006, 187) tre olika empatiska egenskaper som utvecklas hos barnet; förmåga att namnge och klassificera andras känslor, förmåga att förstå andras roller och synvinklar och förmåga till en emotionell ömsesidighet. Olika gruppövningar, interaktionsövningar och sociodrama är bra metoder för att lära ut empati åt barn, unga och vuxna.

#### **4.4.4 Social kompetens inom småbarnsfostran**

Syftet med småbarnsfostran i Finland är att främja barnets helhetsmässiga välbefinnande, att stärka beteende och verksamhetssätt som beaktar andra personer och att stegvis öka barnets självständighet. Ytterligare skall barnets grundläggande behov tryggas och

funktionsförmågan samt hälsan främjas. Småbarnsfostran erbjuder möjlighet för barnet att glädjas över att lära sig och lägger grunden för en positiv inställning till lärandet. (Stakes, 2005, 18-19; Heikka, Hujala & Turja, 2009, 22).

I Stakes handbok *Grunderna för planen för småbarnsfostran* definieras småbarnsfostran som ”växelverkan mellan vuxna och barn i de livsmiljöer barnen är en del av och tar del i. Småbarnsfostran främjar balanserad tillväxt, utveckling och inläring hos barnet”. Enligt den nationella planen för småbarnsfostran är barnets välbefinnande målet för fostran, men även en förutsättning för barnets handlande, inläring och utveckling. Ett välmående barn är intresserat av människorna i sin omgivning och leker tillsammans med andra barn. Barnets välmående stärks när dess individualitet beaktas och därför är det viktigt att man tillsammans med familjen redan i början av fostran utvärderar barnets individuella behov, personlighet och den kulturella bakgrunden. Att ge barnet individuell uppmärksamhet i form av social växelverkan och genom att de grundläggande behoven tryggas främjar barnets välbefinnande. (Stakes, 2005, 16, 18; Heikka, m.fl., 2009, 22).

Förutom att barnets språkliga utveckling och helhetsmässiga välbefinnande skall uppmärksammas, skall barnets sociala färdigheter, självbild, självkänsla och graden av självständighet även utvärderas i ett tidigt skede. När barnet har en sund självkänsla och respekteras av omgivningen, vågar barnet pröva på nya saker och lär sig olika sociala färdigheter. Barnets sociala färdigheter, självbilden och självkänslan utvecklas med tiden och samtidigt minskar barnets behov av vuxnas hjälp och stöd. (Stakes, 2005, 19; Heikka, m.fl., 2009, 23).

Barnets förmåga att fungera i sociala relationer är ett väsentligt mål för småbarnsfostran och en viktig grundfärdighet, eftersom grunden för människans inläring och utveckling ligger i den sociala växelverkan. I den tidiga interaktionen mellan barnet och vuxna har den vuxna ansvaret för att hjälpa barnet att fungera så självständigt som möjligt. Ju yngre barnet är, desto mera behöver det vuxnas uppmärksamhet och omsorg. I början behövs också stöd av vuxna i formandet av relationer till andra barn. Centrala sociala färdigheter i daghemsmiljön är t.ex. förmåga att ta och hålla kontakt, vänta på sin tur, hjälpa, trösta och lyssna på andra, fungera i leksituationer och förmågan att dela med sig. För att barnet skall uppnå dessa färdigheter behöver det förmåga att leva sig in i den andres situation, känna igen olika känslor hos sig själv och hos andra samt förmåga att uttrycka sina känslor och åsikter. En positiv självbild och en emotionell balans är grunden för att barnet skall kunna hjälpa andra, samarbeta med både barn och vuxna och acceptera olikheter. Eventuella

rädslor, ångest och överkänslighet hindrar i sin tur uppkomsten av social växelverkan eller trivseln i sociala sammanhang. (Stakes, 2005, 20; Heikka, m.fl., 2009, 23).

Många av de sociala färdigheternas grundfärdigheter är nära relaterade till barnets stegvis växande självständighet. Barnets utveckling mot en självständig individ är ett av målen i småbarnsfostran. En positiv självbild och självkänsla utvecklas samtidigt som också förmågan att kontrollera den egna inläringen blir starkare. Så småningom utvecklas barnets förmåga att bl.a. kontrollera de egna känslorna, fokusera uppmärksamheten och planera den egna verksamheten. (Heikka, m.fl., 2009, 23).

I daghemmets vardag erbjuds många möjligheter för personalen att iaktta, stöda och utvärdera barnets sociala färdigheter. Daghemspersonalen bör ta i beaktande hur daghemmets verksamhet och interaktionssituationer stöder barnens individuella sociala utveckling, samtidigt som hela barngruppens utveckling skall gynnas. Med tanke på utvecklingen av barnets självkänsla bör personalen uppmärksamma den egna mimiken och kroppshållningen, eftersom barnen lätt tar modell av de vuxna. Som personal bör man fundera på hur man visar åt barnet att man lyssnar på det, är intresserad av barnets åsikter och uppmuntrar barnet till att uttrycka sina känslor. Iakttagande av barnets lekar är en ypperlig situation för utvärdering och stödjande av barnets självkänsla och självständighet. För att barnet skall våga delta i olika lekar krävs det att barnet har mod och sund självkänsla, olika kommunikativa färdigheter och förmåga att koncentrera sig på en gemensam aktivitet och föra leken vidare genom de gemensamma regler man kommit på. (Heikka, m.fl., 2009, 23-24).

#### **4.5 Barnets självbild**

Självkänsla och självbild är ganska svårdefinierade begrepp och det finns inga direkta metoder att analysera kvaliteten eller kvantiteten av barnets självkänsla och självbild. Trots detta, har självkänslan och självbilden en mycket stor inverkan på livet och de är ständigt närvarande hos människan genom hela livet. Självkänslan och självbilden påverkar bl.a. barnets hållning, karaktär, tänkandet, handlingar och hur barnet uppfattas av omgivningen. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen, 2008, 12).

Inom detta projekt har självbilden definierats som det helhetsmässiga begreppet, bestående bland annat av självkänsla och självförtroende. Aho (enligt Huhtanen, 2005, 11) definierar självbild som den helhetsmässiga bilden människan har om sig själv. Enligt Aho består självbilden av en verklighetsbaserad självbild och en "ideal självbild". Ideal självbilden



består av de förväntningar och krav omgivningen ställt på individen och som individen har internaliserat. Barnet kan uppleva att vuxna kräver för mycket av henne och då får det press att förändra sig själv. (Huhtanen, 2005, 11).

Självkänsla definieras av Keltikangas-Järvinen (enligt Huhtanen, 2005, 11-12) som människans centrala resurs och självkänslan är en egenskap i människans personlighet. Självkänsla består av människans förmåga att tro på sig själv, att uppskatta sig själv trots de egna svagheter och att tycka om sig själv. Ett barn som har en bra självkänsla och som uppskattar sig själv, trivs ofta bra både i grupp och ensam. Barnet litar på sig själv, på omgivningen och på framtiden. Ytterligare vågar barnet vara sig själv och vågar uttrycka sina egna åsikter, samtidigt som barnet även kan lyssna till och respektera andras åsikter. Barnet har inte heller något behov av att underställa eller mobba andra barn. (Cacciatore m.fl., 2008, 15).

Cacciatore, m.fl. (2008) har utgått ifrån en modell som beskriver självkänslan bestående av åtta grundelement. Dessa grundelement är; uppfattningen av den egna betydelsen, kroppsuppfattningen, gränserna till det egna reviret, uppfattningen av omgivningens säkerhet och stabilitet, uppfattningen av den egna könsrollen, uppfattningen av sexualiteten, uppfattningen av aggressionen och uppfattningen av den egna livshistorien. Styrkan eller svagheten av den egna självkänslan påverkar hela personligheten och om något av dessa grundelement är ofullständigt eller mycket svagt, skall just detta element förstärkas. Samtidigt som ett element blir starkare, blir människan som helhet även starkare och mer fullständig. (Cacciatore m.fl., 2008, 148-149).

Även tiden på dygnet kan inverka på självkänslan, såsom också årstiden. Både människokroppen och hjärnan har en viss dygnrytm, och detta medför att vissa kanske känner sig som "starkast" direkt på morgonen, emedan de kan känna sig mycket svaga mitt på natten när de vaknar på grund av en mardröm. Självkänslan varierar och kan till och med ändra flera gånger per dag. Hos ett barn kan självkänslan plötsligt försämrats om barnet till exempel har ont eller om barnet upplever att vuxna kräver för mycket av henne. (Cacciatore m.fl., 2008, 26, 30, 41). Vuxnas uppgift är att hjälpa barnet att behandla och klara av även negativa känslor och vuxna bör uppmuntra barnet till att visa sina känslor under trygga omständigheter. Tillsammans med barnet kan man i små steg bemöta skrämmande händelser och tankar, men som vuxen skall man vara försiktig med att direkt börja tolka och förklara situationer och skrämmande händelser för barnet, eftersom barnet

kanske inte kan ta emot förklaringarna och tolkningarna. Det viktigaste är att man lyssnar till barnet och försöker lugna ner barnet vid behov. (Cacciatore m.fl., 2008, 32).

Självförtroende kan också ses som en delkomponent i självbilden och självförtroendet har samband med åldern, könet och temperamentet. Pojkar litar mer än flickor på att de klarar sig, trots sina förmågor (Cacciatore m.fl., 2008, 22). I en grupp med barn kan det vara svårt att märka vilka barn som skulle behöva uppmuntran, eftersom barn kan låtsas att de klarar sig självständigt, trots att verkligheten är en annan. Att tro på sig själv är en sund och verklighetsbaserad värdering av hur man klarar sig själv, men eftersom barn har lite erfarenheter och mycket att uppleva ännu, är det självklart att alla barn tvekar i något skede. (Cacciatore m.fl., 2008, 23).

Barnets självbild, självkänsla och självförtroende kan stärkas bl.a. genom olika resiliensstärkande metoder, modeller och material som utvecklats inom detta projekt. Överlag förstärks dock dessa när man ger barnet komplimanger, beröm, uppmärksamhet och hjälper barnet att hitta de egna resurserna. (Borge, 2005, 125; Cacciatore m.fl., 2008, 148-149).

## 5 Resiliens och genus

Genus är ett ord som används för att skilja olika substantiv åt i grammatiken: den, det, han eller hon. Men ordet började användas i annan bemärkelse på 1980-talet, nämligen för att beskriva människors kön, men inte de biologiska könen utan de olika roller kvinnor och män har i sociala sammanhang. Ordet genus flyttar manligt och kvinnligt från det biologiska till det kulturella. (Nihlén & Nilsson, 2006, 9).

### 5.1 Genusrelaterade begrepp

Genus är alltså ett begrepp som uppstod i början av 1980-talet och avser det sociala könet. Detta innebär att de skilda beteenden hos män och kvinnor är en social konstruktion som har med inläring och kulturella och sociala förväntningar att göra. (Olofsson, 2007, 118).

Genuskontraktet innebär att det finns en tyst överenskommelse mellan män och kvinnor om vad som är passande för de enskilda könen. Genuskontraktet vidmakthåller principerna om isärhållande och hierarki och gör att de förs vidare till nya generationer. (Olofsson, 2007, 118).

Genussystemet innebär två principer: isärhållande och hierarki, som bestämmer relationen mellan könen på alla nivåer. Det handlar alltså inte om att enskilda män förtrycker enskilda kvinnor, utan snarare om ett samhällsmönster. (Olofsson, 2007, 118).

Jämställdhet innebär rättvisa mellan könen. (Olofsson, 2007, 119).

Könsblindhet är ett begrepp som belyser hur könsmönstren finns så införlivade i våra personligheter att de nästan blir osynliga för oss. (Olofsson, 2007, 119).

Könmaktsordning innebär att det finns en hierarki i samhället där det manliga är normen och det kvinnliga undantaget. (Olofsson, 2007, 118).

Norm är starkt kopplat till makt. En norm är en regel som är osynlig tills någon bryter mot den. (Ålands Landskapsregering, 9).

Principen om hierarki innebär att den manliga överordningen och den kvinnliga underordningen finns inbyggd i vårt språk, i tänkandet och i själva kulturen, det vill säga när inget annat sägs är det underförstått att det manliga generellt sett är normen och det kvinnliga undantaget (Olofsson, 2007, 32).

## 5.2 Härskartekniker

Härskartekniker kopplas ofta ihop med ojämställdhet eftersom de också är ett sätt att behålla den rådande könmaktsordningen. Begreppet *härskartekniker* utvecklades av Berit Ås år 1976 för att beskriva förtryckande sätt som bevarar ojämlika maktförhållanden. Genom härskartekniker behåller man eller skaffar man sig makt över andra människor genom att trycka ner andra. Härskarteknikerna används av både vuxna och barn oberoende kön. Ursprungligen var härskarteknikerna som Berit Ås utvecklade fem stycken: osynliggörande, förlöjligande, dubbelbestraffning, undanhållande av information och påförande av skuld och skam. (jämställt.se).

- Osynliggörande innebär att man låter bli att se eller höra någons behov eller försök till att komma till tals. Situationer där man blir överröstad, det vill säga när någon annan talar rakt ut fastän det är du som har ordet, handlar också om osynliggörande.
- Förlöjligande handlar om att man genom att skratta, håna eller att inte lyssna gör sig lustig på en annan människas bekostnad och på detta vis visar att personen är mindre värd än andra.
- Undanhållande av information innebär att man till exempel inte talar om för alla vad man har kommit överens om och att någon inte får all den information den behöver för att förstå vad som är på gång.
- Den dubbla bestraffningen betyder att inget alternativ är rätt. Ett typiskt exempel på detta är kvinnor i karriären: om kvinnan jobbar för mycket stämplas hon till en dålig hustru och självisk mamma, men blir hon hemma och tar hand om sina barn stämplas hon till traditionell och bakåtsträvande.
- Påförande av skuld och skam innebär att någon utses till syndabock och ska bära skulden. (Svaleryd, 2002,67-69).

Listan har efteråt ökats med tre härskartekniker: objektifiering, som Riksorganisationen för kvinnojourer i Sverige har lagt till och hot och splittring, som svenska feministgrupper har lagt till listan (jämställt.se).

Empowermentnätverket vid Stockholms Universitet har utvecklat och myntat begreppet bekräftartekniker. Dessa är tekniker som förebygger och motverkar härskartekniker. Motstrategin mot osynliggörandet är att synliggöra, mot förlöjligandet att respektera, mot

undanhållandet av information att informera och inkludera, mot den dubbla bestraffningen att uppmana alla att göra så gott de kan, mot påförandet av skuld och skam att lösa konflikten, mot objektivisering att säga ifrån och bemöta alla som subjekt, mot hot att respektera svaret ”nej” och mot splittring att skapa gemenskap. (jämställt.se)

Det är viktigt att komma ihåg att barnen inte själva ansvarar för att sätta gränser utan att det är den vuxna som sätter upp de normer och regler som gäller och ser till att ingen blir kränkt. Då den vuxna ser att en härskarteknik används gäller det att agera direkt och låta den som kränker förklara sig. (jämställt.se)

### 5.3 Resiliens ur ett genusperspektiv

Vetenskapliga undersökningar har genom tiderna påvisat att det finns skillnader i flickor och pojkars beteenden. Däremot har man inte forskat i vad dessa skillnader kan bero på.

De som har ett särartsperspektiv ser skillnaderna som biologiska, och de som har ett likhetsperspektiv anser att skillnaderna främst beror på inläring i den sociala och kulturella miljön som individen lever i. Oberoende av om det finns eventuella genetiska skillnader mellan könen motiverar det inte skilda villkor för kvinnor och män och till exempel att kvinnligt och manligt värderas olika eller att män är överordnade kvinnor. (Olofsson, 2007, 9).

Olika faktorer bidrar till en positiv utveckling hos barnet så att barnet blir resiliert. Detta kapitel fokuserar ur ett genusperspektiv på följande faktorer som utvecklar större resiliens hos barn: barnets självkänsla, självförtroende och därmed också självbild, och barnets empatiförmåga, sociala färdigheter och därmed också den sociala kompetensen. Med kunskaper om dessa kan fostrare och andra vuxna som barnet kommer i kontakt med bidra till en positiv utveckling hos barnet.

Enligt *Grunderna för planen för småbarnsfostran* bör fostrare arbeta för jämställdhet och motverka traditionella könsroller. Barnets grundläggande människovärde anges i *Grunderna för planen för småbarnsfostran* med fyra allmänna principer:

- förbud mot diskriminering och ett krav om att barnen skall behandlas jämlikt
- barnets bästa
- barnets rätt att leva och att utvecklas harmoniskt

- barnets åsikt skall beaktas. (Stakes, 2005, 17).

Mer detaljerat beskrivs detta på följande sätt: ”Om personalen bemöter barnet på ett sätt som respekterar barnets individuella behov, personlighet och familjekultur så känner sig barnet jämlikt oberoende av kön eller sin sociala och kulturella bakgrund eller etniska ursprung.” (Stakes, 2005, 19).

Trots det visar det sig att daghem, förskolor och skolor fortfarande är institutioner som medverkar till att stereotyperna könsroller bibehålls. Skolan uppfattas ofta som en könsneutral institution av både lärare och elever, men klassrumsobservationer tyder på att flickor och pojkar ändå ofta bemöts på olika sätt beroende på könet. (Holm, 2008, 17).

Resiliens innebär ett slags motståndskraft mot att utveckla psykiska problem trots kriser och hotande omgivningar. Motståndskraft är dock inte en heltäckande definition på resiliens, eftersom resiliens handlar mycket om också det som finns i barnets miljö, inte endast i barnet själv. Resiliens kan förekomma både som engångsfenomen och som fortlöpande processer, och kan därmed handla om att återupprätta, upprätthålla eller förbättra livskvalitén. Resiliens i den sociala bemärkelsen fokuserar på en relativ motståndskraft för psykosocial risk och det är därmed inte frågan om en typ av resiliens och en typ av risk utan den varierar i form av grader av psykisk välmående. Olika faktorer bidrar till en positiv utveckling trots risken. (Borge, 2003, 9-11).

Enligt Raundalen (1996) är den sociala inlärningsteorin den mest användbara när det gäller att studera empati. Utgångspunkten för denna teori är att det mänskliga beteendet är inlärt via belöningar och straff från personer i barnets uppväxtmiljö. Teorin innefattar också modellinlärning, det vill säga att ett barn tar efter exempel och vill efterlikna personer som är viktiga för barnet. Barnet påverkas ständigt av dess sociala erfarenheter. Andra teorier som är relevanta för att förstå utvecklingen av empatin och de sociala färdigheterna hos ett barn är den kognitiva utvecklingsteorin, där man betonar tankar, kontroll och uppfattningen av regler och normer, och den psykoanalytiska teorin där man betonar vikten av samspelet mellan barn och föräldrar, anknytningen mellan barn och vuxen och hur barnet identifierar sig med sina omsorgspersoner, som kan bestå av föräldrar, släktingar, daghemspersonal eller andra vuxna. (Raundalen, 1996, 23).

Dessa delar av de ovannämnda teorierna stöder också tanken om den genusmedvetna pedagogiken, som presenteras i ett senare kapitel (se kapitel 7.4).

Forskarna hänvisar också ofta till bland annat kön, klasstillhörighet, självuppfattning med mera när det gäller studier av skillnader i utvecklingen av empati och därmed bör man ta i beaktande att flickor och pojkar generellt sett uppfostras olika och att detta också påverkar empatiutvecklingen (Raundalen, 1996, 58).

När ett barn växer upp påverkas det av en omgivning som både gynnar och hämmar dess möjligheter att utveckla en positiv självkänsla. Om barnet har en tydlig bild av sig själv och tycker om sin självbild och tror på sina förmågor upplever barnet sin situation som trygg. Barn som känner sig trygga har större möjlighet att känna empati och tolerans. Då en människa är trygg i sig själv vågar han/hon ge av sig själv och därmed är en god självkänsla grunden för detta. (Svaleryd, 2002, 53).

Förskolläraren och genuspedagogiska handledaren Kajsa Svaleryd (2002) menar att innan man kan väcka intresset att pröva nya områden, tekniker eller förmågor hos flickor, som tidigare sökt sin identitet och betydelse för andra genom att vara andra till lags, behöver de få möjligheter att stärka sin självkänsla och sitt självförtroende. På motsvarande sätt måste pojkar, som tidigare mött mycket negativ bekräftelse, få möta uppskattning och bekräftelse i att de är bra som pojkar, innan deras intresse att pröva nya områden, tekniker och förmågor kan väckas. Därmed måste det finnas vägar för att varje barn ska utveckla en god självbild så att de vågar våga. Om ett barn kan lita på sina egna förmågor och förstå sina tankar och känslor har barnet också lättare att förstå och interagera i sin omvärld. (Svaleryd, 2002, 55).

Med andra ord kan ett barn, som har en god självkänsla, gott självförtroende, en utvecklad empatiförmåga och sociala färdigheter också utveckla sin sociala kompetens och förstärka sin självbild, vilket i sin tur leder till större resiliensmöjligheter hos barnet.

#### **5.4 Genussocialisation – inläringen av könsroller**

Många studier visar att genusskillnader i stor utsträckning är en följd av social påverkan. Experiment som exempelvis "Baby-X"-studierna på 1980-talet (enligt Marklund & Snickare, 2005) granskade hur vuxna människors förhåll sig till små barn. Studierna gjordes vid forskningscentret i Boulder, Colorado och vid universitetet i London. Det gick till så att riktigt små barn kläddes slumpmässigt i rosa eller ljusblå kläder och placerades i ett rum med leksaker. De vuxna människorna gick sedan in i rummet och det visade sig att de behandlade babyerna helt olika beroende på färgen på sparkdräkterna. Till de barn som

var klädda i rosa sparkdräkter, talades det med mjuk och smeksam röst och de vuxna försökte lugna ner dessa barn och få dem att ligga stilla. Reaktionen på de barn som var klädda i blått var den motsatta: barnen uppmuntrades till att jollra och sprattla och de vuxna talade till dem med hög och entusiastisk röst. Alla de blåklädda barnen fick dessutom en skallra eller en leksakshammare och de barn som var klädda i rosa fick en mjuk docka eller ett djur att krama och hålla stilla i famnen. Studierna gjordes också för att beskriva vuxnas reaktioner på gråten hos ett nyfött barn. Ett ljudband med gråt av ett barn som sades vara en nyfödd pojkes spelades upp för 30 vuxna. De vuxna frågades varför pojken grät och svaret var entydigt: han är arg. Samma band spelades därefter för 30 andra vuxna, men barnet beskrevs då som en nyfödd flicka och då blev svaret: hon är ledsen. (Marklund & Snickare, 2005, 11-13).

I ytterligare en studie fick föräldrar till barn som vägde lika mycket, var lika långa och lika friska, beskriva sina barn. Pojkarna beskrevs som starka, fasta, vakna, kraftfulla, fint koordinerade och med grova drag. Flickorna beskrevs som små, mjuka, ömtåliga, sömniga och med fina drag. Dessutom talade man tystare och med ljusare röst till flickorna medan man till pojkarna talade med högre röst. Pojkbarnen fick också krypa längre än flickorna innan deras mammor plockade upp dem. De fick därmed redan i tidig ålder större svängrum och mer frihet än flickorna. (Marklund & Snickare, 2005, 11-13). Det som dessa studier tydligt visar är inte skillnaderna som fanns hos de olika könen utan vilka skillnader de vuxna människorna förväntade sig att finna hos barnen beroende på könet och vilken syn de hade på hur de olika könen ska uppföra sig.

Sociologen Anthony Giddens (2007) skriver att barn vanligtvis redan vid två års ålder har en uppfattning om könsrollerna, det vill säga att de känner till om de själva är pojkar eller flickor och kan ofta kategorisera andra individer enligt kön. Men först vid fyra års ålder förstår barnen att en människas könstillhörighet är konstant och att alla människor är av antingen det ena eller andra könet och att skillnaderna mellan könen är anatomiska. Leksaker, böcker och TV-program är exempel på sådant som små barn kommer i kontakt med som starkt betonar skillnader mellan manliga och kvinnliga egenskaper. Leksaksaffärerna uppdelar ofta produkterna enligt kön, och undersökningar påvisar detta och dess inverkan. Giddens (2007) nämner Vanda Lucia Zammuners forskning från år 1987 som ett exempel på detta. Hon studerade de italienska och nederländska barnens inställning till och uppfattning om olika leksaker. Barnens uppfattningar stämde bra överens med föräldrarnas uppfattningar om vilka leksaker som passade bäst för pojkar respektive flickor. Överlag valde dock de italienska barnen oftare att leka med typiska



flick- respektive pojkleksaker än vad de nederländska barnen gjorde. Detta förvånade inte forskaren, eftersom det kan ses som en direkt följd av att man i den italienska kulturen i allmänhet har en mer traditionell syn på könsskillnader än vad man har i den nederländska kulturen. (Zammuner enligt Giddens, 2007, 168).

Giddens (2007) nämner också en forskning av Lenore Weizman m.fl. från år 1972 som redan då påvisade att böcker som barn läser tydligt visar att det finns skillnader mellan pojkar och flickor. Manliga personer fick i de böcker som studerades mer än tio gånger större utrymme i bilderna och berättelserna än flickor. Förhållandet av könstillhörigheten av djuren i böckerna var 95 till 1. Pojkar ägnade sig dessutom vanligtvis åt äventyrsinriktade handlingar, medan flickorna skildrades som passiva och de befann sig inomhus med hushållssysslor. Något mer aktuell forskning av bland annat Davies från 1991 visade att det på ca 20 år hade skett en förändring i någon mån men att största delen av litteraturen fortfarande visade samma snedvridna bild om könsrollerna. (Davies enligt Giddens, 2007, 169).

Den franska filosofen Simone de Beauvoir myntade uttrycket "Man föds inte till kvinna, man blir det" år 1949 när hon skrev boken *Det andra könet*. Med uttrycket menade hon att barn under sin uppväxt och också senare i vuxenlivet lär sig hur man "skall vara" som flicka/kvinna eller pojke/man. (Nihlén & Nilsson, 2006, 28).

Sociologen och genusforskaren Barrie Thorne (enligt Hellman, 2008, 75) beskriver att barns lärande av könsnormer varken är entydigt eller enkelt. Thorne menar att de betydelser som flickighet och pojkighet ges beror på sammanhanget. Vissa situationer och relationer ger erbjudanden om könsöverskridande positioner, medan andra erbjuder positioner där skillnader mellan könen betonas. Anette Hellman har utfört en studie i samma linje med Thorne, där hon studerat hur barn gör kön i relation till de egna och omgivningens förväntningar på hur man bör vara som "riktig flicka" eller "riktig pojke" och vilka markörer som används för att utskilja könsskillnader. (Hellman, 2008, 75).

Den politiska filosofen Iris Marion Young (enligt Hellman, 2008, 78) skriver i boken *Att kasta tjejkast* om hur erfarenheter som flickor delar kan resultera i att man som flicka lär sig att det "rätta sättet" för flickor att bete sig är att till exempel tala tystare, röra sig med snävare kroppsrörelser och att inte ta så stort rörelseutrymme i ett rum. På motsvarande sätt har sociologen och maskulinitetsforskaren Stephen M. Whitehead (enligt Hellman, 2008, 78) beskrivit hur pojkar fostras till att använda kroppen på sätt som uppfattas som

maskulina, det vill säga tala med hög röst, röra kroppen kraftfullt och använda ett stort rörelseutrymme i ett rum. Både Young och Whitehead är av den åsikten att barn inte föds in i dessa könsmonster utan att dessa är könsnormer, som lärs in och förkroppsligas. Samtidigt kan det enligt Hellman vid ett och samma tillfälle finnas olika och motsägelsefulla könsnormer som både interagerar, påverkar och formar barns rörelsemönster, då barnen dagligen möter en mängd olika förväntningar om hur de borde vara som pojke eller flicka. Därför är det alltså viktigt att uppmärksamma att rörelsemönster som kodas maskulina även praktiseras av flickor och feminint kodade av pojkar eftersom det inte finns någon ”naturlig manlighet” eller ”naturlig kvinnlighet”. (Hellman, 2008, 78).

Då ett barn föds är könet på barnet ofta det första av allt som barnmorskan deklarerar. Därefter kategoriseras kroppen genom att tillskrivas till exempel vissa rörelser, viss röst, vissa kläder, leksaker eller färger för det egna könet. Filosofen Judith Butler (enligt Hellman, 2008, 79) menar att tankar om vad män och kvinnor, pojkar och flickor borde vara föregår kön i sig, det vill säga att kroppen inte av naturen är manlig eller kvinnlig utan att den görs antingen manlig eller kvinnlig. Barnet lär sig ständigt, på en mängd sätt under sin uppväxt att bli antingen pojke eller flicka. Butler menar att om könsskillnader fanns naturligt skulle det inte behöva nötas in på det sätt som sker. (Butler enligt Hellman, 2008, 79).

Barn prövar på markörer för kön utan att alltid koppla markörerna direkt till pojkar eller flickor och det finns möjligheter för förändring av stereotypa könsmonster i det. Genom att föräldrar och daghemspersonal stöder och uppmuntrar barn till att pröva fler möjliga sätt att vara pojke eller flicka visar de att det inte finns någon naturlag som säger att barn måste lära sig att skilja könen åt eller att till exempel värdera ”manlighet” högre än ”kvinlighet”. (Hellman, 2008, 90).

För att kunna motverka traditionella könsmonster kan ett första steg vara att de som arbetar med barn på daghem och i skolan blir medvetna om de mönster som existerar, trots att mönstren ofta är så inrotade att de nästan kan kallas ”osynliga”. Särskilt viktigt vore att uppmärksamhet skulle riktas mot de vardagliga och könsskapande samtal som dagligen äger rum på daghem och i skolor. På så sätt kunde en förändring av de rådande könsmonstren bli möjlig. (Holm, 2008, 130). Som en arbetsmetod för detta kan man inom småbarnsfostran använda den genusmedvetna pedagogiken. Arbetsmetoden presenteras i kapitel 7.4.

## 6 Stöd för 5-åringens resiliensutveckling

Målgruppen för interventionsprogrammet ”Dagis Master” är 5-åringar på daghemmet. För att kunna arbeta med att stöda barns resiliens behövs det kunskap om barnens mognad inom de olika delområdena av resiliens. Dessa är social kompetens och självbild. På daghem används många beståndsdelar i resiliensförstärkande arbetsmetoder omedvetet, detta genom att bl.a. lek, kommunikation och rörelse är naturliga inslag i dagsrutinerna.

### 6.1 5-åringens resiliens

I Finland ställs det höga krav på barns intellektuella, sociala och psykiska utveckling. Detta gör att daghemspersonalen har en skyldighet att se till att barnen har utvecklat vissa färdigheter vid en viss ålder. Man satsar mycket på att förstärka barns positiva självbild, sociala kompetens och andra färdigheter. (Ojala & Talts, 2007, 207). Social kompetens innebär tre dimensioner i beteendet; en benägenhet att uttrycka vänlighet och intresse för andra, förmåga att förena sitt eget beteende med andras i social interaktion och förmågan att rätta till fel på ett kompetent sätt (Eisenberg m.fl., Masten & Coatsworth, Rothbart & Bates enligt Vaughan Van Hecke m.fl., 2007, 53).

Empati är både en intellektuell och en emotionell process och det är viktigt att träna detta på daghemmet (Cress & Holm, 2000, 594). Men Slaby (enligt Cress & Holm, 2000, 594) menar att det trots att man tränar empati kan vara svårt för barnen att använda sig av detta i riktiga situationer.

Hoffman (enligt Kristjansson, 2004) anser att det finns fem steg i utvecklingen av empati. De första två stegen sker inom det första levnadsåret, men det är först vid 2-4-års ålder som det verkligen börjar synas att barnet är empatiskt. Då börjar man se att barnet använder sig av en självcentrerad typ av ömsesidighet. Detta t.ex. genom att barnet är snällt mot personer som barnet anser att förtjänar det. Det sista steget utvecklas i 5-års ålder och då börjar barnet även känna empati för andra förutom i situationen här och nu, det vill säga i ett större sammanhang och genom en större livserfarenhet. Nu förstår barnet att andras liv kan vara lyckliga eller ledsamma oberoende av deras eget och det lär sig att empatisera med en hel grupp istället för med enskilda individer. Forskningar visar dock att det inte är förrän vid 6-års ålder som barnet gör helt oegoistiska handlingar, baserade på vad barnet uppfattar att den andra behöver. I det här stadiet handlar barnet genom omsorg av andra och utan att förvänta sig något tillbaka. (Kristjansson, 2004, 296-297). Först när barnet kan

särskilja sig självt ifrån andra och förstår att andra känner saker oberoende av vad barnet självt gör kan en högre grad av empati utvecklas hos barnet (Hoffman enligt Thompson & Gullone, 2003, 175). Barn förstår hur det känns att bli orättvist behandlade och sårade genom att de själva har upplevt situationer som skapat samma känslor för dem och på så vis kan de känna empati för andra. (Hollingsworth, Didelot & Smith, 2003, 144).

Förmågan att känna empati för någon är inte endast beroende av åldern utan också av vilka känslomässiga egenskaper barnet har, t.ex. kan barnets förmåga att känna både positiva och negativa känslor medverka till dess förmåga att känna empati för dessa känslor hos andra (Rothbart, Derryberry & Hershey enligt Light m.fl. 2009, 1211). Undersökningar har också visat en skillnad mellan flickors och pojkars empatiutveckling. Flickor har enligt flera forskningar en högre utvecklad empatiförmåga än pojkar (Hinnant & O'Brien, 2007, 306). Zahn-Waxler har (enligt Hinnant & O'Brien, 2007, 306) kommit fram till att detta kan bero på att föräldrar och daghemspersonal uppmuntrar empati hos flickor mer än hos pojkar.

Sociala färdigheter utvecklas genom att barnet upptäcker omvärlden och får en förståelse för sig självt i relation till andra. Genom en ömsesidig dialog mellan barnet och närstående vuxna utvecklas mallar för hur barnet beter sig när de vuxna inte är i närheten. (Mattinat Spegman & Houck, 2005, 214).

Vissa forskningar har dragit slutsatsen att sociala färdigheter är ett inlärt beteende och att man med specifika övningar och träning av dessa kan förbättra barnets förutsättningar att utveckla social kompetens (Scattone, 2007, 717). Bandura anser (enligt Dereli, 2009, 1425) att barns beteende utvecklas genom observations- och modellinläring. När ett barn ser hur andra beter sig ser de även konsekvenserna av detta beteende. Om modellens beteende stämmer överens med det barnet tidigare har lärt sig ökar detta beteende hos barnet. (Dereli, 2009, 1425). De som har störst inflytande på barnet och dess inläring är vänner, föräldrar och andra vuxna runt barnet. Vänner har konstaterats vara de som barn observerar mest, och det är alltså dessa som har den allra största inverkan på barnets inläring av sociala färdigheter. (Gresham enligt Dereli, 2009, 1425). Därför har också leken och kamratrelationer stor påverkan på utvecklingen av barns sociala kompetens. För att skapa och upprätthålla kamratrelationer behöver barns sociala förmåga vara på en viss nivå. Denna nivå uppnår barnen under sin tid på daghemmet eftersom de där måste använda sig av sociala förmågor för att få vänner, lösa konflikter och leka. (Guralnick, Rubin m.fl. enligt Glover Gagnon & Nagle, 2004, 182). Denham (enligt Miller & Coll, 2007, 89) har

konstaterat att barn använder sin emotionella kompetens för att skapa kamratrelationer. Detta betyder att barn som har en välutvecklad social kompetens har lättare att skaffa vänner. Det är sedan genom vännerna som barnet vidareutvecklar sina sociala färdigheter och får mod till att utforska omvärlden (Howes enligt Miller & Coll, 2007, 89). Det finns undersökningar som visar på att populära barn är bättre på att förstå och urskilja sina vänners emotionella reaktioner och på så sätt också bättre på att besvara dem på ett bra sätt, medan mindre populära barn kan ha svårt att förstå känslotillstånd och misstolkar dessa och handlar opassande (Glover Gagnon & Nagle, 2004, 184).

Självkänsla förekommer bland resilienta personer; de vet om sina styrkor och svagheter och har dessutom en empatisk förmåga. Hippe (2004) påpekar att det är daghemspersonal och fostrare som skall se till att barnet har möjligheter att utveckla resiliens. Det resilienta barnet har en god självmedvetenhet, kommunikationsförmåga, empatiförmåga, färdigheter att klara av problemlösning och har hopp för framtiden. Det är viktigt att känna till att barnet tar modell av vuxna även när det gäller självkänsla. Barnet skall veta att det är tillåtet att erkänna vissa saker och att uttrycka sina känslor. Uppmuntran och beröm är viktigt för att motivera ett barn och det stöder barnets självkänsla, ökar stoltheten, främjar samarbetet, bidrar till positiva förhållanden och lyfter fram unika färdigheter och förmågor. Uppmuntran och beröm bidrar också till att hjälpa barnet under svåra och utmanande perioder. En sund självkänsla tillåter ett barn att uppriktigt och ärligt identifiera styrkor och situationer då stöd och hjälp skulle behövas. (Hippe, 2004, 240-241).

Barn som har ett relativt sunt självförtroende, nyfikenhet, initiativförmåga och självständighet vid 5-års ålder utvecklar troligtvis en sund självkänsla vid 8-års ålder. Det är viktigt att notera barn med lågt självförtroende så tidigt som möjligt, så att de får en möjlighet att utveckla sitt självförtroende genom att utföra uppgifter som är utmanande men ändå inom en lämplig nivå för barnet. (Verschueren, Marcoen & Buyck, 1998, 277-278).

Det har forskats om genusmedvetenhet och könsuppfattning bland barn i 5-års ålder ur olika perspektiv och synvinklar. Taylor, Rhodes och Gelman (2009) har bl.a. forskat om barns tankar om genuskategorier och djurens genus. Genom att intervjua barn individuellt, och utföra olika slags test med djur- och människotema försökte forskarna få fram hur barn ser på genuskategorier. Barn i 5-års ålder behandlar djurarter och människogenus som jämbördiga, medan barn i 10-års ålder och vuxna behandlar de som två skilda kategorier.

Barn i 5-års ålder förstår konceptet med "flicka" förrän de förstår konceptet med "pojke". (Taylor, Rhodes & Gelman, 2009, 461, 471, 475, 478).

I en annan forskning baserar forskaren sig på hur barn tecknar kön. Femåringen har en egen bild på genus utgående från de egna erfarenheterna och upplevelserna, vilket kan märkas bra i teckningarna som de ritar, t.ex. avbildas flickan oftast med långt hår och klänning. Efterhand blir barnet mer och mer influerat av samhället, familj och vänner, och könsuppfattningen förändras. Detta märks även i teckningarna. (Taylor, Rhodes & Gelman, 2009, 151-153).

Zucker (2006) har vidareutvecklat Langer och Martins undersökning om barns könsuppfattning, vilket i detta fall handlar om att barnet inte vet vilket kön det vill tillhöra. Barnet fantiserar om och vill tillhöra det motsatta könet. Många forskare anser att barn, speciellt flickor, har en vilja att tillhöra det motsatta könet, p.g.a. kulturella orsaker. Historiskt sett har det manliga könet haft bättre förutsättningar än det kvinnliga könet. Zucker (2006) påstår vidare att detta inte duger som ett definitivt argument för könsuppfattningen och dess osäkerhet. För barn rör det sig oftast om detaljer och mindre faktorer, t.ex. kan pojkar tycka att det skulle vara roligare att vara flicka, eftersom flickorna kan slänga med sitt långa hår. Det är viktigt att komma ihåg att det hör till den naturliga utvecklingen att fundera och fantisera om att tillhöra det motsatta könet. (Zucker, 2006, 536-537, 544-545).

I en undersökning som behandlar påverkan av barns kamratrelationer på deras framtida psykiska hälsa och anpassning, konstateras att populära barn når en högre nivå av socialanpassning än barn som blir avvisade av den sociala gruppen i ett tidigt skede. Erfarenheter av att bli avvisad av sina jämnåriga kamrater är en klar riskfaktor för barnets utveckling i framtiden. Barndomen är en viktig period då det gäller utvecklingen av social kompetens. Barn som är bra på att kommunicera samarbetar bättre med jämnåriga. Enligt undersökningen är flickor bättre än pojkar på att kommunicera. Empati är en viktigare del i pojkars kamratrelationer, men det är flickorna som behärskar empati bättre. (Braza, m.fl., 2009, 703-705, 712).

En undersökning har gjorts på barn som föddes mellan 1935 och 1944 i väst-, central- och östeuropa som då var ockuperade av naziregimen. Dessa barn överlevde alla Förintelsen. Resultatet visade att en stark Känsla av sammanhang fungerade som en skyddande faktor mot de traumatiska upplevelserna under Förintelsen. Däremot är personer utan en stark

Känsla av sammanhang mer sårbara för posttraumatiska problem. En stark Känsla av sammanhang är betydelsefull redan i barndomen, eftersom fenomenet Känsla av sammanhang fungerar stödjande och ger trygghet i vuxen ålder. I undersökningen konstateras att barn idag också behöver ha en Känsla av sammanhang. Det bidrar till att barnet bättre klarar av de svåra upplevelserna och situationerna. (van der Hal-van Raalte, van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2008, 1356, 1362, 1364).

## 6.2 Beståndsdelar i resiliensförstärkande arbetsmetoder

Rörelse, lek och kommunikation ingår alla i den dagliga daghemsverksamheten. Genom att dagen är strukturerad får barnet en känsla av trygghet och förutsägbarhet.

*Kommunikation*, både verbal och non-verbal, används av barnet för att uttrycka känslor. Därför är det viktigt att uppmärksamma barn som alltid är tysta och ängsliga. En 5-åring har ungefär 2000 ord i sitt aktiva ordförråd och upp mot 9000 i sitt passiva. 5-åringens språk är så långt utvecklat att han eller hon kan använda meningar som innehåller fem eller fler ord. Språket utvecklas genom leken, i vilken det är en stor del. (Ellneby, 2007, 142, 144-145, 147). Olika sorters kommunikation ingår i alla arbetsmetoder.

Kommunikation mellan barn och vuxna är så självklar att man ofta inte tänker på det, ändå är det ett viktigt sätt att t.ex. förmedla kunskap och reflektera över den. I ett äkta samtal lockar daghemspersonalens uppmärksamhet barnet att formulera sig och den leder samtalet vidare. Konsten att samtala är alltså också konsten att lyssna och att kunna dela med sig. Viktigt att tänka på när man pratar med barn är att anpassa sitt tal, t.ex. genom röstläget, att tala tydligt och långsamt, att konkret benämna det som händer och att tala i korta meningar och upprepar dem. (Jonstoj & Tolgraven, 1995, 31-38; Ellneby, 2007, 139).

Holm (1994) beskriver i sin bok "Det kloka samtalet" en samtalsmodell i tre olika faser.

- Den första fasen kallas inlednings- eller kontaktfas. I den är syftet att skapa en bra grund för vidare samtal och att hjälpa den andre att få en överblick över sig själv. Då är det viktigt att ha kontroll över sina reaktioner och inte visa negativa sådana. I inledningsfasen använder man sig mestadels av tre egenskaper; empati – att förstå vad andra känner, respekt – att tro på att den andre har förmåga att klara sig själv och värme – att man bryr sig om den man pratar med.

- Den andra fasens namn är fortsättningsfas. Här försöker man komma åt att prata om det man egentligen hade tänkt diskutera, syftet med denna fas är att öka den andres förståelse för sig själv. Om man går för fort från första fasen till andra fasen kan det leda till att den andra känner sig osäker och drar sig undan. Egenskaper som används i denna fas är; tydlighet – att allt förklaras så enkelt och omsorgsfullt som möjligt, äkthet – att vara ärlig och öppen med den andre och att visa sina egna erfarenheter – visa att man har haft samma svårigheter som den andre och klarat av dem.
- Den tredje och sista fasen kallas avslutningsfas. Nu ska samtalet leda till att man kommer fram till vad som behöver göras och vad man själv behöver göra, syftet är alltså att finna alternativ för handling och välja ett. Här används egenskaperna; konfrontation – att direkt synliggöra skillnader mellan vad den andre säger och vad han eller hon gör och omedelbarhet – att man talar om vad man upplever i samtalet. (Holm, 1994, 31-40).

Dessa faser och egenskaper är bra att komma ihåg när man samtalar med barn, de är lätta att anpassa till vanliga samtal under dagen på daghemmet, t.ex. när man vill hjälpa barnen att lösa någon konflikt som uppkommit. På samma gång som man använder sig av empati, respekt, tydlighet och resten av egenskaperna lär man också barnen att använda sig av dessa och det är en fördel när barnen blir äldre. I projektet *Det resilienta barnet* har Sofie Sten skrivit följande examensarbete: *Pratbubblan: ett spel för att stödja den kommunikativa kompetensen hos barn.*

*Lek* gynnar barnets initiativförmåga och genom leken utforskar barnet världen och skapar sig en världsuppfattning. Detta stöder barnets resiliens. (Daniel & Wassell, 2002, 105-106). Genom leken utvecklas barns sociala kompetens och självbild och den är därför en självklar del i arbetsmetoderna.

Leken är speciellt viktig för barnet och det sätts stor uppmärksamhet på leken och dess utrymme i daghemsverksamheten. Daghemspersonalen skall känna till hur betydelsefull leken är för barnets utveckling. Genom lek utvecklar barnet individualitet, självuppfattning och förståelse för andra människor och omvärlden. Barn utforskar, undersöker och experimenterar omvärlden med alla sina sinnen. Barn bygger upp sin värld och sin egen personlighet med hjälp av andra och med sin uthållighet och lust för lek. Leken utvecklar barnets motorik, språk, intellekt, sinnen, fantasi och kreativitet samt sociala kompetens.



Genom lek lär barnet sig behärska sin egen kropp. Säkerheten och styrkan i rörelser och koordination stärker barnets självförtroende. Det verbala språket och kroppsspråket utvecklar barnets förmåga att uttrycka sig och barnet lär sig också att tolka språkliga uttryck. Genom lek upptäcker barn likheter och skillnader, de sorterar och kategoriserar, vilket gör att de lättare kan skapa ordning i tillvaron. Barn får också grunderna för matematik och logik genom olika lekar. Alla sinnen stimuleras då barnet smakar, känner, tittar, vrider, vänder, klämmer, luktar och lyssnar på allt runt omkring sig. Barnet utvecklar förmågan att uppfatta nyanser och skillnader mellan olika sinnesuttryck. Barnets lek kännetecknas med att det förekommer mycket improvisation där leken hela tiden växer, ombildas eller byggs ut. Leken kräver en stor förmåga till inlevelse, koncentration och förståelse. Den sociala kompetensen utvecklas genom att barn får erfarenheter av samförstånd och konflikter. Barnet lär sig att utveckla olika strategier för hur samarbete och konfliktlösande går till. Leken ger också möjligheter att utveckla talanger som t.ex. att ta initiativ, att leda och styra andra. Leken bidrar också med att utveckla barns förmåga till lyhördhet, medkänsla och empati. (Jagtøien, Hansen, Annerstedt, 2002, 146; Granberg, 2003, 48-50).

I leken uppstår det automatiskt känslor och upplevelser som kan vara bekanta för barnet eller så handlar det om sådant som är obekant för barnet. Barnet lär sig att bemästra olika problemsituationer och möjlighet till koncentration, reflektion och bearbetning ges. Leken erbjuder även spänning, avkoppling och glädje, och barnet lär sig många olika saker beroende på lekarna. Leken fungerar som ett sätt att lära sig och utvecklas. Genom lek lär barnet sig på ett naturligt sätt och leken är ett fungerande koncept för barn på daghem. Den är inte en verksamhet med en början och ett slut, utan leken kan alltid fortsätta. Leken är skapande och det finns inget planerat om hur och när den skall sluta. (Jagtøien m.fl., 2002, 147). Inom projektet Det resilienta barnet har Linda Degerholm skrivit följande examensarbete: *Leken som ett resiliens- och självkänslöstödjande redskap: en råkopia för lekbok*.

*Rörelse* gör att ett barn lär sig att behärska sin kropp och på så sätt får det en positiv bild av sig själv, en bild av att "jag kan". På så vis får barnet också en god självkänsla och självbild. (Sandborgh & Stening-Furén, 1983, 7). Rörelse ingår i så gott som alla resiliensförstärkande arbetsmetoder.

Barn behöver vara i rörelse för att leka, för att lära och för att hålla sig friska. Barn utvecklas hela tiden och blir skickligare på att använda kroppen. Efterhand lär de sig nya

rörelser och blir bättre på att leka med andra barn. Rörelse i grupp bidrar till att barnet får social träning, lär sig samarbeta och anpassa sig till gemensamma regler. Deltagande i fysisk, livlig lek eller andra former av gemensam fysisk aktivitet bidrar till många olika erfarenheter tillsammans med andra. Det är nödvändigt att barn får uppleva sig själva i olika roller och funktioner. Även utvecklingen av en social trygghet att möta nya situationer gynnas genom fysisk aktivitet tillsammans med andra. Samspel med omgivningen och kroppsuppfattningen påverkar barnets utveckling av självkänsla. Kroppsspråket är barnets första kommunikationsmedel. Fastän det talade språket utvecklas kommer kroppsspråket att följa individen genom hela livet, p.g.a. att känslor och attityder uttrycks med rörelser. (Grindberg & Jagtøien, 1999, 61; Jagtøien, Hansen, Annerstedt, 2002, 24, 26; Ericsson, 2005, 9-11). Inom motorikforskningen har konstaterats att rörelsen som medel kan skapa en påverkan som kan ge barn utvecklingsmöjligheter i olika avseenden inom motorik, kroppskunskap, psykisk och social utveckling. Med motorisk utveckling menas att barnet gradvis tillägnar sig olika färdigheter som har med rörelse och förflyttning att göra. Motoriken påverkar olika förmågor som t.ex. kroppsuppfattning, rumsuppfattning, formuppfattning, tidsbegrepp och balansförmåga. (Grindberg & Jagtøien, 1999, 31; Ericsson, 2005, 19, 24).

Daghemmens målsättningar med verksamheten är uppbyggda så att innehållet och olika arbetsmetoder gynnar barnen att skapa och kommunicera. Detta sker med hjälp av olika uttrycksformer som t.ex. bild, sång och musik, drama, dans och rörelse. På daghemmet har barn möjlighet till fysisk aktivitet både inom- och utomhus. På gården finns det flera anordningar som inspirerar barnet till att klättra, hänga, rutscha och balansera. Utomhus finns det också bättre möjligheter att springa, hoppa, kasta, gunga, bära, rulla eller cykla. Inomhus är det vanligare med aktiviteter som kräver mindre utrymmen, som t.ex. dans, leka sånglekar, slå kullerbyttor, stå på huvudet, göra balansövningar i liggande, sittande och stående ställning, krypa över och under hinder. (Grindberg & Jagtøien, 1999, 15-17). Daghemspersonalen leder den fysiska aktiviteten så att målen för aktiviteten är tydliga och mångsidiga, vilket gör att barnen inte vet vilka målen är. Det kan då handla om ett tillfälle där barnen skall lära sig att hantera fotbollen, men det egentliga målet med aktiviteten kan vara att stimulera barnens förmåga till samspel. Genom att daghemspersonalen deltar i barnens lekar kan de ge barnen positiva rörelseupplevelser och dessa bidrar också till barnens sociala utveckling. (Grindberg & Jagtøien, 1999, 71; Ericsson, 2005, 132). Inom projektet *Det resilienta barnet* har Ida-Maria Bruun skrivit följande examensarbete: *Samvaro genom rörelse: ett sätt att stärka barns sociala kompetens och resiliens.*

*Trygghet* och trygga relationer har ett tydligt samband med utveckling av barnets resiliens (Werner enligt Daniel & Wassell, 2002, 27). Även om den viktigaste relationen för ett barn är till deras vårdnadshavare ska man inte utesluta vikten av utvecklandet av trygga relationer till andra betydelsefulla personer i barnets vardag (Daniel & Wassell, 2002, 87). Alla resiliensförstärkande arbetsmetoder bygger på att det först finns en grundtrygghet hos barnen.

Enligt Hansson (2008) är barnets trygghet uppdelad i tre delar. Den första och viktigaste är kärlek. Ett barn är tryggt om det vet att det är älskat för vad det är, oberoende av vad som händer och oavsett vad barnet gör. Nästa del är närvaro. För att utveckla trygghet behöver barnet närvarande vuxna som lyssnar på och förstår vad barnet vill säga och kommunicerar med det. Det är vuxna som är närvarande inte bara kroppsligen utan också med sinnet. Den sista delen är begriplighet. Vuxna som finns där för barnet och kan göra en annars kaotisk värld begriplig genom att förklara saker som annars kan vara skrämmande för barnet. (Hansson, 2008, 6).

För att skapa trygghet för barnen är det viktigt att daghemspersonalen har en bra relation och kommunikation med föräldrarna. Ett bra samarbete mellan hem och daghem leder till att kontakten till barnen blir tryggare både i relationen till daghemspersonalen och på daghemmet i sig. Ett barn med en säker anknytning till vuxna i dess närhet och barn som känner sig trygga har en större känsla av att de klarar av saker och vågar utforska omgivningen och de kan också med större framgång förena sina erfarenheter till en god självbild. Barn på daghemmet behöver känna sig trygga, så att de vågar prova på nya saker. De behöver en jämvikt mellan gränssättningar och rutiner och uppmuntran till att ta egna initiativ och utforska. Trygghet skapas genom att barnet vet vad som skall hända och när det skall hända. Daghem är bra på att skapa trygghet på detta vis, eftersom dagarna där är rutinartade. När barnet kan rutinerna tycker de om att rätta vuxna när de gör fel, det ger dem en känsla av att de kan och vet hur det ska vara egentligen. Ett misstag som vuxna ofta gör är att berätta för tidigt för ett barn att något speciellt ska hända. Det är viktigt att förstå att barn inte är vuxna, de behöver inte veta allt och få invecklade svar på allt, detta kan leda till otrygghet hos barn. För en 5-åring räcker det med att man berättar att något speciellt ska hända max en vecka i förväg. Genom att man vågar vara vuxen och sätta gränser, men även lyssna på vad barnet har att säga får barnet en grundtrygghet. (Webster-Stratton, 1999, 45; Daniel & Wassell, 2002, 88, 91; Franzén, 2008, 86; Lundberg, 2008, 97).

Barn som har utvecklat en grundtrygghet leker tryggt när de har bekanta vuxna runt sig, de visar betänksamhet mot främlingar och väljer att gå till bekanta när de är rädda eller ledsna. De har en anknytning som är stabil och den ger dem en grund att utforska resten av världen ifrån. Långsiktig utveckling av resiliens är beroende av utvecklandet av en trygg anknytning till åtminstone en person. Barn som inte har utvecklat detta har en tendens att inte skilja på bekanta och främlingar och kan ha svårt att låta sig tröstas av vuxna. (Daniel & Wassell, 2002, 27-28). Ainsworth har (enligt Hedenbro & Wirtberg, 2000) gjort en studie som visar att omsorg, sensitivitet, accepterande och samarbete är betydelsefulla delar för utvecklandet av en trygg anknytning hos barnet.

## 7 Arbetsmetoder som stöder 5-åringens resiliens på daghem

I den planerade daghemsverksamheten används många olika arbetsmetoder medvetet av daghemspersonalen för att stöda barns utveckling. Dessa arbetsmetoder är också resiliensförstärkande eftersom de ofta stöder barnets sociala kompetens, självbild och genusmedvetenhet. Arbetsmetoderna kan tillämpas på olika sätt så att de passar olika stora barngrupper samt olika åldrar och intressen.

### 7.1 Metodbeskrivning

I detta kvalitativa examensarbete är arbetsmetoderna utvalda, beskrivna och analyserade på basen av ett syftesbestämt urval (Patton enligt Larsson, 2005, 97). Det syftesbestämde urvalet av arbetsmetoder i detta kapitel är arbetsmetoder som innehåller element som stöder barns resiliens. Arbetsmetoderna skall också stöda interventionsprogrammet ”Dagis Master”, det vill säga att de kan användas på daghem och att de är lämpliga för 5-åringar. Flera av arbetsmetoderna ingår i projektet Det resilienta barnet och dessa är grunder för materialutveckling i tidigare examensarbeten.

Kapitlet där arbetsmetoderna tas upp är indelat i; arbetsmetoder som stöder social kompetens, arbetsmetoder som stöder självbild och arbetsmetoden genusmedveten pedagogik. Dessa begrepp är centrala i hela examensarbetet och det är en orsak till att vi har valt att använda oss av dem.

Alla arbetsmetoder kan stöda alla delar av resiliens, beroende på hur de tillämpas. Utgående från materialet om arbetsmetoderna och på det sätt de har bearbetats är de resiliensförstärkande arbetsmetoderna kategoriserade enligt den del av resiliens det har tolkats att de stöder mest; social kompetens eller självbild. Arbetsmetodbearbetningen i detta kapitel är kvalitativ och därför också subjektivt gjord. Enligt Starrin (1994, 19) är kvalitativt material data som handlar om subjektiva tolkningar och bearbetningar. Arbetsmetoderna har en kort beskrivning på vilka delområden av barnets resiliens de stöder, på vilket sätt de kan användas på daghemmet och vilka praktiska krav daghemmet bör uppfylla.

Vissa grundmetoder för materialutveckling i tidigare examensarbeten har valts att inte benämnas som arbetsmetoder utan som allmänna krav på alla arbetsmetoder i kapitlet ”Beståndsdelar i resiliensförstärkande arbetsmetoder”. Dessa är lek, kommunikation och

rörelse. Inom projektet finns även ett examensarbete som behandlar temat djur som resiliensförstärkare på daghem, men detta examensarbete har valts att inte tas med som en arbetsmetod eftersom det anses att lokaler där det bedrivs daghemsverksamhet skall vara djurfria på grund av att allergirisken förhöjs av att djuren sprider mjäll och sekret. Det är till och med så att de allergiska barnens kläder helst inte ska placeras bredvid kläder som kommer från hem där det finns djur. (Astma- och allergiförbundet, 2010; Allergi- och astmaförbundet).

Arbetsmetodschemat (se bilaga 5) är utvecklat för att sammanfatta och tydliggöra arbetsmetodernas resiliensförstärkande områden. Arbetsmetodschemat är uppbyggt enligt de centrala resiliensförstärkande begreppen i examensarbetet; social kompetens och självbild samt de arbetsmetoder som tas upp i kapitel 7. På den vänstra sidan är alla de resiliensförstärkande arbetsmetoderna uppräknade i bokstavsordning uppifrån och ner. I spalterna till höger finns examensarbetets centrala resiliensförstärkande begrepp som rubriker. Den ena spalten har social kompetens som rubrik. Den sociala kompetensen är indelad i empati och sociala färdigheter. Den andra spalten har självbild som rubrik och självbild är indelat i självkänsla, självförtroende, kamratrelationer och kroppsuppfattning. Under dessa rubriker är stjärnor utplacerade i spalterna utgående från vilken del av social kompetens och/eller självbild det tolkats att arbetsmetoderna stöder.

## **7.2 Arbetsmetoder som stöder social kompetens**

Social kompetens är en stor del av resiliensbegreppet och innehåller i sig själv flera olika begrepp. Den sociala kompetensen är i detta examensarbete indelat i empati och sociala färdigheter. Arbetsmetoderna är kategoriserade efter vilken del av social kompetens de stöder.

### **7.2.1 Arbetsmetoder som stöder empati**

*Handdockan* kan ha många olika funktioner, det är dockspelaren som i stort sett kan avgöra personligheten hos handdockan. Med hjälp av rörelser och tonfall kan handdockan förmedla olika känslor, kunskap och sanningsenliga händelser som kan vara viktiga för barn på daghem. Handdockan fungerar främst som ett pedagogiskt hjälpmedel och kan bidra till att inlärningen blir mer underhållande för barnen. Enligt Bellita Torén (1999) borde handdockan fungera som ett naturligt moment i pedagogiken på daghem och i skola. Handdockan är ett hjälpmedel som gör det lättare för barnet att skaffa sig nya kunskaper

och färdigheter och dessutom sker det en naturlig och spontan inläring hos barnet. Med handdockans hjälp kan daghemspersonalen lära ut social kompetens och ge information om viktiga saker som barnet behöver känna till. (Torén, 1999, 11, 16).

Handdockan har även funktioner inom kommunikationsområdet (enligt Torén, 1999). Vid olika diskussionstillfällen kan handdockan göra det lättare för barnet att öppna sig och det kan vara nödvändigt att få höra olika tankar och funderingar som barnet går och bär på, och som kan vara betydelsefulla både för barnet och för omgivningen. Barnet kan ta upp sådant som t.ex. väcker oro hos daghemspersonalen. En kompetent daghemspersonal har kunskap om olika kännetecken som möjligtvis kan förekomma ifall det råder några problem hos barnet eller hennes familj. I bl.a. barnskyddsarbete kan handdockan vara ett fungerande hjälpmedel, eftersom barnet har en tendens att komma lättare till tals då en handdocka är med i diskussionen. Om misstanke finns att barnet har behov av att tala ut om t.ex. sorg, skam och besvikelse, är det lämpligt att använda handdockan som en metod för att stöda barnet i sin personliga utveckling. Barnet kan få hjälp med att t.ex. bygga upp en världsbild med hjälp av handdockans agerande. Handdockan kan ta upp hurdana inställningar till andra människor som är acceptabla och även vilket beteende som inte är uppskattat bland medmänniskorna. Med hjälp av handdockan förtydligas värderingar och problem som kan uppstå i vardagen och i livet, och för barnet är det viktigt att kunna förmedla kunskap om vad som är rätt och vad som är fel. Handdockan kan göra detta tydligare än att det istället bara är ”dagistanten som tjarar”. I barngruppen finns det ofta någon som är blyg och som inte deltar så mycket i diskussioner som förs i samlingsen eller i leken bland barnen. Med handdockans hjälp kan det göras försök att bidra till att barnet skulle få ett gott självförtroende och en ökad självkänsla. Genom att använda handdockan i barngruppen erbjuds barnen varierande inlärningsmöjligheter och det sker dessutom på ett mer spännande sätt. Daghemspersonalen kan ha ett speciellt syfte som de vill att skall uppnås och då kan handdockan vara till hjälp för att skapa vissa situationer eller händelser som gör att barnen får en ökad förståelse. Handdockan bidrar också till att den professionella får mer kunskap och förståelse för barnet. (Torén, 1999, 17, 18).

Torén (1999, 79-80) påpekar att det inom dagvården är viktigt att föra vidare de traditioner som finns. Med handdockans hjälp kan de förmedlas till barnet. Vid jul kan handdockan vara en tomte som berättar om julseder och julfirande. Tomtedockan kan medverka även i julsånger och juldikter. Handdockan kan komma fram i barngruppen vid alla högtider och barnen kan få höra om hur högtiderna brukar firas. Sedan kan barnen i sin tur få berätta för handdockan vad de skall göra eller berätta vad de gjort under högtiden. Barnen får

inspiration av handdockan och är intresserade av vad den känner till och vill gärna dela med sig av vad de lärt sig.

Daghemspersonalen kan ha stor hjälp av handdockan då de skall försöka inspirera och få barnen att skapa och vara kreativa. De vuxna har sina egna uppfattningar och väljer därefter innehåll, metoder och hjälpmedel som stöder barnet i sin utveckling. Med handdockans hjälp blir daghemspersonalens roll mer stödjande, uppmuntrande och handledande, och dessutom drar handdockan lättare åt sig barns uppmärksamhet. Handdockan är till stor hjälp på daghemmet då de professionella skall lära ut social kompetens. Arbetet på daghemmet handlar om att genom olika aktiviteter få barnen uppmärksamma och koncentrerade. I förebyggandet av mobbning kan den vuxna t.ex. ta olika exempel med handdockan och be barnen förklara vad de skulle göra i liknande situation eller be dem att försöka hitta en fortsättning på historien. (Torén, 1999, 15-16).

*Massage och beröring* har blivit ett allt vanligare moment i daghemsverksamheten. Det förekommer ofta i samband med dagsvilan eller efter lunch då barnen skall ta det lite lugnare. Under sagostunden är det passande att ta med olika former av massage. Det finns t.ex. massagesagor där barnen masserar varandra eller blir masserade, samtidigt som de lyssnar till en saga. Massage har en lugnande effekt på människan och det bidrar bl.a. till en lugnare och mer harmonisk atmosfär. Beröring och massage är en form av positiv kommunikation och att massera varandra betyder detsamma som att säga ”Jag tycker om dig”. (Ellneby, 2007, 23-24; Wikander, 2009, 4, 7.).

Massage påverkar barnet på många sätt och på daghemmet kan den ha många positiva effekter i barngruppen. Det har observerats att i de barngrupper där massage utövats har barnen blivit lugnare och kamratligare. Det har också uppstått färre konflikter och barnen har utvecklat en större empatiförmåga. Eftersom barnen blir lugnare med hjälp av massage kan de koncentrera sig bättre på sina uppgifter, och det inverkar positivt på deras förmåga till inlärning. Barnen har lättare att skapa band mellan individer och utvecklingen av barnets kroppskännedom och självkänsla ökar med hjälp av massage och beröring. Wikander (2009) anser att barnmassage är speciellt bra vid muskelspänningar, muskelvärk och växtvärk. Massagen lindrar även stelhet och trötthet. Om barnet har sömnsvårigheter kan det hjälpa att massera och på så vis få barnet i en lugnare sinnesstämning. Genom barnmassage kan aggressivitet minskas och om barnet är ledset eller sorgset kan beröringen lindra. (Ellneby, 2007, 23-24; Wikander, 2009, 6-7).



Barnets jagutveckling uppkommer redan vid födseln och fortsätter sedan under hela barnets tid på daghemmet. Kommunikation och kroppskontakt med föräldrarna hör till en viktig del i barnets jagutveckling. Det är viktigt från första stund att de vuxna vänjer barnet vid att det berörs, smeks och tas i. Lekar och övningar som innehåller mycket kroppskontakt är speciellt bra i detta avseende. En så kallad beröringspåse innebär att det läggs olika saker i en påse och sedan får barnet sätta sin hand i påsen utan att titta och försöka känna efter vad som finns i den. Innehållet i beröringspåsen varierar beroende på vilken åldersgrupp som skall känna på de olika föremålen. För de större barnen på daghemmet kan materialet t.ex. bestå av trä, och ha former som t.ex. kub, cylinder, oval, rund, olika bestick och andra vanliga köksredskap. Barnen kan också få beskriva olika tygmaterial: mjukt, skrovligt, hårt. Ett garnnystan, ett snörnystan eller en trådrulle kan också vara sådana föremål som ingår i beröringspåsen. (Ellneby, 1997, 29-31; Ellneby, 2007, 28, 30).

I den pedagogiska verksamheten kan massage handla om olika massagesagor. I barngruppen är massagesagorna ett bra sätt att introducera massage och beröringsaktiviteter. Ett av de enklare sätten att jobba med massagesagor är att ha barnen parvis och sedan låta dem massera varandra. Ett annat alternativ är att ha barnen att sätta sig i en ring där varje barn har ryggen mot den bakomsittandes ansikte, då blir barnet både masserat och ger massage samtidigt. Då massagesagor introduceras i en grupp läses sagan först upp och massagerörelserna visas samtidigt som barnen får lyssna till sagan. Barnen sitter och uppmärksammar rörelserna och greppen och lär sig snabbt då de iakttar situationen. (Wikander, 2009, 7).

Det är viktigt att daghemspersonalen känner till vad beröring och taktil kommunikation har för betydelse för barnet och hur personalen kan förmedla detta i daghemsmiljö. Daghemspersonalen bör också ha kännedom om att barnet under hela daghemstiden är i behov av trygga vuxnas nära kroppskontakt och den trygga beröringen gör att barnets känsloliv hålls i balans. Varje barn bör få en möjlighet till att bli sedd och att få bekräftelse av daghemspersonalen, och det uppnås tack vare daglig massage och beröring. (Ellneby, 1997, 28-29).

Kroppskontakt och beröring med barn diskuteras ibland i media om vad som anses vara lämpligt och mindre lämpligt. Dock är det viktigt som daghemspersonal att ha mod och att kunna helt spontant ta i barnen och att uppmuntra dem till sådana lekar där det ingår beröring. Det är också viktigt att daghemspersonalen beaktar de barn som har ett taktilt

försvar, vilket betyder att de är överkänsliga mot beröring och helst inte deltar i lekar med närkontakt. Dessa barn behöver precis som alla andra också kroppskontakt, men träning till att kunna ta emot den är nödvändig. (Ellneby, 1997, 29). Barnet skall själv få bestämma om hon eller han vill bli masserad och i vissa fall även av vem. Det är viktigt att ge barnet tid att mogna ifall hon eller han inte vill bli masserad. Någon form av fysisk aktivitet före massagen kan underlätta för barnet att vilja bli masserat och barnet kan eventuellt uppvisa enorma framsteg just med hjälp av massage. Massage på daghem kräver vissa arrangemang. Helst skall massagestunden ske i en lugn och tyst miljö så att barnen (och även personalen) kan känna sig avslappnade. En mysig och trevlig atmosfär uppskattas och den skapas genom att ha en passligt varm temperatur i rummet och att fönstren hålls stängda. En dunkel belysning gör det mera stämningsfullt så levande ljus kan t.ex. vara bra att ha nära tillhands. Lugn och harmonisk musik i bakgrunden kan bidra till att barnen slappnar av. (Wikander, 2009, 7). Inom projektet Det resilienta barnet har Henna Sundberg utarbetat ett material som stöder massage. Sundbergs examensarbete heter *Jee-påse med massagekort: stöd för social kompetens och resiliens*.

### **7.2.2 Arbetsmetoder som stöder sociala färdigheter**

*Dagismorfar* kan fungera som en resursperson på daghemmet. Det finns många barn som inte har mor- eller farföräldrar i livet, eller som inte har möjlighet att träffa dem så ofta. Familjerelationerna kan också vara inlammade så att kontakten mellan de närmaste släktingarna inte existerar överhuvudtaget. Kontakten mellan mor- och farföräldrar och barnbarn kan vara dålig om missbruk och psykisk sjukdom finns med i bilden. Ett bristfälligt intresse och engagemang från mor- och farföräldrarnas sida kan också vara en bidragande orsak till att barnet inte träffar de äldre släktingarna. (Alfvén & Hofsten, 2007, 116-118, 148-150). För barnet innebär en dagismorfar en extra resurs på daghemmet. Barnet får mera tid och uppmärksamhet av en vuxen och resurspersonen påminner om en mor- eller farförälder vilket kan kännas roligt och tryggt för barnet. En äldre vuxen som är frivilligt verksam på daghem eller skolor kan ha mycket att bidra med, med tanke på barnets utveckling. Det är alltid en fördel att ha en extra vuxen med i stora barngrupper eftersom det då är en till som ser och hör, och uppmärksammar vad som händer och sker. De äldre blir allt fler i vårt samhälle och många vill dela med sig av sin vardag, och då är daghem och skolor sådana platser som gärna tar emot en extra resursperson. Den äldre behöver inte vara specialiserad inom området, det viktigaste är att hon eller han trivs med barn och vill vara där för dem. För barnen blir det en trygg vuxen till på plats, som har tid

att lyssna, läsa och diskutera med dem. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry, 2010; Folkhälsan, 2010).

*Sagotering* är en lyssnarmetod som utvecklats inom ett samnordiskt projekt som inleddes i Finland 1995 i Stakes regi, numer Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården i Finland. Grundaren till sagoteringsmetoden är Monika Riihelä. Sagotering är en arbetsmetod som innebär att barn får berätta för vuxna, som skall lyssna och anteckna utan att avbryta och vägleda barnet i sitt berättande. Sagotering fungerar som ett bra sätt för vuxna att lyssna på barn och att ta deras berättelser på allvar. Instruktionerna som ges åt barnen vid varje berättartillfälle är: ”Berätta en saga för mig. Jag skriver ned den, ord för ord. När den är klar läser jag upp den för dig, så att du kan ändra på någonting, ifall du vill.” Sagotering kan användas varsomhelst: hemma, på daghemmet, i skolan eller också i biblioteket, på barnklubben, på rådgivningen och sjukhuset. Genom sagotering kan barnets bakgrund och kultur tydligare komma fram och sagoteringsens främsta betydelse är att barn och vuxna lär sig att lyssna, berätta och att ta hänsyn till andras tankar och idéer. (Karlsson, 2003, 9-10, 15). Dokumenteringen som görs i samband med sagotering kan ha olika syften. Den kan göras för barnet, för personalen eller för allmän användning. Dokumenteringen kan vara till nytta för barnet på två olika sätt. För det första kan det handla om en vilja att stöda barnets utveckling eller minska någon av hennes brister. För det andra kan dokumenteringen göras för att barnet i ett senare skede skall få se vad hon eller han har gjort och tänkt. Genom detta har barnet möjlighet att upptäcka att hennes tankar är viktiga för andra, och att de dessutom sparas och hålls i minnet. (Karlsson, 2003, 93-94). I projektet *Det resilienta barnet* ingår Sofia Wikmans examensarbete *Sagotering som en resiliensförstärkande metod*.

*Samling*, som oftast äger rum en kort stund varje morgon, innebär att barnet får känslan av att bli sedd. Samlingen kan ske så att daghemspersonalen tillsammans med barnen kontrollerar vem som är på plats och vem som är sjuk eller har ledig dag. Vanliga samtalsämnen under samlingen kan vara vad barnen varit med om, sång och musik, sagor och berättelser, väder, datum och information. En samling pågår ungefär 20-30 minuter. Deltagande i en samling på daghemmet är en del av barns socialisation. Barnet lär sig det som också kommer krävas i klassrummet i skolan, bl.a. att lyssna på andra, vänta på sin tur, synliggöra sig, ta emot instruktioner och information i grupp. (Rubinstein Reich, 1996, 9-10, 13; Ellneby, 1997, 83). Samlingars betydelse kan vara ganska varierande (enligt Rubinstein Reich, 1996). Vissa samlingar gynnar en demokratisk gruppfostran medan andra ger en god dagsrytm och främjar gruppgemenskapen. Ytterligare kan samlingen

användas för att barnen skall lära sig grundläggande begrepp. (Rubinstein Reich, 1996, 47-48).

I en undersökning som gjorts i ett examensarbete vid Malmö högskola, har skribenterna fått fram resultat om vad pedagoger på daghem anser om samlingen. Pedagogerna definierade samling med ett tillfälle då barnen blir sedda och bekräftade. Barnen lär sig många viktiga saker i samband med samlingen. Barnen lär sig visa respekt till de andra och samspelet mellan barnen ökar. Det kom också fram att det är viktigt att dela in barnen enligt ålder, eftersom vissa aktiviteter kräver en viss mognad. De flesta pedagoger i undersökningen var överens om att samlingen skall vara planerad eftersom det då är lättare att ta upp sådant som de vill att barnen skall lära sig. En av pedagogerna ansåg att samlingen fungerar som en "informationsstund" där barnen får veta vad det är för dag, månad och årstid samt hur dagsprogrammet kommer att se ut. Under samlingen är sagoberättande, sång och musik vanliga element, både för att barnen tycker om det och även för att det gynnar språkutvecklingen. (Ohlin & Johansson, 2009, 28, 31). Placeringen av barnen är betydande för att samlingen skall fungera på ett bra sätt. De flesta pedagoger anser att barnen skall ha en egen bestämd plats och att det kan tydliggöras med att t.ex. ha olika symboler och färger för att barnet skall veta var hennes eller hans plats är. Genom att ha bestämda platser i samlingen försöker pedagogerna undvika bråk bland barnen och de kan i början välja var barnen skall sitta och sedan efter behov byta plats på någon. (Dalisy & Han, 2009, 23). Inom projektet Det resilienta barnet ingår Kati Männikkös examensarbete *Tillsammans: samlingsförslag för att stöda vänskapsrelationer hos barn*.

*Samtalsbilder* är enligt Holmsen (2002) ett visuellt uttryck vars tema eller känsloläge betraktaren kan identifiera sig med. Betraktaren bör få möjlighet att ägna tid åt att titta på bilden och begrunda den. När man använder sig av barnsamtal och samtalsbilder är det viktigt att tänka igenom vad syftet med samtalet är och vart man vill komma med det. Avsikten med samtalet bestämmer vilka bilder man använder sig av och hur man formulerar frågorna anknutna till bilderna. Om man vill ha ett öppet samtal använder man sig av öppna frågor, t.ex. "Vad händer på bilden?" och om man vill fokusera på något visst tema ställer man frågorna från den synvinkeln. (Holmsen, 2002, 10, 69, 82-83).

Det finns många olika sätt att använda sig av samtalsbilder, t.ex. genom att använda dem i en ordning som motsvarar rutinerna på daghemmet eller att dela upp dem i de olika teman de förmedlar. Några exempel på teman är:

- **Känslor** – dessa leder till att barnen själva börjar fundera över sina egna känslor och vad som framkallar dem, ju färre detaljer det är på de här bilderna desto större frihet får barnen att själva berätta om vad de ser.
- **Samspel och konflikter** – dessa bilder föreställer situationer barnen kan uppleva under tiden på daghemmet, i samspel med andra barn och vuxna. Här kan man samtala om både negativa och positiva samspelssituationer. Sådana här bilder kan med fördel användas för att arbeta med barns attityder och sociala interaktion.
- **Rutinsituationer** – de här bilderna kan hjälpa nya barn att förstå vad som händer på daghemmet och på så vis skapa trygghet och förutsägbarhet.
- **Användning i grupp** – barnen kan gemensamt bekanta sig med en viss bild och fördjupa sig i ett tema. På så sätt kommer det även fram att det som ett barn uppfattar som glädje kan ett annat barn uppfatta som någonting helt annat. Det finns barn som behöver lite längre tid på sig och som vill lyssna på vad andra har att säga innan de berättar saker själva, i grupp får de den chansen. (Holmsen, 2002, 102-105).

Barn är naturligt nyfikna och visar ofta stort engagemang när de får se bilder på en situation som väcker igenkännande. Daghemspersonalen kan använda samtalsbilderna till att prata med barnet om olika känslor, även de svåra och bilderna ger möjlighet till identifikation, association och reflektion. När man använder sig av samtalsbilder ska daghemspersonalen tänka på att de inte ska användas för att upptäcka och behandla psykosociala problem hos barnet. Vid varje användningstillfälle ska barnen själva styra över vad de vill berätta och hur mycket, de skall inte drivas till att berätta mer än de själva vill. Då är det viktigt för daghemspersonalen att vara lyhörd för barnets önskningsar. (Holmsen, 2002, 13-14, 90-91). I projektet *Det resilienta barnet* ingår Linda Särs examensarbete *Samtalsbilder: ett arbetsmaterial för att stöda resiliensutvecklingen hos barn* och Tove Elenius examensarbete *Känslkort för att främja barnets empatiförmåga: stöd för social kompetens och resiliens*.

*StegVis* är ett undervisningsprogram som är utvecklat för att träna barn i viktiga sociala färdigheter och öka deras emotionella kompetens. Det ska förebygga aggressivt beteende och hjälpa till att skapa ett gott socialt samspel mellan barnen. Barnen ska bli bättre på att förstå och komma överens med andra, lösa sociala problem genom användandet av sociala färdigheter och lära sig hantera ilska. *StegVis* är uppbyggt på en stadig teoretisk grund, det

är pedagogiskt upplagt och lätt att använda. Det är vetenskapligt prövat och man har fått mycket positiva resultat. Undervisningsprogrammet finns anpassat till fyra olika åldersgrupper; 4-6 år (röd), 7-8 år (gul), 9-10 år (grön) och 12-15 år (ny). (Gislason & Löwenborg).

StegVis riktas till hela barngruppen, för att öka alla barns sociala kompetens. Programmet pekar inte ut de barn som har problem och svårigheter utan försöker hjälpa dem genom att göra hela gruppklimatet bättre. StegVis behandlar områden som forskning visar att utvecklar social kompetens och förebygger aggressivt beteende. I programmet representeras dessa områden av empatiutveckling, impuls kontroll och sociala problemlösningstrategier. Varje StegVislektion har konkreta övningar med frågeställningar. Dessa sätts in i situationer och sammanhang som barnen känner igen. På detta vis tränas olika färdigheter och barnen får möjlighet att ta ställning till olika alternativa problemlösningmöjligheter. (Stockholms stad). StegVis består av tre delar. Den första delen handlar om empati, det vill säga förmåga att leva sig in i hur andra människor känner, grunden för aktivt lyssnande och för att kunna se andra perspektiv. Detta bryter ner stereotyper och bidrar till tolerans. Människan föds med förmåga till empati, men den måste stöttas. Att ha dessa färdigheter är en grund för att fortsätta arbetet med StegVis till kommande delar. Del två handlar om impuls kontroll och problemlösning, det vill säga att kunna stanna upp och tänka igenom vilka konsekvenser en handling får innan den utförs. StegVis använder sig av tre olika steg för att träna detta. 1. Stopp – att stanna upp, 2. Vänta – att tänka efter och 3. Gå – att gå vidare med ett genomtänkt beteende. Detta tränas genom teoretiska situationer anpassade till barnens ålder. Färdigheter som tränas kan t.ex. vara att kunna avbryta någon på ett artigt sätt, att kunna turas om att prata, att kunna be om ursäkt och att motstå kamrattryck. Den sista delen handlar om självkontroll, t.ex. att hantera ilska. I denna del lär sig barnen hur de kan minska stress och de lär sig även självförstärkande och stressreducerande tekniker. De övar på att känna igen situationer i vardagen, som utlöser ilska hos dem själva, och övar på att använda sig av problemlösningstrategierna och språket. (StegVis 1, 2003, 11-13; Gislason & Löwenborg).

StegVis används genom att barnen under daghemspersonalens ledning diskuterar en situation på en fotoplansch. Barnen lever sig in i situationen och genom detta lär de sig sociala och emotionella färdigheter och kan komma med förslag på hur man kan förhålla sig till och hantera bildsituationen. Sedan värderar man olika problemlösningförslag och finner goda lösningar som barnen omsätter i konkreta handlingar. Barnen får pröva

färdigheter och problemlösningstrategier i rollspel tillsammans med daghemspersonalen. Genom gemensam uppmärksamhet, både från barnen och daghemspersonalen under resten av veckan, övas och förstärks de sociala handlingsmöjligheter man kommit fram till som lämpliga. (StegVis 1, 2003, 16, 18; Gislason & Löwenborg).

Det finns ett manus för varje StegVislektion, vilket är en garanti för att begrepp och metoder presenteras i rätt ordning. Som daghemspersonal är det viktigt att man håller sig till lektionernas innehåll och inte hoppar över frågor eller går in på diskussioner som är irrelevanta för lektionens mål. En StegVislektion kan se ut som följer; man börjar med organisering – barnen sitter i en ring eller halvcirkel så att alla ser varandra, för att underlätta dialog och deltagande. Placeringen blir en naturlig scen för rollspelen. Omgivningen påverkar barnens engagemang och interaktion, därför är det viktigt att barnen känner till omgivningen och vet vad som kommer att hända. Detta kan man öva genom att ha samtal i ring redan före man börjar använda sig av StegVis. Nästa två steg är uppvärmning och berättelse och dialog. Uppvärmning är inslag som förbereder barnen för lektionen, t.ex. någon av StegVis sånger eller ett dockspel med StegVis handdockor. I delen berättelse och dialog ser barnen på bilden och daghemspersonalen berättar berättelsen och ställer frågorna som hör till. Daghemspersonalen leder sedan dialogen genom berättelsen. Man leder barnen genom uppmuntran och sammanfattar vad som sägs när barnen svarar på frågorna. Frågorna är öppna för att undvika ja/nej-svar. Den nästsista och sista delen av en StegVislektion är modellrollspel och barnens eget rollspel. Modellrollspel – visar, efter genomgång av berättelsen och diskussion, konkret hur man kan använda sig av den sociala färdigheten. Detta görs genom att pedagogen själv eller tillsammans med något barn spelar upp ett rollspel. Under rollspelet ska daghemspersonalen använda ett enkelt och tydligt språk, tydliggöra vilka steg barnen ska följa och i vilken ordning de kommer samt eftersträva en enkelhet utan överflödigt dialog och handling. Efter modellrollspelet ska man komma ihåg att fråga barnen om man följde alla stegen, ta upp vad det innebar för huvudpersonen att använda färdigheten och uppmana barnen att säga vad som fungerade bra och vad som kunde gjorts annorlunda. Barnens eget rollspel – barnen spelar upp olika scenarier och daghemspersonalen uppmanar barnen att använda sig av de färdighetssteg de lärt sig i dagens lektion. Detta hjälper till att bevara effekterna av modellrollspelet. Barnen måste få prova på själva för att komma ihåg vad de just har talat om. På så vis får barnen möjlighet till strukturerat lärande av sociala färdigheter och det kan leda till ett förändrat beteende. (StegVis 1, 2003, 23-26).

### 7.3 Arbetsmetoder som stöder självbild

*Egenvårdarsystem* och olika modeller finns främst till för att underlätta och göra dagvårdsstarten trygg både för barnet och för familjen. I detta kapitel beskrivs och tas upp olika moment från *MED BARNAÖGON - Egenvårdarmodellen - ett verktyg till en trygg och trivsamt dagvård*, skriven av Katri Kanninen, Arja Sigfrids och Ann Backman (2009).

Egenvårdaren bör vara uppmärksam på de barn som har ett mer krävande temperament. De barnen har en större avsaknad av strukturer och är mer instabila än de andra i gruppen. Vanligtvis får de temperamentsfulla barnen också mer negativ än positiv uppmärksamhet av daghemspersonalen. Det krävande temperamentet hos barn kan innebära att personalen måste sätta mera gränser och ha större kontroll på barngruppen. Anpassningssvårigheter och olika problembeteenden bland dessa barn kan uppstå, och det fortsätter ofta med till skolan. (Kanninen m.fl., 2009, 32).

Kanninen, Sigfrids och Backman (2009, 38-39) anser att en av de viktigaste uppgifterna som egenvårdaren har är att agera på ett stödjande sätt och vara den som ansvarar för tryggheten då barnet är i dagvård. Kontakten mellan föräldrar och egenvårdare är viktig för att kunna stöda barnet efter hennes eller hans behov. En öppen och reflekterande relation bör upprätthållas så att föräldrarna får ta del av olika glädjeämnen, barnets utveckling och utmaningar. Egenvårdaren bör också göra ett hembesök till familjen före barnet börjar i dagvård. Det är inte bara egenvårdaren som bär det fulla ansvaret för barnet på daghemmet utan även kollegerna skall vara medvetna om och känna till det enskilda barnets specifika behov för att de skall kunna bidra till en trygg relation med barnet. Egenvårdaren är ju inte alltid på plats eller nåbar, därför är det viktigt att hela daghemsteamet har kunskap om alla barn, och inte bara om de som de är egenvårdare åt. Egenvårdaren är ändå den i personalen som bäst känner till barnets behov och färdigheter, den vet vad barnet klarar av och vad han eller hon behöver hjälp med. Det hör också till egenvårdarens uppgift att se till att barnet har lämpliga uppgifter att utföra och vet vilka krav hon kan ställa på barnet med tanke på barnets utvecklingsnivå. Det är dock barnträdgårdsläraren i gruppen som har ansvaret för att följa med och att hjälpa egenvårdaren att göra upp det enskilda barnets plan och förverkligandet av den.

Grunderna för barngruppens trivsel är en mjuklandning, hembesök och egenvårdarkoncept. Dessutom skall egenvårdaren ha förmågan till vägledning av emotionella och sociala färdigheter som skall säkra barnens inläring av livsnödvändiga färdigheter. Egenvårdaren kan ta vissa metoder till hjälp för att få ett så fungerande system och daghemsomgivning



som möjligt. För att gruppen skall fungera krävs en positiv växelverkan mellan barn och daghemspersonal. Egenvårdaren bör tänka på att regelbundet gå igenom gruppens regler, verksamhetsätt och hurudant beteende som förväntas av barnen i början av dagvårdsperioden och när det kommer in nya barn i gruppen. Förståelse och uppmuntran är två väsentliga faktorer då egenvårdaren vägleder ett barn och vill stärka hennes eller hans självkänsla. (Kanninen m.fl., 2009, 64-65).

Barn reagerar olika på att börja vård utanför hemmet och det är viktigt att känna till möjliga faktorer som kan påverka dagvårdsstarten. Vissa barn agerar starkt utåt, vissa reagerar genom att dra sig undan och andra är ivriga att vara med i det som händer. Det som inverkar på hur barnet anpassar sig är bl.a. ålder, tidigare vårderfarenheter och separationer, eventuella syskons vårdarrangemang, vårdagens längd, barnets temperament, familjens helhetssituation, föräldrarnas tillit till personalen och arrangemangen i början. (Kanninen m.fl., 2009, 34).

Ett fungerande sätt att beskriva dagens program på daghemmet för barnen (enligt Kanninen m.fl., 2009) är att använda sig av bilder. Fördelen med bilder är att speciellt småbarn och utmanande barn har nytta av dem. Vid morgonsamlingen kan daghemspersonalen gå igenom vem som är på plats och placera barnens foton eller namnlappar under egenvårdarens symbol. Det går att utveckla olika system för hur det bl.a. visualiseras vem som är på plats och vem som ersätter egenvårdaren. Det kan också vara bra att på förhand med olika symboler göra barnen förberedda på vem som kommer att vara ledig. Vid måltiden skall egenvårdaren försöka sitta tillsammans med den egna barngruppen, för att skapa en så trygg situation som möjligt. Med tanke på att hon känner till barnens särskilda behov, kan hon hjälpa och uppmuntra varje barn enligt deras egna behov. Egenvårdaren har ansvar för de egna barnens toalettbesök och för påklädningen. Egenvårdaren känner oftast bäst till hur bra barnet klarar av att klä på sig och hur mycket tid som det behöver. (Kanninen m.fl., 2009, 53-55).

Egenvårdarsystem gör att det är möjligt att bilda smågrupper. Idén med smågrupper är att de stöder en positiv växelverkan mellan barnet och den vuxna, och även mellan barnen i gruppen. Aktivitetsrelaterade gruppindelningar, fri lek och temalekar ger barnen möjlighet att skapa nya relationer, vilket oftast sker i en egenvårdarens egen barngrupp på tre till sju barn. Det är tryggast för barnet att träna färdigheter om barnen är indelade i mindre grupper. Övning i samarbete och hur barnet fungerar i stor grupp får det genom att träna planmässigt vid morgonsamlingarna och vid musik- och rörelsestunder. Barnets

självkänsla stärks då barnet får erfarenheter av att bestämma själv. Det är bra om egenvårdaren kan erbjuda alternativ på ett naturligt sätt i daghemsverksamheten. Beroende på ålder och mognad kan de vuxna på daghemmet efterhand öka antalet alternativmöjligheter. (Kanninen m.fl., 2009, 54, 57-58).

En lugn fysisk miljö, oföränderlighet, lugna färger, låg bullernivå och barncentrering samt möjlighet att jobba med barnen i mindre grupper skapar också förutsägbarhet och trygghet. Ytterligare trygghetsskapande faktorer är en regelbunden dagsrytm för utevistelsen, samlingarna och att ha egna platser. Visualiseringar av dagordningen, som att med bilder visa vem av barnen eller vårdarna som är närvarande, sjuka eller på semester, ökar även förutsägbarheten. (Kanninen m.fl., 2009, 32-33).

*Musik och sång* kommer daghemspersonalen och barnen i kontakt med så gott som varje dag på daghemmet. Det är viktigt att som vuxen introducera musiken på ett sätt som inspirerar barnen. Den gemensamma glädjen är det mest betydande under musikstunderna, och den vuxna förmedlar glädje genom att själv visa hur roligt hon tycker att det är med musik. En lyckad sångstund fås genom att den vuxna är positiv och uppmuntrande. Professionalitet inom musik och sång innebär att vara öppen för nya förslag och att ta vara på alla nya erfarenheter och idéer som kommer från nya barn och familjer. Alla vuxna som deltar i musikstunden borde visa engagemang eftersom barnen tar modell av de vuxna, och då de vuxna vågar bjuda på sig själv så vågar även barnen. (Fagius, 2007, 109; Håkansson, 2008, 5).

Femåringen har ett mer utvecklat förhållande till musiken än de yngre barnen på daghemmet (enligt Hammershøj, 1997). Femåringen vill gärna lyssna på musik och speciellt favoritlåtarna skall spelas om och om igen. Barnen har även skaffat sig idoler och härmar gärna dem t.ex. framför spegeln. I 5-års ålder utvecklas intresset för att reproducera musik. Tidigare har barnet kunnat reproducera böcker. Barnen lär sig efterhand stycken och texter utantill. Musik är skapande och då den utövas på ett medvetet och långsiktigt sätt, bidrar den till att barnets utveckling går framåt. Musiken stöder och förbättrar bl.a. barnets inläring, ger bättre kroppskontroll, stärker självförtroendet och bidrar till en vidare utveckling för barnet. Barnen lär sig dem ordagrant och kan invända om den vuxna läser fel. Det som den vuxna borde komma ihåg är att inte visa missnöje över att barnen ber henne sjunga eller läsa samma sång eller bok dag ut och dag in. Det är en fördel om de professionella hittar ett sätt att hållas motiverade och intresserade för det de gör så att de kan uppfylla barnens behov. Det gör ingenting om det varje dag sjungs samma sånger eller

har samma sånglekar eftersom det förstärker gemenskapen och tryggheten i gruppen när barn känner igen sångerna. (Hammershøj, 1997, 86-87; Fagius, 2007, 113; Håkansson, 2008, 5).

Sångstunden ska helst ske i ett rum som är inbjudande och rogivande. Rummet skall ha en golvyta som gör det möjligt att samlas i en ring eller halvcirkel så att alla kan se varandra. De vuxna fungerar som förebilder och att hålla ögonkontakt med barnen är det viktigaste. Tiden är en annan del som behöver struktur; en inledning och avslutning gör att barnen lär sig känna igen hur sångstunden går till och det bidrar till att skapa trygghet. Genom en hälsningssång som alla kan bra, bekräftas att alla är på plats och att det är dags att komma igång. Variation av sånger och tempo ökar koncentrationen hos barn och de blir mer uppmärksamma då de skall lära sig nya sånger eller sjunga med annorlunda röster och tonarter. (Fagius, 2007, 111-113).

Förebyggandet av läs- och skrivsvårigheter kan ske med hjälp av musik (enligt Antal Lundström, 1997). Musik och musikaktiviteter gynnar bl.a. språkutvecklingen och kommunikationen samt uthålligheten och viljan att förverkliga sina drömmar och mål. Musik bidrar till att utveckla barns sociala kompetens, kommunikativa kompetens och kognitiva kompetens. Musikalisk fostran fungerar som ett redskap som stöder barns utveckling av solidariska attityder och etiska värderingar. Dessutom ger musiken dem ett intresse som aktiverar deras personlighet. När de musikaliska färdigheterna tränas och efter en tid ökar förstärks känsligheten i det musikaliska samspelet och förståelsen för de personliga och sociala relationerna. Genom musik kan barn komma i kontakt med andra kulturer och utvidga sin internationella förståelse. Musik kan spegla samma sorts känslor och behov även fast det uttrycks på olika språk. Kulturmöten via musik kan i bästa fall leda till att motverka främlingsrädsla och fördomar. (Antal Lundström, 1997, 68, 70, 72, 81, 102-103). I projektet *Det resilienta barnet* ingår Anna Koskinens examensarbete *Musik som ett självkänslö-stödande redskap – ett handlingsförslag för småbarnsfostran*.

*Portfolio* är ett sätt att synliggöra, följa och stöda barnets utveckling, både den faktiska och den önskade. Portfolion är en ”produkt” som man kan dela med sig av, spara och reflektera över och på så sätt skapa en meningsfull kommunikation mellan hem och daghem. Det är något som följer barnet under hela tiden på daghemmet, det blir den röda tråden i synliggörandet av det enskilda barnets lärande. Det är viktigt att vara tydlig med att portfolion tillhör barnet och att det är ett enkelt upplägg på portfolion så att alla barn kan använda den och olika läroprocesser kan synliggöras utan inbördes tävlan. I början är det

bra om daghemspersonalen är med och hjälper barnen att välja ut material till portfolion, men sedan kan barnen själva bedöma vad som ska finnas med. (Ellmin, 2000, 135; Krook & Lindewald, 2003, 8, 30). Portfolion är till för barn, föräldrar och daghemspersonal.

En portfolio kan skapa ett sammanhang för barnet. Genom att göra en portfolio till varje barn kan daghemmet tydligt medvetandegöra det enskilda barnets läroprocess också för barnet. Portfolios fokus i daghem ska vara på den skapande förmågan – lusten att lära, den emotionella kompetensen, självförtroende och trygghet, en positiv självbild – ”jag är någon”, ”jag kan”, den sociala kompetensen, medmänskligheten – att bry sig om, och kommunikations- och samarbetsförmåga. Ett bra portfolioarbete hjälper barnet att få ökat självförtroende genom att barnet får framhäva sina starka sidor, insikt i sitt lärande genom kamratrespons och utvärdering och något att visa och vara stolt över. I portfolioarbetet får barnet också chansen att reflektera över det egna lärandet. (Ellmin, 2000, 28, 37, 151; Krook & Lindewald, 2003, 11, 110).

Eftersom dokumentation är ett sätt att sätta barnet i fokus och synliggöra vad det gör på daghemmet anses denna arbetsmetod främja ett barnperspektiv och på så vis vara till hjälp både för barn och för daghemspersonal. Alla daghem har årsplaner och dessa hjälper personalen att strukturera upp arbetet under året, så att momenten kommer i en logisk ordning och blir tydliga för barn och föräldrar. Med hjälp av årsplaner är det lätt att starta och strukturera portfolioarbete och att ge barnen tid att reflektera över sitt eget lärande. På detta sätt blir lärandet djupare rotat inom barnet. I portfolion kan man sedan se en koppling mellan barnets lärande och den miljö daghemmet erbjuder. Det är hos daghemspersonalen ansvaret för att ordna en fungerande miljö för och tillsammans med barnen ligger. Vid användandet av dokumentation i portfolio är det viktigt att tänka på vissa etiska frågor t.ex. vill alla barn delta i dokumentationen och borde inte användandet av materialet som samlas ihop vara fastställt redan från början? Dessa är frågor man borde ställa sig innan man börjar använda portfolio på daghemmet. En bra portfolio ger en bild av skaparen och den är till för att läsas och delas med andra. Ingen annan än barnet har dock rätt att titta i portfolion, det är ägaren till portfolion som avgör vem som ska få se i den. På så sätt visas respekt för barnet och barnets arbete på daghemmet. (Ellmin, 2000, 111, 147; Lindgren & Sparrman, 2003, 59; Krook & Lindewald, 2003, 22-27, 76).

*Sagoberättande* har i flera århundraden varit en beståndsdel i vår barndom. Det är utan tvivel så att sagor gör starka intryck på de flesta barn i en viss ålder. Man måste räkna med att sagor tilltalar bestämda drifter hos barn och bearbetar dem i en bestämd riktning.

(Richter & Merkel, 1974, 33-34). När man förstår detta kan man på ett meningsfullt sätt använda sig av sagoberättande.

En saga roar barnet på samma gång som den berättar saker om dem själva och fostrar barnets personlighet. Sagor ger barnen insikt på många olika plan och berikar deras liv på många sätt. Sagor är på detta sätt ett stort och positivt bidrag till barnets inre utveckling. Genom att barnet identifierar sig med sagans hjälte kan det i fantasin kompensera för sina egna verkliga eller inbillade brister, t.ex. genom att fantisera att barnet självt kan övervinna jättar och bli den vackraste varelsen i hela världen. När sagan är slut har hjälten fått sin verkliga identitet, det vill säga han är trygg i sig själv, sin kropp och i sitt liv. Detta leder till att barnet lär sig att trivas bättre med sig själv. (Bettelheim, 1978, 19, 71). Före och en bra bit in i oidipusperioden (3-7år) är barnets erfarenhet av världen kaotisk. Barnet har då många olika motstridiga känslor såsom kärlek och hat, trygghet och rädsla. Barnet klarar i denna ålder inte av att på samma gång känna alla dessa känslor och då kan sagan, genom att ge enkla och entydiga bilder av gestalterna i dem, hjälpa barnet att sortera sina känslor och skilja dem åt. (Bettelheim, 1978, 90-91).

Bilderböcker, som det ofta läses ur på daghem idag, kan vara svåra böcker att läsa ur. Barnen vet att det finns bilder i dem och alla vill se bilderna. I en stor barngrupp är det ofta något barn som inte hinner se, någon som vill se en bild igen och så blir sagan avbruten och det är svårt att komma tillbaka till stämningen man hade. Därför kan det vara lättare att istället berätta fritt och låta barnen fantisera om hur allt ser ut. Sagor idag används ofta inom olika terapiformer. Att först läsa en saga och sedan dramatisera det man minns, teckna motiv från sagan samt skapa egna sagor är en naturlig del inom daghemsverksamheten. (Gustavsson, 1992, 85; Nordlinder, 1992, 51). När man läser en saga för ett barn kan man aldrig vara säker på i vilken ålder sagan kan ha sin största betydelse för barnet. Då är det bra att vara lyhörd för hur barnet reagerar på sagorna man läser. När man läser sagor för barnet ger man ofta inte tid till begrundan och reflektion, detta leder till att sagorna inte hinner göra intryck på barnet. Om man däremot ger barnen tid att tänka över sagan och prata om den har det visat sig att sagor har mycket att ge, både emotionellt och intellektuellt. Genom att höra samma saga flera gånger, och få gott om tid att fundera, kan barnet dra nytta av vad sagan ger till det och dess kännedom sig självt och världen. Endast då kan barnets associationer till sagan förmedla dess personliga innebörd och hjälpa barnet med dess problem. För att fullt ut kunna använda sagors trösterika egenskaper och symboliska betydelser är det gynnsammare att berätta sagan istället för att läsa den högt. Om man ändå läser den är det bra om man kan göra det med engagemang

och känsla både för sagan och för lyssnaren. En bra berättare anpassar sagan efter de frågor barnen ställer och den förtjusning eller rädsla barnen visar. En bra berättad saga kan ge barnet en omedveten förståelse för det egna jaget och för vad livet har att ge och på så sätt får barnet kraft att stärka sin trygghet, självuppskattning och sitt självförtroende. (Bettelheim, 1978, 25, 72-73, 181-186).

*Skogsmulle* är en friluftsverksamhet för 5-6-åriga barn. Man upptäcker naturen genom lekar och lär sig om skogens växter och djur. Det är naturens egna föremål, stubbar, löv, pinnar, stenar o.s.v. som är barnens lekredskap. Med Skogsmulleverksamheten ska barnens nyfikenhet och upptäckarglädje tillfredsställas och de ska utveckla ett ansvar för det som lever. Huvudsaken med mulleskolan är att man har roligt tillsammans ute i naturen. Skogsmulle är spännande för barn i lek- och sagoåldern och sätter deras fantasi i rörelse. Fantasi är en viktig del i barnens utveckling till skapande individer. Skogsmullemetodiken bygger på upplevelser med hela kroppen och alla sinnen. Barn behöver egna erfarenheter så att självkänsla och självtillit kan växa. (Backman-Winquist, 2005, 7; Sahlström & Johansson, 2006, 3-4).

Ute i skogen kommer kunskap, gemenskap och rörelse naturligt till barnet. Här utvecklas både finmotorik, genom att leka med små saker som kottar, löv, frön och blommor, och grovmotorik, genom att hoppa på stenar, klättra i träd, balansera på stockar och krypa under granar. Kontakten med naturen är en stor del i människans utveckling och utvecklingen av naturkänsla hos barnen blir således en viktig del i deras emotionella och sociala mognad. Genom leken tränas viktiga delar i ett barns utveckling, t.ex. förmåga att se och upptäcka, koncentrationsförmåga och förmåga att kunna samarbeta och handskas med motgångar. I Skogsmulleskolan är leken den allra viktigaste inlärningsmetoden. Genom leken lär sig barnen att på ett roligt sätt respektera det som lever. Att klara det som verkar svårt stärker barnens självförtroende och hjälper dem att lita mer på sig själva. Något som är viktigt att komma ihåg är att aldrig använda Skogsmulle på något sätt som kan skrämna barnen. (Backman-Winquist, 2005, 11-13; Sahlström & Johansson, 2006, 5, 27).

När man är ute med en Skogsmullegrupp är det en fördel att vara två vuxna då det kan vara svårt att ha tillräckligt bra kontroll om man är ensam ledare. Eftersom naturen är spännande för barn börjar de naturligt undersöka, fundera och reflektera över saker som de ser. Här har ledaren en viktig roll genom att vara närvarande och vara en medupptäckare. När man är ute i naturen är det bra att ha en välplanerad lektion, men ändå vara lyhörd för

vad som intresserar barnen just då och vara flexibel. Skogen kan vara en ny omgivning för barnen, då är det nödvändigt att som ledare tänka på att inte ta över ansvaret och förmana i onödan utan låta barnen upptäcka själv och få egna erfarenheter som gör att deras självkänsla kan växa. Ute i skogen har mullebarnen en mulleplats, en plats dit man återkommer varje gång. På så vis kan det kännas tryggare för ängsliga barn och det är lätt att se årstidsväxlingarna när barnen lärt känna platsen. (Sahlström & Johansson, 2006, 18-19, 29-30). Undersökningar har visat att barn genomgår tre olika stadier i sitt utforskande av omgivningen. Det är då viktigt att tänka på att man som ledare anpassar sig till den fas som gruppen eller det enskilda barnet befinner sig i. Upptäckarfasen – Barnen gör utrop som t.ex. ”Titta här!”. Ledaren behöver bara vara med som medupplevare. Undersökarfasen – Barnen säger t.ex. ”Det kan gå!”. Ledaren stöder barnet genom att vara medupptäckare och medundersökare. Den reflekterande fasen – Barnen börjar reflektera och ställa frågor som ledaren verkligen måste svara på eller visa hur man söker sig fram till kunskap. (Sahlström & Johansson, 2006, 25).

*Theraplay* är en strukturerad lekterapi för barn och deras föräldrar. Men även i situationer där föräldrarna inte kan delta har *Theraplay* visat sig vara till nytta för barnet. Målet med *Theraplay* är att stärka barnets anknytning, självförtroende och sociala kompetens. Arbetsmetoden är rolig, fysisk, personlig och växelverkande. I vanliga terapituationer är det barnet som bestämmer hur det vill uttrycka sig självt, t.ex. genom lek eller bild, men i *Theraplay* är det ledaren som leder och bestämmer vilka aktiviteter som skall göras. Det finns fyra grundelement i *Theraplay*;

- Struktur – Det är ledaren som väljer och leder aktiviteterna. Genom detta ges barnet en känsla av säkerhet och reglering. Meningen med detta är att hjälpa barnet att utveckla sin självkontroll och att visa barnet att det finns ordning i en värld som annars kan verka kaotisk.
- Engagemang – Genom medryckande aktiviteter erbjuds variation och en ny syn på omvärlden. Detta ger barnet en förståelse för att överraskningar kan vara roliga och nya erfarenheter trevliga. I detta element är fokus på barnet.
- Omvårdnad – Aktiviteter som är tröstande, lugnande och omhändertagande gör att världen för barnet verkar betryggande, förutsägbar och pålitlig. Omvårdnaden hjälper barnet att slappna av och tillåta sig självt att tas om hand. På detta sätt kan barnet bygga upp en inre bild av att det är älskat och värdefullt.

- Utmaning – Utmanande aktiviteter hjälper barnet att ta åldersanpassade risker och detta stöder känslan av att barnet klarar av saker och ger på så sätt barnet självförtroende. Dessa aktiviteter är roliga och bygger på samarbete snarare än konkurrens. (The Theraplay Institute).

En Theraplay-ledare antar både att förändring är möjlig och att förändringen är skapandet av ett positivt förhållande mellan barnet och dess föräldrar. Eftersom grunden till utvecklandet av det egna jaget, ett självförtroende och ett förtroende för andra läggs i barndomen återvänder man till det stadium där barnets emotionella utveckling började gå fel och förser barnet med erfarenheter som kan omstarta en hälsosam utveckling. De erfarenheter och aktiviteter som används är anpassade till barnets nuvarande känslomässiga stadium i stället för till barnets ålder. Arbetsmetodens mål är att ändra barnets inre föreställningar om sig självt och om andra från en negativ bild till en positiv bild. Den lekfulla, glädjefyllda, empatiska lyhördheten vårdarna har är grundläggande för utvecklingen av en stark självkänsla, en känsla av självvärde och en trygg anknytning. Arbetsmetoden fungerar speciellt bra för barn som är t.ex. tillbakadragna, deprimerade och överaktiva. Även barn med fobier och svårigheter att skaffa vänner är en passande målgrupp för Theraplay. Efter användandet av Theraplay har daghem och barnläkare rapporterat en minskning av symptomen och ett förbättrat beteende hos barnen. (The Theraplay Institute).

Den del av Theraplay som används på daghem är gruppteraplay. Det är en vuxenstyrd, strukturerad grupp där alla deltagare är aktivt involverade med varandra i aktiviteter. Eftersom en Theraplaygrupp är en lekfull situation tilltalar den barnen. Genom att man använder sig av omvårdande samarbetslekar utvecklar en Theraplaygrupp barnens självförtroende, känsla av tillhörighet, förmågan till omtanke om sig själv och andra och ger möjlighet till ett ökat förtroende. I en Theraplaygrupp finns det fyra regler: 1. Inte såra, 2. Håll ihop, 3. Ha roligt och 4. Den vuxne är ledaren. Dessa regler är ramarna för strukturerade, utmanande, engagerande, omhändertagande och lekfulla grupperfarenheter. I en sådan vårdande, accepterande och uppmuntrande stämning får barnen möjligheter att växa socialt, emotionellt och ofta även intellektuellt. En Theraplaysession består av fysiska upplevelser snarare än diskussioner. Det är viktigt att vara uppmärksam, inte bara på vad barnen säger, utan också på vad de gör. Istället för att använda sig av yttre kontroll främjar en Theraplaygrupp självkontroll, en önskan att uppföra sig passande. Sessionen kan också vara ett sätt att lära ut sociala färdigheter och kommunikationsförmåga till barn. Sist och



slutligen är ändå gruppteraplay ett sätt att införa skoj och glädje i ett barns liv. (The Theraplay Institute).

*Utomhuspedagogik* är en komplettering till den traditionella pedagogiken inomhus och ska ses som en naturlig del inom undervisningen. Det är dock viktigt att förstå att alla barn inte är vana vid att tillbringa tid i naturen och det gäller då att arbeta med olika perspektiv så att alla får en positiv upplevelse. Utomhuspedagogikens idétraditioner sträcker sig ända tillbaka till antiken och Aristoteles filosofi, som utgick från våra sinnen och praktiska erfarenheter av verkligheten är en idéhistorisk knutpunkt. Jean Jaques Rousseau (enligt Szczepanski, 2007) anser att den aktivitetensinriktade undervisningsmetoden borde tillämpas så tidigt som möjligt i barns utveckling. Maria Montessori och Célestine Freinet (enligt Szczepanski, 2007) anser att det är upplevelsen i naturen som är källan till kunskapssökande. En viktig uppgift för utbildningssystemet är att återerövra landskapet som rörelsearena, när teknik och transporter har eliminerat den naturliga rörelsen. Det gäller att på nytt få kunskaper i vardagsnära friluftssituationer. Pedagoger och barn möts i ett klassrum där himlen är tak och jorden golv. (Brügge & Szczepanski, 2007, 25-26; Szczepanski, 2007, 16-18).

Kortare besök i naturområden ger återhämtningseffekter och som resultat en större tillfredsställelse. Naturen avlastar barnet, koncentrationen blir bättre, de blir piggare, lugnare och mindre konfliktbenägna. (Kaplan & Kaplan enligt Szczepanski, 2007, 22-23). Det finns inga tvivel om att rörelse och fysisk aktivitet är friskfaktorer och att barn som har tillgång till en omväxlande utomhusmiljö är friskare, leker mer variationsrikt och har en bättre koncentrationsförmåga än barn som endast har tillgång till sterila utomhusmiljöer. Daghemsgrårdar som har en stor naturpräglad yta stimulerar också till utökad tid utomhus och en högre lekkvalitet. Det är upplevelserna utomhus som är grunden i utomhuspedagogik. Genom att erbjuda barnen upplevelser utanför daghemmets väggar får de möjlighet att prova på obekanta och oförutsedda situationer som leder till nyfikenhet och förundran hos barnet. Dessa upplevelser är grunden till ett bestående lärande till följd av att hela människan är delaktig via t.ex. sinnesintryck. (Ericsson, 2004, 139; Szczepanski, 2007, 23). En bra plats för barn är rumsbildande, gröna miljöer där de kan skapa ett eget personligt utrymme med utmaningar, spänningar och fascination men där det också finns möjlighet till vila och reflektion (Grahns enligt Szczepanski, 2007, 23).

Även en liten, asfalterad gård går att göra till ett spännande uterum som bjuder in till oanade upplevelser och stimulerar till lek, fantasi och äventyr. Det är lätt att plantera

blommor på minsta jordplätt eller i stora krukor. Ett träd, en buske eller en stor sten kan också göras till stora äventyr för små barn. (Utomhuspedagogik, 2005, 27-29). Detta betyder att även ett daghem mitt inne i en stor stad kan använda sig av utomhuspedagogik. Daghem behöver idag kunna möta barn som en hel individ och ge barnet möjlighet att lära på ett mångsidigt sätt. Barn behöver tid till att reflektera och mogna i sina relationer till världen utomhus. Detta är en bristvara i dagens samhälle och också utrymme till att göra detta. Många barns största chans till utevistelse är idag på daghemmen och under de utflykter man gör där under året. Med den kunskap som finns om stressrelaterad ohälsa och om den fysiska aktivitetens och uterummets positiva påverkan på hälsan är det önskvärt att kunna erbjuda utomhuspedagogik som ett hälsosamt alternativ på daghemmet. Därför är det viktigt att tänka på hur daghemmets gård är utformad. (Grahn, 2007, 59; Nelson, 2007, 115). Daghemspersonalens roll inom utomhuspedagogik är att vara medforskare, detta innebär att daghemspersonalen ser det barnet ser och aktivt deltar i utforskandet av omgivningen. Helt enkelt; att uppleva saker tillsammans med barnet, skratta åt löven som blåser runt, följa myran hem till stacken och känna en solvarm sten mot kinden. En bra daghemspersonal ska intressera sig för alla barn men vänta tills de visat att de vill dela sin upptäckt med någon. (Granberg, 2000, 67-68).

## **7.4 Genusmedveten pedagogik**

Den genusmedvetna pedagogiken bör hela tiden vara integrerad i daghemmets verksamhet och är därför inget som ibland kan ställas åt sidan. De viktiga pedagogiska grundprinciperna som överlag kännetecknar en hög kvalitet på barnverksamhet och genom vilka goda resultat av den genusmedvetna pedagogiken kan uppnås är att tillföra, inte ta ifrån, att möta barnen där de befinner sig, att fokusera på det positiva och förstärka det och att göra inläringen lustfylld och effektiv genom användning av lek (Olofsson, 2007, 57).

### **7.4.1 Allmänt om den genusmedvetna pedagogiken**

Pojkarna bör ges större närhet och ett känslspråk för att förbereda dem för ett liv där kommunikation i relationer – både privata som professionella - är viktigt. Flickorna bör däremot ges mod, stolthet och styrka för att utveckla självständighet och en bättre självkänsla. Barnen bör mötas där de befinner sig och de vuxna kan visa respekt och nå pedagogiska resultat genom att utgå från barnens intressen och erfarenheter. På så sätt kan

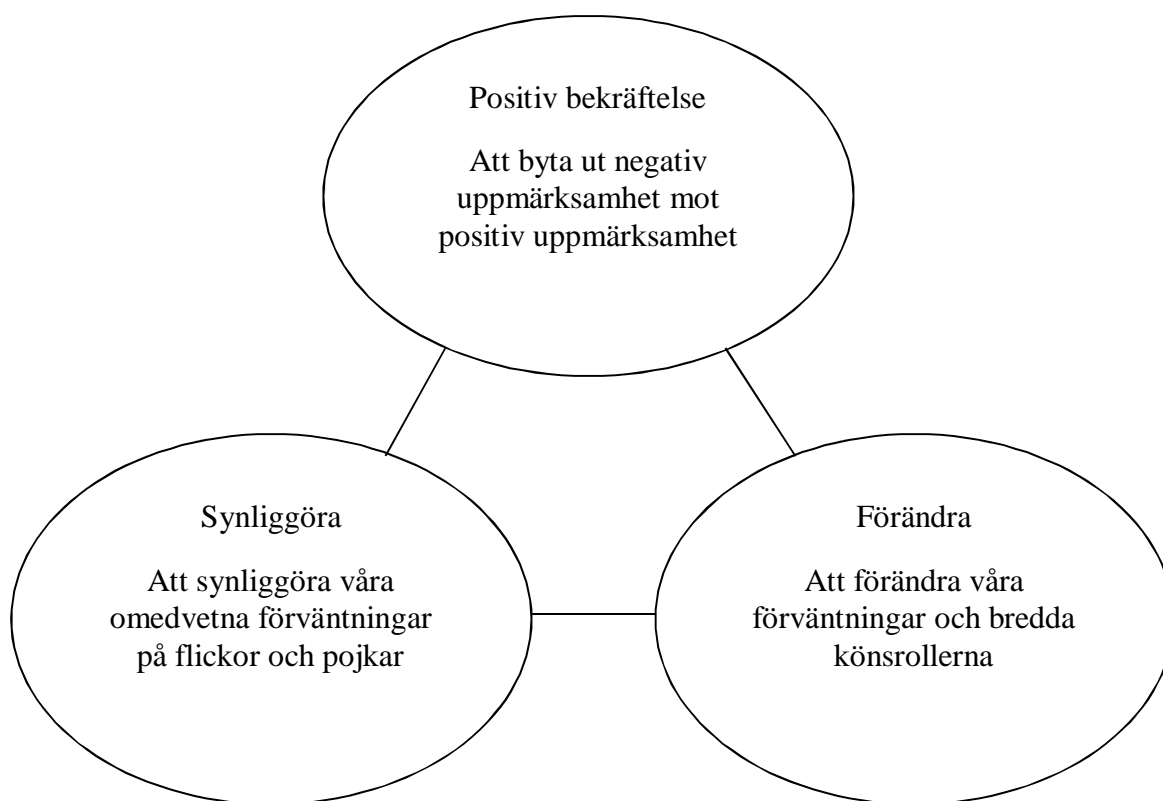
de vuxna på ett trovärdigt och effektivt sätt visa nya möjligheter åt barnen. (Olofsson, 2007, 60). Dessa möjligheter kan i sin tur leda till större resiliens hos barnen.

*”Resilience does not come from rare and special qualities, but from the everyday magic of ordinary, normative human resources in the minds, brains, and bodies of children, in their families and relationships, and in their communities. This has profound implications for promoting competence and human capital in individuals and society”*

(Masten enligt Deveson, 2004, 38).

Viktigt i den genusmedvetna pedagogiken vore också att fokusera på det positiva istället för det negativa eftersom det ger bra stämning och goda resultat. Istället för att kritisera ett barn, då barnet uppträder på ett stereotypiskt sätt enligt kön, är det bra att ge positiv feedback då barnet överskrider könsrollsgränserna. Det innebär alltså att ge positiv förstärkning åt en pojke som visar ömhet och empati mot en annan person, istället för att kritisera pojken då han uppträder egoistiskt samt att berömma en flicka då hon vågar ta plats istället för att inte uppmärksamma henne eller att på ett negativt sätt begränsa hennes beteende och på så sätt förstärka de lugna och blygsamma sidorna hos henne. En oslagbar metod för att förstärka det positiva och utveckla barnets tankar om vad som är passande för flickor respektive pojkar är leken. Leken är en förutsättning för lärande och med genusmedveten pedagogik jobbar man med hela identiteten. Identiteten får utrymme att utvecklas då barnet i sin lek testar på att ta olika roller. Den försiktiga flickan kan via leken öva sig på att vara modig och stark och den busiga pojken på att visa ömhet och empati i till exempel familjleken. (Olofsson, 2007, 64).

Utbildningsföretaget jämställt.se har utvecklat följande modell för en mer jämställd förskola och skola, som stöder de tidigare nämnda tankarna om en genusmedveten pedagogik.



Figur 3. Trestegsmodell för en mer jämställd förskola och skola. (jämställt.se).

#### 7.4.2 Målsättningar för genusmedveten pedagogik

När fostrare utformar målsättningar för genusmedveten pedagogik på daghem för att barnen skall kunna utveckla större resiliensmöjligheter är det viktigt att sikta på att båda könen blir vinnare. Målsättningarna bör baseras på kunskaper från genusforskning. Följande exempel på vilka målsättningarna kan vara är hämtade från Stormhattens förskola (Härnösand, Sverige), som bedrev ett jämställdhetsprojekt år 2004-2005 och som vann Härnösands kommuns jämställdhetspris år 2005.

Målsättningarna för den genusmedvetna pedagogiken med flickgruppen såg ut som följer:

- Begreppet flicka utvidgas, så att flickor får fler valmöjligheter när de utformar sin identitet
- Flickor är självständiga, kan stå för sina åsikter och fatta egna beslut
- Mod, styrka och tuffhet blir en del av flickors identitet
- Flickor ska kunna vara tydliga ledare
- Humor och skämtsamhet blir en del av flickrollen
- Flickor ser sig själva som aktiva personer, som subjekt och inte som objekt
- Flickor ser sin kropp som funktionsduglig och fullständig
- Flickor är stolta och nedvärderar inte sitt eget kön
- Flickor ökar sitt självförtroende och kunnande inom teknik. (Olofsson, 2007, 82-83).

Målsättningarna för den genusmedvetna pedagogiken i pojkgruppen såg ut som följer:

- Begreppet pojke utvidgas så att pojkar får fler valmöjligheter när de utvecklar sin identitet
- Pojkar ska kunna känna närhet och förtrolighet
- Pojkar ska kunna visa, känna igen och sätta ord på sina känslor
- Pojkar ska kunna ge och ta emot kroppskontakt på ett positivt sätt
- Pojkar ska kunna visa omvårdnad och omtanke
- Bryta negativa hierarkier där djungelns lag råder
- Se och lyfta fram blyga och svaga pojkar
- Ge mjuka värden högre status i pojkgruppen
- Ge pojkar fler positiva vuxenkontakter

- Ge pojkarna fler tillfällen då vuxna deltar i lekar och aktiviteter. (Olofsson, 2007, 94-95).

De könstypiska karaktärsuttrycken stämmer dock inte alltid så bra när man går ner på individnivå. Det finns en hel del flickor som inte alls uppträder könstypiskt, och dessa flickor kanske istället för mod behöver träna på empati och kommunikation. Motsvarandevis gäller samma för pojkarna: vissa pojkar behöver istället för att träna mer på empati stöd när det gäller till exempel självförtroende och mod. Det individuella arbetssättet bör därmed aldrig glömmas bort. (Olofsson, 2007, 109).

Enligt projektet Det resilienta barnet kan resiliensen indelas i tre faktorer, som påverkar resiliensen: barnets sociala kompetens, personliga disposition och barnets självkänsla. Den sociala kompetensen kan ytterligare indelas i sociala färdigheter och empatiförmåga och självkänslan kan indelas i självbild och självförtroende. Dessa är faktorer som starkt påverkas av barnets sociala miljö och erfarenheter. Också könet på barnet påverkar i stor grad hur dessa delar av resiliensen uppmuntras och förstärks av omgivningen och tränas på under barndomsåren. Kopplingen mellan barnets sociala kön, det vill säga genus, och resiliens existerar alltså. Genusfaktorerna kan i sin tur påverkas med hjälp av en genusmedveten pedagogik. Den personliga dispositionen är också en del av resiliensen, men eftersom den består av bland annat intelligens och temperament, är det en del av resiliensen som inte i lika stor grad kan påverkas och därmed har den delen av resiliensens koppling till genusfaktorer lämnats bort i detta examensarbete.

Slutsatsen är därmed att då resiliensen indelas i självkänsla och social kompetens, och dessa är faktorer som påverkas av barnets sociala kön, kan genussocialisationens negativa sidor motverkas med hjälp av en genusmedveten pedagogik och på så sätt kan man förstärka resiliensen hos barnet. Detta illustreras i bilaga 3.

### **7.4.3 Praktiska exempel på genusmedveten pedagogik**

Följande exempel är genusmedvetna tillämpningar som är utarbetade av jämställdhetskonsulten Kristina Henkel och forskaren och läraren Marie Tomicic. Själva exemplen är inte vetenskapligt utprovade, men baserar sig på genusforskning. Exemplen är praktiska, genusmedvetna tillämpningar på vardagliga sätt att utöva genusmedveten pedagogik. Med hjälp av till exempel följande praktiska tillämpningar kan det gå att uppnå den jämställdhet och därigenom också resiliens bland barn som tidigare kapitel om genus behandlat.

Leken kan tillämpas på exempelvis följande sätt:

- Ge leksaker nya och olika innebörd. Dockor kan bli superhjältar och en spis kan användas till att blanda cement till huset som skall byggas.
- Ge dockor och figurer nya roller enligt de egenskaper de redan har. Batman kan till exempel ha en så snabb batmobil för att han när som helst skall kunna hämta barnen från daghemmet och sedan köra lugnt tillbaka när barnen är i bilen. Barbie kanske går på tår för att hon skall kunna spionera på skurkarna, inte för att hon förväntas gå i klackskor.
- Uppmuntra alla barn att leka lekar där de får vara omhändertagande och empatiska och lekar där de får vara äventyrliga och ta risker.
- Låt alla barn få prova på att ta rollen som den onda och som den goda i lekar
- Byt ut "han" till "hon" och tvärtom i sagor och se hur och om det påverkar sagan och barnens reaktioner. (Henkel & Tomicic, 2009, 27, 33, 37, 42).

Barnets självkänsla kan genusmedvetet förstärkas på exempelvis följande sätt:

- Använd orden söt, fin, tuff och cool när du talar till och om både flickor och pojkar.
- Uppmärksamma flickor för andra egenskaper än deras utseende och kläder.
- Låt alla barn, också pojkar klä upp sig i glitter, tyll och olika färger.
- Flytta fokus från utseende till tankar genom att till exempel ge kläderna en matematisk innebörd (ex. Hur många prickar har du på strumporna?)
- Då någon retas med barnet, stötta då barnet genom att berätta att människor tycker olika.
- Bekräfta barnet i att det val som barnet valt är bra och får finnas. Då blir barnet mindre beroende av andras åsikter och detta skapar starkare självkänsla för barnet. (Henkel & Tomicic, 2009, 73,77)

Språket kan tillämpas genusmedvetet på följande sätt:

- För att undvika kollektiv skuld och se varje barn som en individ är det bra att säga barnens namn (ex. "Kom och ät nu, Anna och Peter!")
- Prova att säga "barn" istället för "flickor" eller "pojkar" då du pratar om barn.
- Byt ut ord med negativ klang.
- Prata med alla barn och ha ögonkontakt med dem då du tilltalar dem.
- Var inte rädd för att använda ord och uttryck som barnet inte ännu kan, eftersom det ger barnet utmaningar och utvecklar barnets språk.
- Ställ öppna frågor till barn som är blyga och låt dessa barn ta tid på sig då de formulerar svar.
- Låt alla barn träna på att lyssna på andra utan att avbryta. Detta kan göras till exempel med hjälp av en så kallad talsten. Den som håller talstenen har också taltur. (Henkel & Tomicic, 2009, 91, 96, 100,105).

Vänskapsrelationerna kan på ett genusmedvetet sätt förstärkas på exempelvis följande sätt:

- Berätta för barnen att vänskap och kärlek kan se ut på flera olika sätt. Flickor och pojkar kan vara kompisar med varandra, flickor kan också bli kära i andra flickor och pojkar i andra pojkar.
- Låt barn hjälpa till att reda ut situationer som de själva har varit med att skapa.
- Inför ja-regler, som berättar för barnen vad de får göra, istället för att endast tala om det som barnen inte får göra.
- Uppmuntra samarbete i lekar och ge beröm då barn, speciellt pojkar, samarbetar och inte tävlar med varandra.
- Låt alla barn, speciellt flickor, öva på att göra egna val.



- Uppmuntra närhet och positiv beröring mellan barn. (Henkel & Tomicic, 2009, 114, 117, 118, 120).

Känslor kan behandlas genusmedvetet på exempelvis följande sätt:

- Låt alla barn känna sig ledsna och gråta då det känns tungt. Trösta barnet och berätta för barnet att det är bra att gråta för då kommer det ledsna ut ur kroppen.
- Låt och lär alla barn, speciellt pojkar sätta ord på sina känslor. Hjälプ dem att skilja åt känslor av till exempel sorg och ilska genom att benämna känslan (ex. Jag ser att du är ledsen).
- Berätta för barnen att alla kan bli glada, ledsna och rädda av olika saker och att det därför ibland är svårt att förstå den andras känslor. Därför är det viktigt att tala om hur man känner sig.
- Rita ansikten för att beskriva olika känslor.
- Var noggrann med att använda ordet duktig speciellt när du talar till flickor, eftersom de redan från många olika håll får höra hur de förväntas vara duktiga.
- Lär barn att det är bra att fråga om hjälp om de behöver det.
- Lär barn markera sina gränser. Om något obehagligt händer är det bra att lära barnet att nämna det som händer (ex. Du retar mig), hur det känns (ex. Jag blir ledsen när du retar mig) och vad barnet vill att skall ske för att det inte skall kännas obehagligt längre (ex. Jag vill att du slutar).
- Lär barn att också göra förlåt med att till exempel blåsa på det som gör ont eller krama istället för att endast säga förlåt. (Henkel & Tomicic, 2009, 144, 148, 153, 158, 160).

Slutligen kan kroppen användas och tillskrivas genusmedvetet på exempelvis följande sätt:

- Lär barn använda rösten på olika sätt. Låt dem prova på till exempel musrösten, viskrösten och monsterrösten.

- Alla barn bör ges fysiska utmaningar. Lekar som har att göra med till exempel klättring, bollar, dans, spring eller balans hjälper barnet att lära sig känna sin kropp bättre och detta ger barnet bättre självkänsla.
- Sök ögonkontakt med barn när du talar med dem och lär dem att använda det sinsemellan. Detta kan göras med hjälp av exempelvis olika blinklekar.
- Låt alla barn prova på att göra själva.
- Istället för att tala mycket om barnets utseende, är det bra att tala om vad barn gör, känner och tänker. Det stärker barnets självbild och självkänsla. (Henkel & Tomicic, 2009, 170, 175, 182).

#### **7.4.4 Resiliensförstärkande genuspedagogiska övningar**

Förskolläraren och genuspedagogiska handledaren Kajsa Svaleryd har delat upp sin bok *Genuspedagogik* (2002) i två delar: del ett består av en tankebok om pojkars och flickors villkor i pedagogiska rum och del två består av en handlingsbok för genuspedagogiskt arbete. Följande exempel på övningar och lekar, som kan förstärka barnens självkänsla, empatiförmåga och utveckla barnens sociala färdigheter, är plockade ut bokens andra del.

Eftersom umgängesregler på daghem ofta fokuserar på förbud och på så sätt har en negativ klang, kan det vara bra att istället prova på att ge tydliga signaler om vilka värderingar man *vill* nå i gruppen. Ett sätt att göra det är att utse t.ex. ett barn per dag för ”Dagens solsken/hjälte/hjältinna”. Barnen får titeln då de gjort något positivt eller visat hänsyn och respekt för någon annan. För att alla ska bli uppmärksammade, skall detta dokumenteras noga till exempel genom att ha en lista på väggen med allas namn på och efter namnet skriver pedagogen ner datumet och vad barnet gjort för att ha blivit utsedd till dagens solsken/hjälte/hjältinna. Genom denna övning uppmärksammar man det lilla i vardagen och barnen får en känsla av att deras handlande har stor betydelse, är meningsfullt och att barnen kan påverka sin situation. I bästa fall leder detta till att barnen inser att de kan ta ansvar för sin livssituation och får en vilja att förändra livet till det bättre. Övningens genusaspekt handlar om att då flickor ser att pojkar kan vara hänsynsfulla och visa respekt och då pojkar ser att flickor förändrar saker och löser problem, kan övningen vidga barnens bilder av det motsatta könet. För att både flickor och pojkar ska få möjlighet till att skapa en trygg könsidentitet är det viktigt att båda könen får höra positiva kommentarer om saker som de gör. (Svaleryd, 2002, 81-82).

En annan övning handlar om att alla barn drar ett tankekort på morgonen, till exempel vid samlingen och pedagogen läser upp korten för barnen. Alla tankekort har ett positivt budskap som barnet skall tänka extra på under dagen och på eftermiddagen kan barnen fundera i ring på hur det gick och hur det kändes. På tankekorten, som gärna tillverkas själv för att poängtera de hänsynstaganden som man i gruppen vill jobba med, kan det stå till exempel "I dag skall jag säga något vänligt", "I dag skall jag säga hej till någon som jag sällan hälsar på" eller "I dag skall jag låta andra tala till punkt". Pedagogens uppgift med övningen är att vidga barnens sociala kompetens, eftersom barnen genom korten prövar att göra nya saker, lär sig att uppmärksamma sin omgivning och komma till insikt om det egna agerande och sitt eget ansvar. Då blir inte heller att t.ex. vara snäll mot varandra endast flickornas uppgift och att våga endast pojkarnas uppgift. (Svaleryd, 2002, 88).

Den sista övningen "Positiva tavlan" flyttar fokusen från stereotipa föreställningar om kön till individerna i gruppen. Övningen leder också till att barnen tänker positivt om sig själva och andra. Övningen börjar med att barnen indelas i grupper på fyra. Varje deltagare i varje grupp får fyra små lappar (t.ex. 10X10cm) och ett stort papper (t.ex. 50X50cm). Alla i grupperna ritlar därefter något positivt om sig själv på en av lapparna och något positivt om varje medlem i gruppen på resten av lapparna. Därefter ger barnen rätt lapp till rätt person. Alla barn får därmed 3 lappar tillbaks med något positivt om sig själva. Då alla barnen har fyra lappar om sig själva, klistras dessa fast på det stora pappret. Ofta blir barnen väldigt glada över sina tavlor om de egna styrkorna som de själva och andra sett hos dem. Övningen ger barnet bättre självkänsla, starkare självbild och den tränar på barnens empatiförmåga samtidigt som den gör det naturligt för att se de olika könen positivt. (Svaleryd, 2002, 105).

## 8 Kritisk granskning

Eftersom detta examensarbete är en kvalitativ studie har det följt den kvalitativa forskningsprocessens allmänna struktur. Denna består av: inledning, formulering av syfte och frågeställningar, kunskapsläge, det vill säga presentation av tidigare forskning, studier och teoretiska analyser, presentation av det egna begreppsmässiga och teoretiska tillvägagångssättet, den egna metodstrategin och metodbeskrivningen, resultatredovisning, analys av data och avslutande diskussion (Larsson, 2005, 97-98).

En granskning av källorna kan delas in i extern och intern kritik. Med extern kritik menas att man kontrollerar om källan är äkta, autentisk och om den ger en sann bild av det den skildrar. Intern kritik, som normalt används vid mindre arbeten, innebär att källan granskas utifrån följande typ av frågor: vem har skrivit källan, hurdan källa är det, vad säger källan egentligen och när är källan skriven? I studier är det i allmänhet bra att ha nya och aktuella källor men inom vissa ämnesområden kan också gammalt material vara ständigt aktuellt. (Duffy, 1993,70–71; Lööf, 2005, 363). Endast en bråkdel av de källor som använts i detta examensarbete är äldre än 2000-talet och även dessa källor är fortfarande aktuella. Enligt Lööf (2005, 363) skall källhänvisningarna och tillförlitligheten av referenslistorna kontrolleras i en kritisk granskning av de källor man använt. Detta har vi strävat efter i litteraturgranskningen av den litteratur som använts i den teoretiska delen, medan de källor som en del arbetsmetoder i examensarbetet baserar sig på saknar t.ex. källförteckning. Utöver detta är källorna som använts i examensarbetet mångsidiga och internationella.

En kritisk granskning av t.ex. källans uttalade syfte med publiceringen, målgrupp och skribentens objektivitet eller subjektivitet bör göras (Lööf, 2005, 364). Detta examensarbete kännetecknas huvudsakligen av forskningar och utgående från dessa har skribenterna avgränsat materialet enligt subjektiva värderingar och projektets referensram.

Reliabiliteten och validiteten kan vara svår att mäta i en kvalitativ studie. Reliabilitet innebär hur bra man mäter det som verkligen skall mätas. Eftersom syftet med en kvalitativ studie är att beskriva och analysera ett fenomen kan reliabiliteten inte fastställas på ett enkelt sätt då man inte gör en direkt mätning av något. (Olsson & Sörensen, 2001, 73; Larsson, 2005, 116).

Validitet i sin tur innebär följande: ”Validitet i en kvalitativ forskning hänför sig till om läsaren kan skapa sig en tydlig bild av det fenomen som studeras via de beskrivningar,

kategoriseringar och analyser som forskaren presenterar” (Carlsson enligt Larsson, 2005, 117).

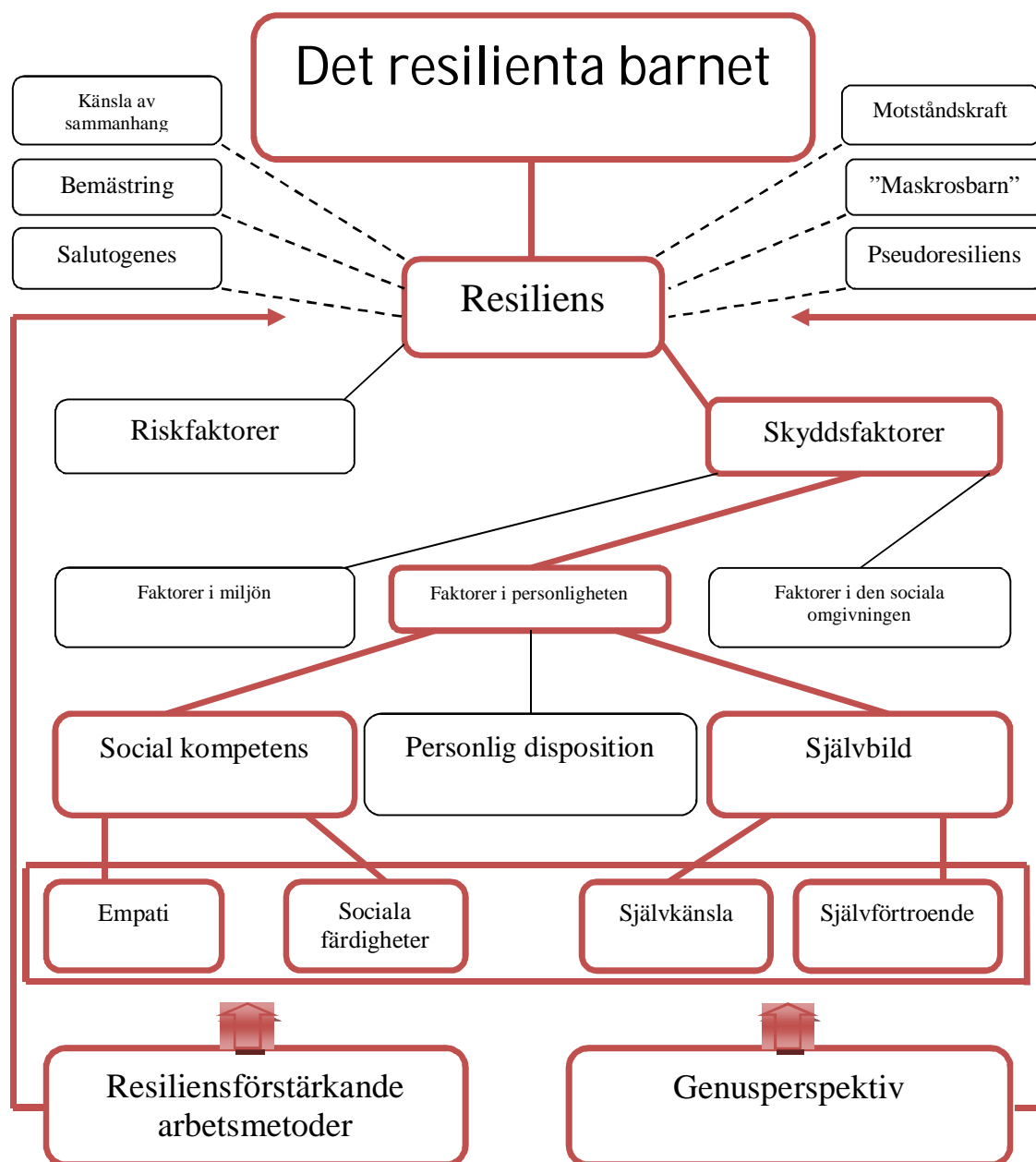
Enligt ovanstående citat kan validiteten i detta examensarbete tolkas vara hög. Däremot är reliabiliteten svår att mäta eftersom de krav som ställs på vetenskapliga studier är svåra att uppfylla i en kvalitativ studie.

## 9 Avslutande diskussion

I projektet Det resilienta barnet har det hittills gjorts tio examensarbeten (se bilaga 6), som eventuellt kommer att ingå i ett socialpedagogiskt interventionsprogram ”Dagis Master”, vars målgrupp är 5-åringar på daghem. Fokuseringen i de tidigare examensarbetena har varit på social kompetens och de utarbetade produkterna har exempelvis varit samtals-, rörelse-, musik-, drama- och kreativt inriktade.

Detta examensarbete är en delrapport inom projektet Det resilienta barnet. Helhetssynen på examensarbetet illustreras i figuren på följande sida. Precis som alla examensarbeten inom projektet har vi utgått från resiliens. Resiliens (se bilaga 1) är ett omfattande begrepp med många besläktade termer. De mest förekommande och relevanta för Det resilienta barnet är Känsla av sammanhang, bemästring, salutogenes, motståndskraft, maskrosbarn och pseudoresiliens. Resiliens kan uppdelas i riskfaktorer och skyddsfaktorer. Inom projektet definieras och beskrivs resiliens och resiliensfrämjande processer. Processerna är inriktade på skyddande faktorer. Skyddsfaktorerna kan kategoriseras i faktorer i miljön, faktorer i personligheten och faktorer i den sociala omgivningen. Eftersom ”Dagis Master”-programmets målgrupp är 5-åringar på daghem, koncentreras projektet på att utveckla och stöda faktorer i individens personlighet. Faktorerna i individens personlighet kan indelas i social kompetens, personlig disposition och självbild. Nästa steg i projektutvecklingen är att behandla resiliens utifrån barnets personliga disposition, men i detta examensarbete har vi fokuserat oss på social kompetens och självbild. Social kompetens (se bilaga 2) har i detta examensarbete avgränsats till empati och sociala färdigheter. Självbild har i sin tur avgränsats till självkänsla och självförtroende.

Barnets empatiförmåga och sociala färdigheter, samt självkänsla och självförtroende är faktorer i barnets personlighet som starkt påverkas av barnets kön. För att utveckla dessa i positiv riktning så att barnets resiliens förstärks, presenteras den genusmedvetna pedagogiken (se bilaga 4). Syftet med den genusmedvetna pedagogiken är att båda könen skall få samma möjligheter. Detta leder till att barnets resiliens förstärks (se bilaga 3). I examensarbetet ingår också en kartering av arbetsmetoder som har gjorts utgående från arbetsmetoder som både stöder barns resiliens och interventionsprogrammet ”Dagis Master” (se bilaga 5).



Figur 4. Helhetssyn på examensarbetet.

Examensarbetets frågeställningar har varit: hur förankras interventionsprogrammet ”Dagis Master” teoretiskt och metodmässigt, vilket delområde i barnets resiliens arbetsmetoderna i arbetsmetodklassificeringen stöder, vad resiliens för en 5-åring innebär, och hur den genusmedvetna pedagogiken stöder resiliensen hos barn. Frågeställningarna har besvarats genom denna kvalitativa litteraturstudie.

Utgående från vår helhetssyn på vårt examensarbete anser vi att projektet ännu saknar fördjupning i genusmedveten pedagogik samt material och produkter som stöder denna

pedagogik. Även material tillämpade för utomhuspedagogik saknas, men enligt Det resilienta barnets projektplan kommer bland annat miljö och natur, hälsofostran och barnets personliga disposition vara aktuella teman för kommande examensarbeten. De utvecklade materialen och produkterna kommer inom en nära framtid att prövas av studeranden på daghem. Också en logo för projektet borde utformas.

Litteraturen gällande resiliens i de redan skrivna examensarbetena är ensidig. Ett mångsidigare urval av resilienslitteratur i de kommande examensarbetena inom Det resilienta barnet skulle gynna projektets utveckling.



## Källförteckning

Alfvén, M. & Hofsten, K. (2007). *Barnbarnsboken. För mor- och farföräldrar*. Stockholm: Prisma, Nordstredts Förlagsgrupp AB.

Allergi och astmaförbundet. (u.å.) *Allergi- och astmahandbok för dagvården - Hur beaktar man allergi- och astmabarnens behov i dagvården*. Tillgänglig: [http://www.allergia.com/files/340/allergi\\_och\\_astmahandboken.pdf](http://www.allergia.com/files/340/allergi_och_astmahandboken.pdf) (hämtat: 30.9.2010).

Antal Lundström, I. (1997). *Musikens gåva. hur mycket påverkar barns utveckling genom att stimulera inneboende resurser och ge ökad social kompetens*. Uppsala: Konsultförlaget AB.

Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Astma- och allergiförbundet. (2010). Tillgänglig: <http://www.astmaoallergiforbundet.se/Page.aspx?catid=167&pageid=271> (hämtat: 30.9.2010).

Backman-Winquist, E-L. (2005). *Kurskompendium – Skogsmulleledarutbildning*. Lovisa: Östra Nylands Tryckeri AB.

Bettelheim, B. (1978). *Sagens förtrollade värld – Folksagornas innebörd och betydelse*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Borge, A. (2005). *Resiliens- risk och sund utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Borkowski, J., Whitman, T. & Farris, J. (2007). Adolescent mothers and their children: risks, resilience, and development. In: Borkowski, J., Farris, J., Whitman, T., Carothers, S., Weed, K. & Keogh, D. (eds.) (2007). *Risk and resilience: adolescent mothers and their children grow up*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J.M., Carreras, M.R, Braza, P., García, A., Sorozabal, A. & Sánchez-Martin, J.R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 703-716.

Bruun, I-M. (2008). *Samvaro genom rörelse: ett sätt att stärka barns sociala kompetens och resiliens*. Yrkeshögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.

Brügge, B & Szczepanski, A. (2007). Pedagogik och ledarskap. Ingår i: Brügge, B. Glantz, M. & Sandell, K. (2007). *Friluftslivets pedagogik – För kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber AB.

Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.

Cederblad, M. (2001). *Barn- och ungdomspsykiatri*. 6. uppl. Stockholm: Liber AB.

Cress, S. W. & Holm, D. T. (2000). Developing Empathy Through Childrens Literature. *Education*, 120(3), 593-597.

- Dalisay, S. & Han, S. (2009). *Samling i förskolan, pedagogers uppfattning om samlingens form, innehåll och syfte med samling som en helhet*. Göteborgs universitet, Lärarutbildningen, Göteborg.
- Daniel, B. & Wassell, S. (2002). *The Early Years – Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 1*. London & Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Degerholm, L. (2009). *Leken som ett resiliens- och självkänslöstödande redskap: en råkopierad för lekbok*. Yrkeshögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Dereli, E. (2009). Examining the Permanence of the Effect of a Social Skills Training Program for the Acquisition of Social Problem-Solving Skills. *Social Behavior and Personality*, 37(10), 1419-1428.
- Deveson, A. (2003). *Resilience*. Crows Nest (Australia): Allen & Unwin.
- Duffy, B. (1993). Källanalys. Ingår i: Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elenius, T. (2010). *Känslökort för att främja barnets empatiförmåga: stöd för social kompetens och resiliens*. Yrkeshögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Ellmin, R. (2000). *Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Ellneby, Y. (1997). *Om du inte rör mig så dör jag. Den taktila kommunikationens betydelse för barns utveckling*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Ellneby, Y. (2007). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericsson, G. (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. Ingår i: Lundegård, I, Wickman, P-O & Wohlin, A. (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig – lär dig. Motorik och inläring*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis: the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's sense of coherence scale*. (Folkhälsan research centre. Health promoting reaserch programme. Research report; 1). Turku: Folkhälsan research centre.
- Fagius, G. (2007). Metoder och praktiska övningar. Ingår i: Fagius, G. (red.) (2007). *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhälsans förbund r.f. (2010). Tillgänglig: <http://www.folkhalsan.fi/startside/Du-behovs1/Jobba-som-frivillig1/Mormor-pa-daghem/> (hämtat: 4.9.2010).
- Forte, J. & Moula, A. (2009). Den symboliska interaktionismens relevans för socialt arbete. Ingår i: Moula, A. (red.) (2009). *Empowermentorienterat socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, N. (2008). Rutiner ger trygga barn. Ingår i: Hansson, J. (2008). *Trygga små barn*. Malmö: Ica Bokförlag.
- Förskolan (2005). *Utomhuspedagogik i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gislason, B. & Löwenborg, L. (u.å.) Tillgänglig:  
[http://www.gislasonlowenborg.com/ny\\_sida\\_1.htm](http://www.gislasonlowenborg.com/ny_sida_1.htm) (hämtat: 17.5.2010).

Gislason, B. & Löwenborg, L. (u.å.) Mer om StegVis. Tillgänglig:  
<http://www.gislasonlowenborg.com/StegVis.html#Mer> (hämtat: 27.8.2010).

Gislason, B. & Löwenborg, L. (u.å.) Tillgänglig:  
<http://www.gislasonlowenborg.com/prod01.htm> (hämtat: 17.5.2010).

Glover Gagnon, S. & Nagle, R. J. (2004). Relationships Between Peer Interactive Play and Social Competence in At-Risk Preschool Children. *Psychology in the School*, 41(2), 173-189.

Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. Ingår i: Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P. & Szczepanski, A. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Lund: Studentlitteratur.

Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse – Naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber AB.

Granberg, A. (2003). *Småbarnslek – en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber AB.

Gregersen, L. & Lindhard, B. (red.) (2003). *StegVis 1*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Grindberg, T. & Jagtøien, G. L. (1999). *Barn i rörelse*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, P. (1992). Se "fru Skräck" i ögonen. Ingår i: Lindqvist, K. (red.) (1992). *Sagor och Symboler*. Stockholm: Utbildningsradion.

van der Hal-van Raalte, E.A.M., van IJzendoorn, M.H. & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2008). Sense of Coherence Moderates Late Effects of Early Childhood Holocaust Exposure. *Journal of Clinical Psychology*, 64(12), 1352-1367.

Hammershøj, H. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.

Hamreby, K. (2009). Textanalyser med fokus på kön: genusperspektiv på socialpolitiska dokument. Ingår i: Dahlgren, L & Sauer, L. (red.) (2009). *Att forska i socialt arbete: Utmaningar, förhållningssätt och metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hansson, J. (2008). *Trygga små barn*. Malmö: Ica Bokförlag.

Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2000). *Samspelets kraft – Marte meo – möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber AB.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arviinnista opiksi: havannointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.

Hellman, A. (2008). Kan Batman vara rosa?- färg, rörelser och röst som markörer då förskolbarn "gör" kön. Ingår i: Nordberg, M. 2008. *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Henkel, K. & Tomicic, M. (2009). *Ge ditt barn 100 möjligheter istället för 2 – om genusfallor och genuskruv i vardagen*. Jämställt.se & OLIKA förlag AB.

- Hinnant, J.B. & O'Brien, M. (2007). Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), 301-322.
- Hippe, J. (2004). Self-Awareness: A Precursor to Resiliency. *Reclaiming Children and Youth*, 12(4), 240-242.
- Hollingsworth, L.A., Didelot, M.J. & Smith, J.O. (2003). REACH Beyond Tolerance: A Framework for Teaching Children Empathy and Responsibility. *Journal of HUMANISTIC COUNSELING, EDUCATION AND DEVELOPMENT*, 42, 139-151.
- Holm, A. (2008). ”Sven är större och starkare, så det blir han som får bestämma ” – lärare som medskapare av könsidentitet. Ingår i: Nordberg, M. (2008). *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Holm, O. (1994). *Det kloka samtalet*. Malmö: Liber-Hermods.
- Holmsen, E. (2002). *Samtalsbilder – en väg till kommunikation med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Huhtanen, K. (2005). Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa: Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) (2005). *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus*. (Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Håkansson, K. (2008). *Glädje, lek och musik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jagtøien, G.L., Hansen, K. & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Multicare Förlag.
- Jenson, J. & Fraser, M. (2006). *Social policy for children & families: a risk and resilience perspective*. Thousand Oaks: Sage.
- Jonstoj, T. & Tolgraven, Å. (1995). *En liten bok om att LYSSNA på små barn*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Jyväskylän Yliopisto Kielikeskus. (u.å). Saatavilla: [http://kielikompassi.jyu.fi/opetus/ruotsi/posterisivut/en\\_vetenskaplig\\_poster.html](http://kielikompassi.jyu.fi/opetus/ruotsi/posterisivut/en_vetenskaplig_poster.html) (hämtat: 4.10.2010).
- Kanninen, K., Sigfrids, A. & Backman, A. (2009). *MED BARNAÖGON. Egenvårdarmodellen – ett verktyg till en trygg och trivsam dagvård*. Helsingfors: Det finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. 2. uppl. (publikationsserie Opetus 2000). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. (2009). *Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, A. (2008). *Musik som ett självkänslö-stödande redskap – ett handlingsförslag för småbarnsfostran*. Yrkehögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.

- Kristjánsson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*, 33 (3), 291-305.
- Krook, G & Lindewald, M. (2003). *Portfolio i förskolan – att komma igång*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Larsson, S. (2005) Kvalitativ metod – en introduktion. Ingår i: Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer, K. (red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Light, S.N., Coan, J.A., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H. & Davidson, R.J. (2009). Empathy Is Associated With Dynamic Change in Prefrontal Brain Electrical Activity During Positive Emotion in Children. *Child Development*, 80 (4), 1210-1231.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad - Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 58-69.
- Lundberg, M. (2008). Trygghet och att sätta gränser. Ingår i: Hansson, J. (2008). *Trygga små barn*. Malmö: Ica Bokförlag.
- Lööf, D. (2005). Informationssökning. Ingår i: Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer, K. (red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto ry. (2010). Saatavilla:  
<http://www.mll.fi/perheille/kylamummit/yhteistyokumppanit/>(hämtat: 4.9.2010).
- Marklund, L & Snickare, L. (2005). *Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra*. Stockholm: Piratförlaget.
- Mattinat Spegman, A. & Houck, G.M. (2005). Assessing the Feeding/Eating Interaction as a Context for the Development of Social Competence in Toddlers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28, 213-236.
- Miller, S.R. & Coll, E. (2007). From Social Withdrawal to Social Confidence: Evidence for Possible Pathways. *Curr Psychol*, 26, 86-101.
- Moula, A. (2009). Inledning. Ingår i: Moula, A. (red.) (2009). *Empowermentorienterat socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Mullen, J. (2000). What is Theraplay? How can it help my child? *The Theraplay institute newsletter*. Available: [http://theraplay.org/articles/99\\_win\\_Mullen.htm](http://theraplay.org/articles/99_win_Mullen.htm) (hämtat: 28.9.2010).
- Männikkö, K. (2009). *Tillsammans: samlingsförslag för att stöda vänskaprelationer hos barn*. Yrkeshögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Mäntysaari, M., Pohjola, A. & Pösö, T. (2009). Johdanto. Teoksessa: Mäntysaari, M., Pohjola, A. & Pösö, T. (toim.) (2009). *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. Ingår i: Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P. & Szczepanski, A. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Lund: Studentlitteratur.
- Nihlén, J. & Nilsson, S. (2006). *Genusboken*. Stockholm: Liber AB.
- Nordlinder, N. (1992) Konst saga och Kultursyn. Ingår i: Lindqvist, K. (red.) (1992). *Sagor och Symboler*. Stockholm: Utbildningsradion.

- Odom, S., McConnell, S. & Brown, W. (2008). Social competence of young children. In: Brown, W., Odom, S. & McConnell, S. (eds.) (2008). *Social competence of young children: risk, disability & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ogden, T. (2008). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber AB.
- Ohlin, C. & Johansson, I. (2009). *Samling i förskolan – Pedagogers uppfattning om samlings roll i förskolan*. Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö.
- Ojala, M. & Talts, L. (2007). Preschool Achievement in Finland and Estonia: Cross-cultural comparison between the cities of Helsinki and Tallinn. *Scandinavian Journal of Education Research*, 51 (2), 205-221.
- Olofsson, B. (2007). *Genusmedveten pedagogik i praktiken: Modiga prinsessor & ömsinta killar*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Pape, K. (2006). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Payne, M. (2008). *Modern teoribildning i socialt arbete*. 2. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Raundalen, M. (1996). *Empati och aggression – om det viktigaste i barnuppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Richter, D & Merkel, J. (1974). *Saga, fantasi och social inläring*. Vikbolandet: S. & I. Wernström.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlström, E & Johansson, Y. (2006). *Ledarhandledning Skogsmulle*.(u.o.)
- Saleebey, D. (2006). *Strengths perspective in social work practice*, 4/e, 197-220. Available: [https://www.wested.org/chks/pdf/strengths\\_perspective.pdf](https://www.wested.org/chks/pdf/strengths_perspective.pdf) (hämtat 6.5.2010).
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. (publikationsserie Opetus 2000). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandborgh, G. & Stening-Furén, B. (1983). *Inläring genom rörelse*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Scattone, D. (2007). Social Skills Intervention for Children with Autism. *Psychology in Schools*, 44(7), 717-726.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skerfving, A. (2005). *Att synliggöra de osynliga barnen: om barn till psykiskt sjuka föräldrar*. Stockholm: Gothia Förlag.

- Stakes. (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. (Stakes Handböcker 61). Tillgänglig: [http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/EA1733C8-94BB-4CF7-8182-C84E1AEF2A56/0/s\\_vasu.pdf](http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/EA1733C8-94BB-4CF7-8182-C84E1AEF2A56/0/s_vasu.pdf) (hämtat: 15.1.2010).
- Starrin, B. (1994) Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. Ingår i: Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Sten, S. (2010). *Pratbubblan: ett spel för att stödja den kommunikativa kompetensen hos barn*. Yrkehögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Stockholms stad. (u.å.) Vad är Stegvis? Tillgänglig: <http://bou.spt.stockholm.se/typo3/index.php?id=31> (hämtat: 17.5.2010).
- Sundberg, H. (2009). *Jee-påse med massagekort: stöd för social kompetens och resiliens*. Yrkehögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Szczepanski.A. (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många miljöer. Ingår i: Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P. & Szczepanski, A. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Lund: Studentlitteratur.
- Särs, L. (2009). *Samtalsbilder: ett arbetsmaterial för att stöda resiliensutvecklingen hos barn*. Yrkehögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.
- Taylor, M.G., Rhodes, M. & Gelman, S.A. (2009). Boys Will Be Boys; Cows Will Be Cows: Children's Essentialist Reasoning About Gender Categories and Animal Species. *Child Development*, 80 (2), 461-481.
- Tenenbaum, H.R., Hill, D.B., Joseph, N. & Roche, E. (2010). It's a boy because he's painting a picture': Age differences in children's conventional and unconventional gender schemas. *The British Psychological Society*, 101, 137-154.
- The Theraplay Institute, (u.å.) Group Theraplay. Available: [http://theraplay.org/additional/group\\_theraplay.htm](http://theraplay.org/additional/group_theraplay.htm) (hämtat: 28.9.2010).
- The Theraplay Institute, (u.å.) Theraplay Treatment Protocol. Available: <http://theraplay.org/additional/treatment.htm> (hämtat: 28.9.2010).
- The Theraplay Institute, (u.å.) What is Theraplay. Available: <http://theraplay.org/8400.html> (hämtat: 28.9.2010).
- Thompson, K.L. & Gullone, E. (2003). Promoting of Empathy and Prosocial Behavior in Children through Human Education. *Australian Psychologist*, 38 (3), 175-182.
- Torén, B. (1999). *Handdockans möjligheter i förskolan och skolan*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35 (3), 341-365. Available: [http://www.resilienceproject.org/files/a\\_constructionist\\_discourse\\_on\\_resilience\\_youth\\_and\\_society.pdf](http://www.resilienceproject.org/files/a_constructionist_discourse_on_resilience_youth_and_society.pdf) (hämtat: 6.5.2010).

Utbildningsföretaget Jämställt.se. (u.å.) Härskartekniker. Tillgänglig: <http://jamstallt.se/docs/Harskar%20och%20bekraftartekniker.pdf> (hämtat: 19.4.2010).

Utbildningsföretaget Jämställt.se. (u.å.) Trestegsmodell för en jämställd förskola och skola. Tillgänglig: <http://www.jamstallt.se/docs/Trestegsmodell.pdf> (hämtat: 19.4.2010).

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P.C., Francoise, C., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Neal, A.R., Meyer, J.A. & Pomares, Y.B. (2007). Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78 (1), 53-69.

Webster-Stratton, C. (1999). *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Werner, E. & Smith, S. (2003). *Att växa mot alla odds: från födelse till vuxenliv*. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.

Werner, E. (1995). *Mot alla odds*. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.

Verschueren, K., Marcoen, A. & Buyck, P. (1998). Five-Year-Olds' Behaviorally Presented Self-Esteem: Relations to Self-Perceptions and Stability Across a Three-Year Period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (3), 273-279.

Wikander, S. (2009). *Massagesagor. Beröring som ökar sitt barns lugn, empati, kreativitet och självkänsla*. Malmö: Ica bokförlag.

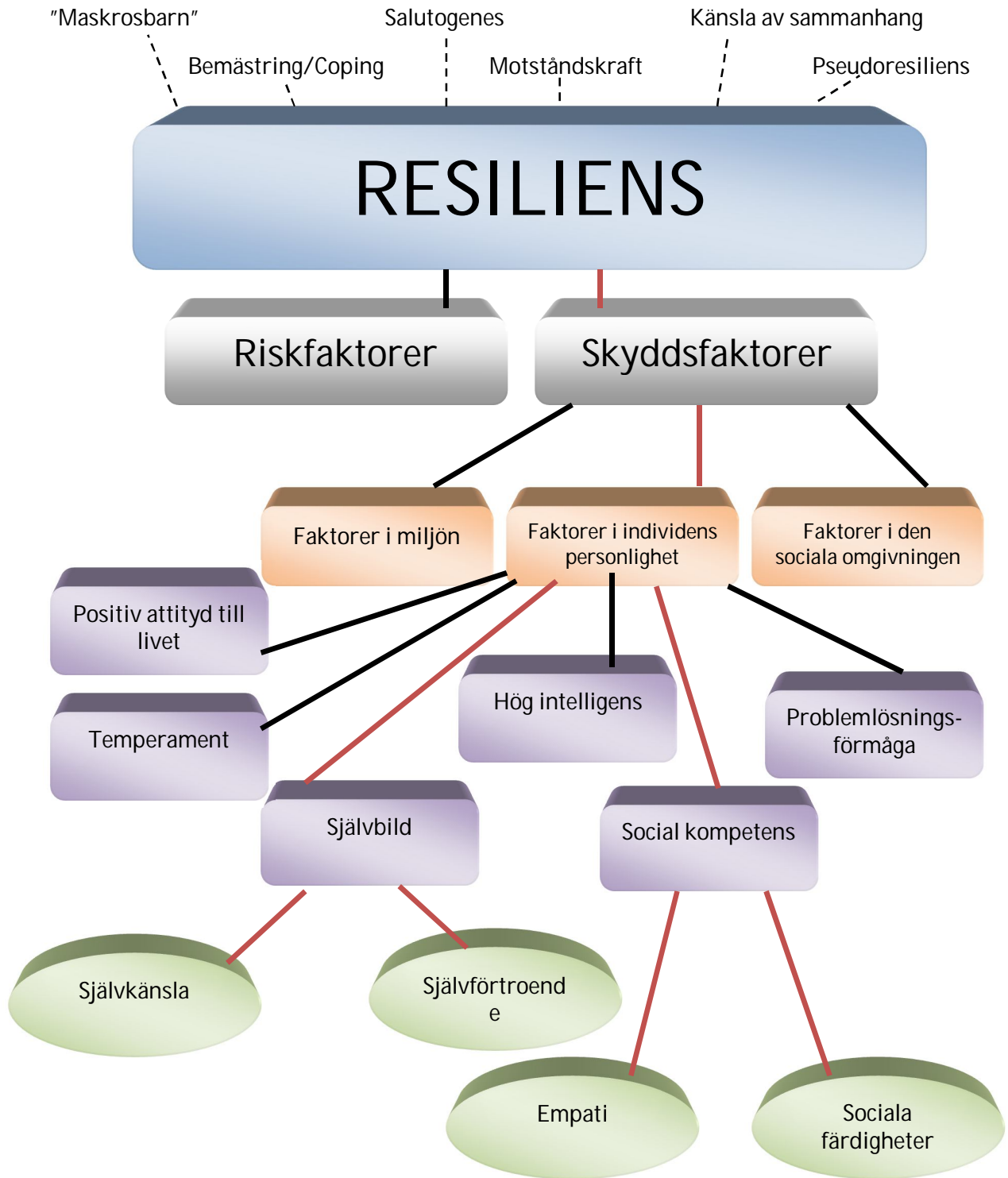
Wikman, S. (2009). *Sagotering som resiliensförstärkande metod*. Yrkeshögskolan Novia, Det sociala området, Åbo.

Zucker, K.J. (2006). *Commentary on Langer and Martin's (2004) "How Dresses Can Make You Mentally Ill: Examining Gender Identity Disorder in Children"*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23 (5-6), 533-555.

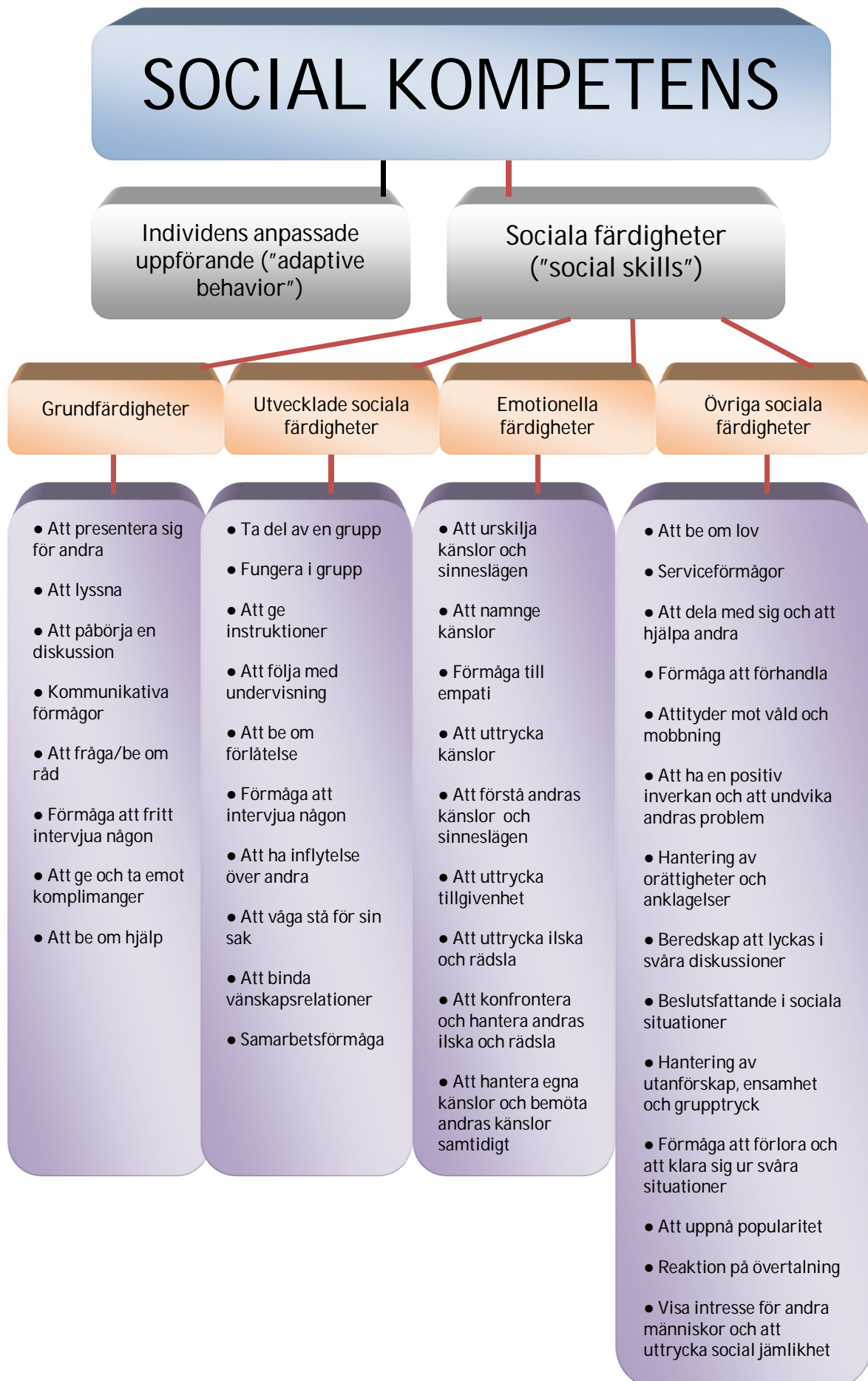
Ålands landskapsregering. (u.å.) En jämställd barnomsorg – handlingsplan för integrering av genus- och jämställdhetsperspektivet i den åländska barnomsorgen 2008-2011.



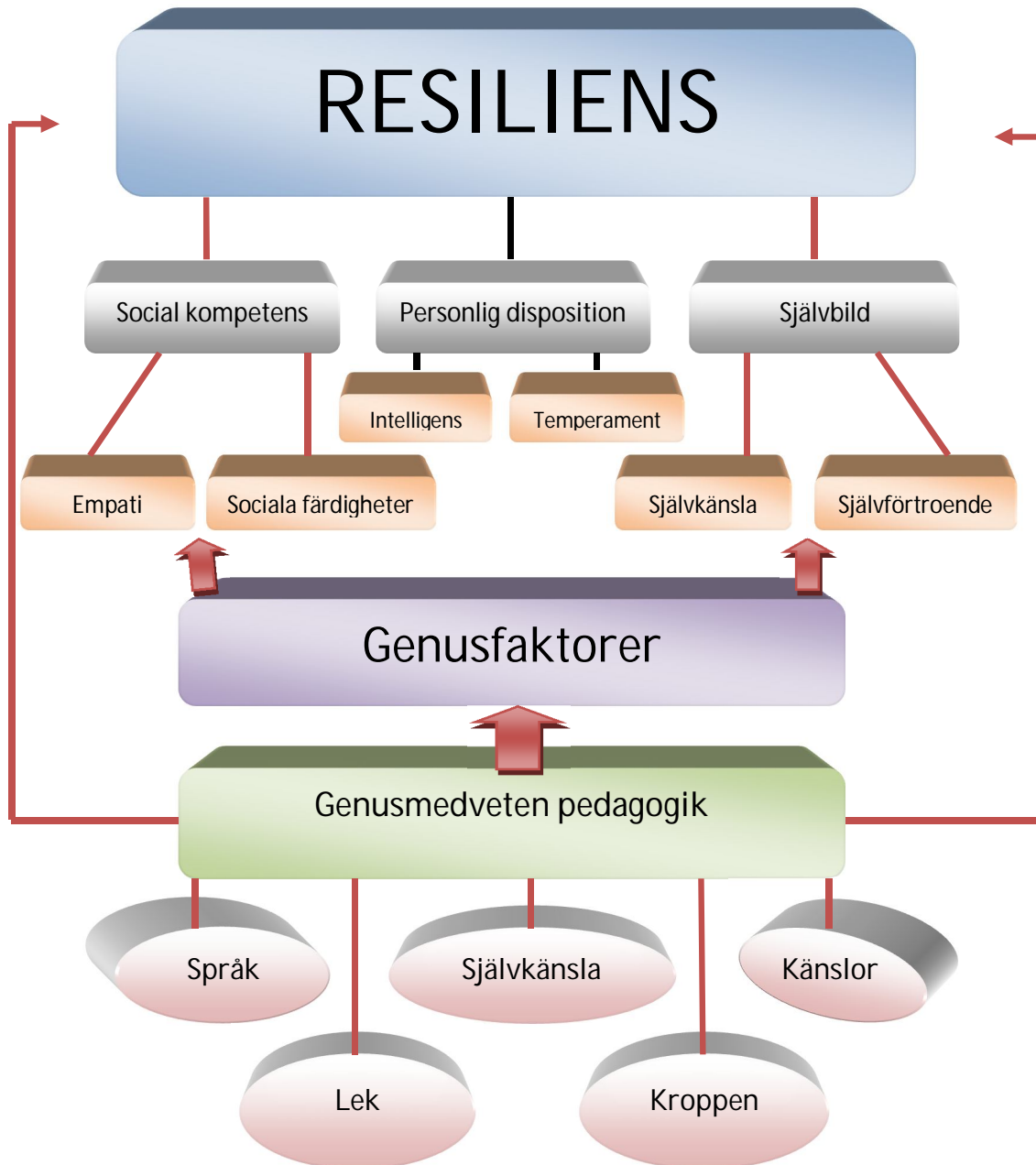
# Resiliens



# Social kompetens



## Resiliens kopplat till genus



## MÅLSÄTTNINGAR FÖR GENUSMEDVETEN PEDAGOGIK

Eftersom projektet Det resilienta barnet inte ännu har några egna genusmedvetna målsättningar är detta exempel taget ur Stormhattens förskola (Härnösand, Sverige), som bedrev ett jämställdhetsprojekt år 2004-2005 och som vann Härnösands kommuns jämställdhetspris år 2005.

- Begreppet flicka utvidgas, så att flickor får fler valmöjligheter när de utformar sin identitet
  - Flickor är självständiga, kan stå för sina åsikter och fatta egna beslut
  - Flickor ska kunna vara tydliga ledare
  - Flickor ser sig själva som aktiva personer, som subjekt och inte som objekt
  - Flickor ser sin kropp som funktionsduglig och fullständig
  - Flickor är stolta och nedvärderar inte sitt eget kön
  - Flickor ökar sitt självförtroende och kunnande inom teknik
- Begreppet pojke utvidgas så att pojkar får fler valmöjligheter när de utvecklar sin identitet
  - Pojkar ska kunna känna närhet och förtrolighet
  - Pojkar ska kunna visa, känna igen och sätta ord på sina känslor
  - Pojkar ska kunna ge och ta emot kroppskontakt på ett positivt sätt
  - Pojkar ska kunna visa omvårdnad och omtanke
  - Bryta negativa hierarkier där djungelns lag råder
  - Se och lyfta fram blyga och svaga pojkar
  - Ge mjuka värden högre status i pojkgruppen
  - Ge pojkar fler positiva vuxenkontakter
  - Ge pojkarna fler tillfällen då vuxna deltar i lekar och

## Arbetsmetodschema

Arbetsmetoder	Social kompetens		Självbild			
	Empati	Sociala färdigheter	Själv-känsla	Själv-förtroende	Kamrat-relationer	Kropps-uppfattning
Dagismorfar		★				
Egenvårdarsystem		★	★		★	
Genusmedveten pedagogik	★	★	★	★	★	★
Handdocka	★		★	★		
Massage & beröring	★		★		★	★
Musik & sång		★	★			★
Portfolio	★			★		
Sagoberättande	★			★		
Sagotering	★	★				
Samling	★	★	★			
Samtalsbilder	★	★				
Skogsmulle			★		★	
StegVis	★	★				
Theraplay		★		★	★	
Utomhuspedagogik				★		★

## Examensarbeten inom Det resilienta barnet

Bruun, Ida-Maria. (2008). *Samvaro genom rörelse: ett sätt att stärka barns sociala kompetens och resiliens*. Syftet med examensarbetet är att utveckla arbetsmaterial med rörelse som metod för att stärka social kompetens och resiliens hos barn. Produkt: ”SoKo-program för rörelsestunder som stärker sociala kompetensen hos barn”. Programmet utvecklar samarbete, självhävdelse, prosocialitet och empati, självkontroll och ansvarstagande via lekar och aktiviteter.

Koskinen, Anna. (2008). *Musik som ett självkänslöstödjande redskap – ett handlingsförslag för småbarnsfostran*. Syftet är att utveckla ett handlingsförslag för småbarnsfostran för hur musik kan användas som ett självkänslöstödjande redskap. Produkt: Ett handlingsförslag för personal i småbarnsfostran, vilket beskriver hur musiken i småbarnsfostran kan fungera som ett redskap för att stöda självkänslan hos barn. Handlingsförslaget är uppbyggt på tre olika arbetsmetoder; att uttrycka musik, att lyssna på musik och att röra sig till musik.

Degerholm, Linda. (2009). *Leken som ett resiliens- och självkänslöstödjande redskap – en råkopla för lekbok*. Syftet med examensarbetet är att utreda hur leken på ett positivt sätt stöder ett barns resiliens och självkänsla. Produkt: En lekbok för daghemsverksamheten innehållande lekar som stöder barnens resiliens och självkänsla.

Karrento, Eva. (2009). *Djur som resiliensstärkande faktor för barn – hur barns självkänsla och resiliens kan byggas upp med hjälp av djur*. Examensarbetets syfte är att utreda hur djur kan fungera som resiliensstärkande faktor hos barn i ålder 3-5 år. Ingen produkt.

Männikkö, Kati. (2009). *Tillsammans: samlingsförslag för att stöda vänskapsrelationer hos barn*. Syftet med examensarbetet är att planera ett samlingsförslag, ”Tillsammans”, som ska vara ett arbetsredskap vid utvecklingen av social kompetens och vänskaprelationer hos barn. Produkt: Samlingsförslag ”Tillsammans”. Samlingsförslaget berör de sociala färdigheterna empati, självhävdelse och självkontroll, och syftet med ”Tillsammans” är att utveckla de sociala färdigheterna, så att alla barn ska få möjlighet att få vänner.

Sundberg, Henna. (2009). *Jee-påse med massagekort: stöd för social kompetens och resiliens*. Syftet med examensarbetet är att utveckla en påse med massagekort för barn och

personal på daghem Produkt: ”Jee-påse med massagekort: ett stöd för den sociala kompetensen hos barn”. Med hjälp av massagekorterna kan man stöda utvecklingen av barnens sociala kompetens och befrämja vänskapsrelationer och samarbete mellan barn.

Särs, Linda. (2009). *Samtalsbilder: ett arbetsmaterial för att stöda resiliensutvecklingen hos barn*. Syfte med examensarbetet är att utarbeta tio stycken samtalsbilder, som kan användas på daghem med barn i åldern 3-5 år. Produkt: Samtalsbilder. Genom samtalsbilder får barnet möjlighet att diskutera och uttrycka sina känslor, och detta stöder barnets självkänsla.

Wikman, Sofia. (2009). *Sagotering som en resiliensförstärkande metod*. Syftet med examensarbetet är att tillverka en sagopåse som genom sagoteringen skall stöda barnets självkänsla och resiliens. Produkt: En sagopåse innehållande enkla och tydliga bilder. Bilderna skall kunna användas som redskap för barn som sagoterar. Sagotering stärker barnets självkänsla och självförtroende.

Elenius, Tove. (2010). *Känslkort för att främja barnets empatiförmåga - Stöd för social kompetens och resiliens*. Syftet med examensarbetet är att beskriva hur man kan främja barnets empatiförmåga. För att uppnå det har skribenten utvecklat en prototyp av känslkort för 5 åringar som personalen på daghemmet kan använda. Känslorna som skribenten fokuserat på är våra grundkänslor och består därmed av känslorna arg, glad, ledsen och rädd. Produkt: Känslkort. På ena sidan av känslkortet finns en bild på ett barn med respektive känsla och på baksidan finns det förslag på uppgifter som man t.ex. vid samlingen kan använda sig av för att främja barnets empatiska förmåga, t.ex. genom diskussioner, att rita/måla, sagotering osv.

Sten, Sofie. (2010). *Pratbubblan: ett spel för att stöda den kommunikativa kompetensen hos barn*. Syftet med examensarbetet är att göra ett spel, ”Pratbubblan”, som stöder den kommunikativa kompetensen hos barn. Produkt: Spelet ”pratbubblan”. Spelet består av 24 kort med lekförslag. ”Pratbubblan” stöder inte enbart barnets kommunikativa kompetens, som är en förutsättning inom den sociala kompetensen, utan även andra färdigheter som empati och samarbetsfärdigheter.