

En lekplats för alla

Ritning med anpassningsförslag över skolgården vid Zacharias Topelius skolan

Sara Glasberg

Examensarbete
Utbildningsprogrammet i ergoterapi
2012

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Ergoterapi
Identifikationsnummer:	10493
Författare:	Sara Glasberg
Arbetets namn:	En lekplats för alla - Ritning med anpassningsförslag över skolgården vid Zacharias Topelius skolan
Handledare (Arcada):	Denice Haldin
Uppdragsgivare:	
<p>Sammandrag:</p> <p>Lek är den primära aktiviteten hos barn men få platser är utformade för att vara tillgängliga för barn med funktionsnedsättningar. Ett exempel på en miljö som erbjuder lekmöjligheter för barn är skolgården. Ergoterapeuter besitter mycket kunskap som kunde utgöra en betydelsefull roll i framtida planering av tillgängliga miljöer. Syftet med detta arbete är att göra ett förslag på hur man kunde göra skolgården vid Zacharias Topeliusskolan i Helsingfors mer tillgänglig för eleverna. Zacharias Topeliusskolan är en skola för alla där det bland annat finns elever med autism och utvecklingsstörning. Frågeställningarna i mitt arbete är hur man kan utforma en lekplats så att den blir mer tillgänglig för barn med funktionsnedsättningar, samt vilka omändringar av skolgården som kunde vidtas för att göra den mer tillgänglig för eleverna. Tillgängliga fysiska miljöer kan bidra till ökad delaktighet och jag har valt att utgå från ett delaktighetsperspektiv i mitt arbete. Jag har använt en projektinriktad metod som utmynnar i en produkt. Produkten är en ritning med anpassningsförslag av skolgården. Som stöd i min arbetsprocess att skapa en tillgänglig miljö har jag följt principerna för Universell design. Resultatet visar att tyngdpunkten i skapandet av tillgängliga miljöer för barn med utvecklingsstörning och autism bör ligga på att tydliggöra miljön så att den blir lätt att förstå och använda. Detta kan man bland annat göra genom att markera området med färger.</p>	
Nyckelord:	Tillgänglighet, Delaktighet, Funktionsnedsättning, Autism, Utvecklingsstörning, Universell design, Zacharias Topeliusskolan, projektinriktad metod
Sidantal:	
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Occupational Therapy
Identification number:	10493
Author:	Sara Glasberg
Title:	A playground for everyone - Blueprint with adjustment proposals for the schoolyard of Zacharias Topelius School
Supervisor (Arcada):	Denice Haldin
Commissioned by:	
<p>Abstract:</p> <p>Play is the primary activity of children, but few playgrounds are designed to be accessible to children with disabilities. An example of an environment which provides play opportunities for children is the playground. Occupational therapists have much knowledge that could provide an important role in future planning of accessible environments. The aim of this study is to make a proposal on how to make the playground at Zacharias Topelius School in Helsinki more accessible to its pupils. Zacharias Topelius School is a school for all including pupils with autism and developmental disabilities. My research questions is how to design a playground to make it more accessible to children with disabilities, as well as the refurbishment of the schoolyard that could be taken to make it more accessible to pupils. Available physical environments can contribute to increased participation. Therefore I assume a participatory perspective in this study. I have used a project-oriented approach resulting in a product. The product is a blueprint with adjustment proposals of the schoolyard. In support of my work process of creating an accessible environment, I have followed the principles of Universal Design. The results show that the emphasis in the creation of accessible environments for children with developmental disabilities and autism should be to clarify the environment so that it becomes easy to understand and use. This can, among other things be done by marking the area with colors.</p>	
Keywords:	Accessibility, Participation, Disability, Autism, Developmental Disabilities, Universal Design, Zacharias Topelius School, project-oriented approach
Number of pages:	
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

INNEHÅLL

FÖRORD

1	INLEDNING	7
2	BAKGRUND	8
2.1	Rätten till aktivitet.....	9
2.2	Rätten till tillgänglighet.....	10
2.3	Universell design	12
2.4	Funktionsnedsättning och lek	15
2.4.1	Utvecklingsstörning.....	16
2.4.2	Autism	18
3	TEORETISK REFERENSRAM	20
3.1	Delaktighet	20
3.2	Tillgänglighet	22
4	TIDIGARE FORSKNING	23
5	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	26
6	METOD	26
6.1	Arbetsprocessen.....	27
6.2	Produkt tillverkning	30
6.3	Etiska reflektioner	32
7	PRODUKTEN	33
7.1	En gård - flera rum.....	33
7.1.1	Gröna rummet	34
7.1.2	Lugn plats.....	35
7.1.3	Röda rummet.....	36
7.1.4	Gula rummet.....	41
7.2	Övrigt.....	42
7.2.1	Användbara mellanrum.....	42
7.2.2	Betydelsefulla vuxna.....	43
7.2.3	Sensoriska inslag	45
8	UTVÄRDERING	47
8.1	Utvärdering av arbetsprocess	48
8.2	Utvärdering av produkt	50
8.3	Slutdiskussion.....	53
	KÄLLOR	56

BILAGOR

Bilaga 1 Beskrivning av skolgården

Bilaga 2 Tabell över inkluderad litteratur

Bilaga 3 Ritning

FÖRORD

Som skribent vill jag rikta ett stort tack till alla som hjälpt mig genomföra denna studie. Jag vill tacka min handledare Denice Haldin för den handledning hon gett mig som har hjälpt mig att få struktur på arbetet. Vidare vill jag rikta ett stort tack till Zacharias Topeliusskolan som bidrog med sin gårdsplan samt tacka min kontaktperson Marika Öfverström för den tid hon lagt ner på att träffas och diskutera. Hoppas resultatet kommer till nytta!

1 INLEDNING

Lek är den primära aktiviteten hos barn och är även en förberedande aktivitet inför andra aktiviteter och roller senare i livet. Eftersom leken är viktig för barn är det också viktigt att de erbjuds möjligheter att leka. Ett exempel på en miljö som erbjuder lekmöjligheter för barnen är skolgården. Dessvärre kan inte alla barn delta aktivt i lek på skolgården på grund av miljöns utformning som utgör hinder för personer med funktionsnedsättningar.

Få platser är utformade för att vara tillgängliga för barn med funktionsnedsättningar. Vanligt är att man gör omändringar i barnets hem miljö för att uppnå ökad tillgänglighet men mer sällan är utemiljöer och lekplatser anpassade eller byggda efter deras behov (Skär, 2002 s.31). Barn med funktionsnedsättningar utför färre aktiviteter utomhus än andra barn och de leker oftare ensamma. Detta kan leda till att de lämnar utanför sociala situationer och konsekvenserna av att inte kunna delta i lek med jämnåriga kan bli låg självkänsla, isolation eller marginalisering (Prellewits & Tamm, 1999 s.166). Egoterapi som profession strävar till att förhindra detta genom att inkludera personer som är marginaliserade på ett eller annat sätt i meningsfulla aktiviteter. Ergoterapi ser också värdet i varje individ och förstår betydelsen av tillgänglighet och en stödjande omgivning (CAOT 2002: 25). h

En av orsakerna till varför nyckelpersoner inte tar itu med lekplatsers tillgänglighetsproblem är bristande kunskap (Prellewits & Tamm, 1999 s.169). Ergoterapeuter besitter mycket kunskap som kunde utgöra en betydelsefull roll i framtida planering. Vi har bland annat kunskap om tillgänglighet, delaktighet, miljöanpassning, lek och funktionsnedsättningar. Jag är intresserad av att använda denna kunskap för att kunna bidra till ökad tillgänglighet på lekplatser. Idén fick jag från en artikel som handlade om tillgänglighet på lekplatser. Jag blev intresserad av ämnet och ville gärna ha en konkret plats att utgå ifrån i min studie. Jag tog kontakt med Zacharias Topelius skolan i Helsingfors som jag kände till från tidigare och de var villiga att samarbeta.

Zacharias Topeliusskolan är en skola för alla. Skolan erbjuder allmänundervisning från förskola upp till årskurs 6. Det finns också specialundervisning som sträcker sig från förskolan och ända upp till årskurs 10. I alla årskurser finns så kallade smågrupper där elever med utvecklingsstörning och/eller autism undervisas skilt med stöd från assistenter och specialklasslärare. Skolan har i dagsläget cirka 100 elever sammanlagt, varav 25 elever hör till smågrupperna. (Öfverström, 19.10.2011)

Bland de elever som går på skolan är autism och utvecklingsstörning den mest förekommande funktionsnedsättningen. Som tillägg har många av eleverna också olika fysiska funktionsnedsättningar såsom motoriska nedsättningar och syn- och hörselnedsättningar. Några använder gå hjälpmedel och en elev sitter i rullstol. Sinnesavvikelser finns det också mycket av bland eleverna och några har problem med impuls kontroll, likartat med ADHD problematik. Epilepsi förekommer också bland vissa elever. Bland några elever kan känslan för fara saknas och vissa har en tendens att smita utanför skolans område. (Öfverström, 19.10.2011)

Målet är att jag skall utforma en produkt i form av en ritning med anpassningsförslag över Zacharias Topeliusskolans gård, så den blir mer tillgänglig för eleverna som går där. Produkten kan de sedan använda som ett underlag när de ansöker om pengar för omändringar på skolgården. Arbetet kan även fungera som en snabb informationsguide för ny personal på skolan där de kan ta del av funktionsnedsättnings inverkan på lek.

2 BAKGRUND

I det här kapitlet behandlas rätten till aktivitet som är ett centralt begrepp inom ergoterapi och en viktig utgångspunkt för mig i mitt arbete, eftersom jag anser att alla barn skall ha rätt att leka. Jag lyfter även fram vilka rättigheter barn har till tillgänglighet i miljön genom att vända mig till FN:s standardregler. Slutligen gör jag en beskrivning av Universell design som framhäver vad man skall tänka på när man bygger eller planerar tillgängliga miljöer. Principerna om Universell design kommer jag även att använda som en checklista för att kontrollera att mina anpassningsförslag uppnår

tillgänglighet. I detta kapitel framkommer även en beskrivning av begreppet funktionsnedsättning och dess koppling till lek.

2.1 Rätten till aktivitet

Inom ergoterapi har aktivitetsvetenskap en central roll. Ett begrepp inom aktivitetsvetenskapen är "rätt till aktivitet" (occupational justice). Till aktiviteter räknas alla de uppgifter som en människa i sin vardag är engagerad i, vilket för barn till stor del är skola och lek. Aktiviteten sker alltid i ett sammanhang bestående av miljö, person och aktivitet. Den fysiska miljön kan både möjliggöra och hindra en person att engagera sig i aktiviteter, likaså kan individens kapacitet och förmågor antingen hindra eller möjliggöra för aktivitet. (Townsend & Polatajko, 2007 s. 39, 48)

Tanken om rätt till aktivitet grundar sig i vetenskapen om att alla är aktiva varelser. En värld som är rättvis gällande aktivitet är bland annat en värld som tillåter individer att göra vad de anser meningsfullt och viktigt för dem själva. (Christiansen, 2010 s. 323) Möjligheterna till att leva aktivt är ofta begränsade ute i samhället där miljön inte är tillgänglig. I en undersökning där barn utan funktionsnedsättningar jämfördes med barn med funktionsnedsättningar framkom att de har färre möjligheter att använda lekplatser. Barn med funktionsnedsättningar är sällan tillsammans med vänner i lekplatser och förlorar ofta den spontana kontakten till andra barn till följd av den nästan ständiga närvaron av vuxna. Men inte bara den fysiska miljön som ofta är svår att bemästra för barn med funktionsnedsättningar upplevs som hinder, utan ibland kan även andra barn, utan funktionsnedsättningar, upplevas som hinder. De är ibland i vägen på grund av att de är så snabba att hela tiden växla mellan de olika lekredskapen. Detta leder till att barnen med funktionsnedsättningar inte vågar använda leksakerna som de skulle vilja utan blir utanför leken. (Skär, 2002 s.30). När rätten till aktivitet är bristfällig uppstår en obalans i aktiviteterna. Orättvisan kan också ta sig uttryck i saknad av aktivitet. Det kan också uppstå marginalisering eller utanförskap, vilket blev synligt i ovanstående exempel. (Christiansen, 2010 s.333)

Konceptet om rätten till aktivitet sammanställer både moraliska, etiska och politiska synsätt om rättvisa men fokus ligger på aktiviteter. Frågorna man behöver ställa sig för att uppnå rätt till aktivitet är hurudant behovet av aktiviteter är, vilka grupper och individers styrkor och potential att vara aktiva är, samt vilka möjligheter de erbjuds att vara aktiva. Sedan ligger ansvaret på oss alla om rätten till aktivitet skall kunna uppnås. (Christiansen, 2010 s.331). Lagar och regler om mänskliga rättigheter bidrar på sitt sätt till rättvisa men vad vi som ergoterapeuter kan göra är att stöda oss på dessa regler och använda oss av den kunskap vi har om aktiviteter och miljöanpassningar för att möjliggöra för barnen att delta i aktiviteter. Många av de nyckelpersoner som planerar och verkställer lekparker saknar kunskap och medvetenhet om de orättvisor som råder och jag tror därför det är viktig att vi även börjar jobba på en mer samhällelig nivå för att uppnå rätt till aktivitet, till exempel genom att tillämpa principerna om universell design, som behandlas längre fram i kapitlet.

2.2 Rätten till tillgänglighet

Social- och hälsovårdsministeriet i Finland har för åren 2010 till 2015 lagt upp ett handikapp politiskt program kallat VAMPO. Programmet är till för att förverkliga de målsättningar som FN:s konvention har satt upp, gällande rättigheter för personer med funktionsnedsättningar. (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2010) FN:s standardregler i sin tur är ett internationellt dokument som Finland förbundit sig att följa. Det finns 22 regler om jämlikhet och delaktighet som gäller människor med funktionsnedsättningar. Reglerna är inte juridiskt bindande men innehåller tydliga principiella ståndpunkter och förslag på hur medlemsstaterna kan undanröja hinder som är i vägen för dessa människor. (Axengrip, 2003 s.5)

Principen om rättigheter grundar sig på att varje individ har lika värde. Detta innebär att individens behov borde ligga till grund för samhällsplanering. Alla resurser skall användas så att omgivningen blir tillgänglig för alla och så att de ger varje individ lika möjlighet att delta i samhället. (Axengrip, 2003s.16) Barnens rättigheter som är en del av standardreglerna betonar att barn med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar har rätt att njuta av ett fullvärdigt liv (Prellwitz & Tamm, 1999 s.167). I

standardreglerna framgår även att staterna aktivt bör öka medvetenheten i samhället om människor med funktionsnedsättningar och om deras rättigheter, behov och möjligheter. (Axengrip, 2003s.22)

Staterna bör komma till insikt om tillgänglighetens betydelse på alla områden i utveckling mot full delaktighet och skall införa handlingsprogram som gör den fysiska miljön tillgänglig för alla, oavsett funktionsnedsättning (Axengrip, 2003 s.28). Detta har Finlands regering beaktat genom det Handikappolitiska programmet VAMPO, vars mål är att ge konkreta råd och handikappolitiska riktlinjer. Sammanlagt innehåller VAMPO 122 konkreta utvecklingsförslag och åtgärder för att personer med funktionsnedsättningar skall bli mer rättvist behandlade i samhället. (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2010:61- 62)

Ett delområde inom VAMPO är tillgängligheten i den fysiska miljön. Det har stegvis skett en förbättring kring den fysiska miljöns tillgänglighet i Finland men ännu finns det mycket kvar att förbättra (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2010:61- 62). Att trygga skolgången för personer med funktionsnedsättningar lyfts även fram i Finlands handikappolitiska program. Elever med funktionsnedsättningar skall ha möjlighet att gå i skola i sin hemkommun tillsammans med barn i egen ålder. Alla barn, oberoende funktionsnedsättning, skall ha samma möjlighet till att vara delaktiga i skolaktiviteterna, vilket innebär att skolbyggnaden och de miljöer som hör till skolgången bör vara tillgängliga för alla. (Social- och Hälsovårdsministeriet, 2010:77-80)

De behov och intressen som människor med funktionsnedsättningar har skall ingå i de allmänna utvecklingsplanerna och inte särbehandlas. Krav på tillgängligheten bör därmed ställas från början när den yttre miljön utformas och byggs upp. I standardreglerna framkommer även staternas ansvar för att det på alla nivåer finns lämplig utbildning för all personal som deltar i planeringen och genomförandet av program för människor med funktionsnedsättningar. Arkitekter, byggnadsingenjörer och andra som är yrkesmässigt engagerade i utformningen och uppbyggnaden av den yttre miljön skall därför få information om handikappolitik och om vad som bör göras för tillgängligheten. (Axengrip, 2003 s.28) Standardreglerna lyfter även fram att det är staterna som har det ekonomiska ansvaret för de åtgärder som krävs och att de skall

hjälpa kommunerna att utveckla handlingsprogram och åtgärder till gagn för människor med funktionsnedsättningar. (Axengrip, 2003 s. 39-40)

2.3 Universell design

Som tidigare nämnts sker aktiviteter alltid i ett sammanhang. Miljön är den del av sammanhanget i vilken aktiviteten utförs och kan antingen vara möjliggörande eller medföra hinder för en person i utförandet av aktiviteter. Detta innebär att om en förändring sker i omgivningen kan den medföra förändringar också i personen och aktiviteten. Aktivitetsutförandet hos en person med funktionsnedsättning kan därför förbättras genom att anpassa miljön så den blir mer tillgänglig. (CAOT 2002: 44-45)

Det är i slutändan samhällets resurser och hur de fördelas som bestämmer vilka personer som i praktiken blir funktionshindrade. Genom att anpassa och förändra omgivningen kan man minimera eller eliminera hinder. (Björck-Åkesson & Granlund, 2004: 33). Design är en aktiv, målmedveten anpassnings metod som människor använder för att anpassa sin miljö efter sina behov. Genom design kan människan både undanröja hinder och utveckla stödjande miljöer. (Steinfeld & Masel, 2012 s.1) Ett exempel på hur man i miljön försöker eliminera funktionshinder är principen om Universell design.

Universell design (eng. Universal design) innebär att designa produkter och miljöer så att de blir så användbara som möjligt av så många som möjligt, utan att behöva se annorlunda eller utstickande ut. Design för alla (design for all), Tillgänglig och hinderfri design (Accessible or barrier-free design) och inkluderande design (inclusive design) är några andra begrepp som ofta används som synonymer till Universell design. (Björck, 2009 s.118)

Målet med Universell design är att möjliggöra full delaktighet för individerna i samhällslivet genom att reducera hinder och bygga tillgängligt. Fördelen är att hela befolkningen beaktas, man tänker inte enbart på personer med funktionsnedsättningar. (Björck, 2009 s.118) Produkter eller service utvecklat med högre användbarhet och tillgänglighet för funktionshindrade lämpar sig oftast också bra bland användare i

allmänhet. Många av lösningarna är för somliga helt nödvändiga men kan utnyttjas av alla. Detta är ett tankesätt som jag anser är viktigt när man vill utforma en skolgård som är tillgänglig för barn, både med och utan funktionsnedsättningar. Universell design kännetecknas också av sitt nytänkande genom att man söker nya lösningar på problem istället för att enbart fokusera på anpassning och adaptering. (Björk, 2009 s.118)

Universell design kan användas både som ett idealistiskt synsätt på långsikt och som en realistisk strategi på kort sikt (Steinfeld & Masel, 2012 s.29). Universell design är till för att guida designare, produktutvecklare och arkitekter till att skapa mer användbara produkter och mer tillgängliga miljöer. 1997 grundades därför sju stycken ”universell design- principer”. Syftet med de sju principerna, som Centret för Universal design i North Carolina State har gjort upp, är att stödja utvärderingen av redan existerande design, ge vägledning i designprocessen och ge kunskap åt såväl designare och konsumenter gällande användbara och tillgängliga produkter och miljöer. (Björk, 2009 s.118)

Rättvist utnyttjande är första principen i Universell design och den innebär att designen skall vara användbar och säljbar till människor med en rad olika förmågor. Detta i sin tur betyder att användarna skall erbjudas samma möjligheter att använda platsen eller produkten, oavsett funktionsnedsättning. Om inte identiska möjligheter kan erbjudas skall det finnas alternativa motsvarigheter. Det får inte förekomma rumsliga åtskiljanden eller nedvärderande utpekanden av individer eller grupper. Det bör även finnas avsättningar för integritet och trygghet och designen bör tilltala alla användare. (CEUD, 2012)

Vidare nämns att designen skall vara **flexibel** och rymma ett brett utbud av individuella preferenser och förmågor. Riktlinjer från CEUD som ges för att uppnå detta är att det i designen skall finnas valmöjligheter gällande hur platsen eller produkten används, till exempel genom att både höger och vänsterhänta beaktas. Hit hör även möjligheten till att använda platsen i egen takt. (CEUD, 2012)

Tredje principen i Universell design innebär att användning av produkten skall vara lätt att förstå, oavsett användarens erfarenhet, kunskap, språkkunskaper, eller aktuella

koncentrationsnivå. Den skall med andra ord vara **enkel att använda**. Detta kan uppnås genom att eliminera onödig komplexitet och genom att vara konsekvent med användarnas förväntningar och intuition, det vill säga att ordna information i enlighet med dess betydelse. Användningen kan ytterligare underlättas genom att ge uppmaningar och feedback åt användaren. (CEUD, 2012)

Designen skall dessutom kommunicera **nödändig information** på ett effektivt och märkbart sätt för användaren, oavsett omgivningsförhållanden eller användarnas sensoriska förmågor. Detta innebär att presentera viktig information för användaren på flera olika sätt, till exempel via bilder, taktilt och verbalt. Designen bör även stå för att maximera läsbarheten av viktig information genom god kontrast mellan informationen och dess bakgrund. Genom att använda olika tekniker kan man även beakta personer med sensoriska begränsningar. (CEUD, 2012)

Designen skall även innefatta **tolerans för fel** genom att minimera riskerna och de negativa konsekvenserna av en olycka eller oavsiktliga handlingar. Farliga element skall elimineras eller avskärmas och det bör förvarnas om eventuella faror och uppgifter som kräver vaksamhet. Designen skall även kunna användas med en **liten fysisk ansträngning**, det vill säga effektivt och bekvämt och med ett minimum av trötthet. Användaren skall tillåtas att hålla en neutral kroppsställning och använda rimliga mått av styrka. Ihållande fysisk ansträngning och repetitiva rörelser bör därför minimeras på platsen. (CEUD, 2012)

Slutligen betonas att designen skall inneha **lämplig storlek** och tillräckligt med utrymme för att kunna röra sig, nå, manipulera och använda produkten eller platsen, oberoende av användarnas kroppsstorlek eller rörelseförmåga. Detta innebär att alla komponenter skall vara bekväma för användaren, oavsett om de sitter eller står. Det skall också finnas klara variationer gällande hand- och grepp storlek. Slutligen framkommer att designen skall ge tillräckligt med utrymme för användning av hjälpmedel eller personlig assistans. (CEUD, 2012)

Som ett komplement till de sju principerna kunde dessutom hållbarhet tilläggas. Produkterna borde också vara prisvänliga för köparna. Universell design är en

"problemlösningsprocess" där man för varje steg man tar skall komma ihåg att ha ett klientcentrerat perspektiv, vilket hör bra ihop med ergoterapeuternas synsätt (Björk, 2009 s. 119-120). En annan viktig sak att tänka på är vem som skall använda produkten eller platsen. Det finns oftast flera användare, både en förstahandsanvändare och en andrahandsanvändare. (Björk, 2009 s.120)

2.4 Funktionsnedsättning och lek

Begreppet funktionsnedsättning är ett centralt begrepp i mitt arbete och kan beskrivas på flera olika sätt. Jag har valt att använda mig av den nya rekommenderade terminologin av socialstyrelsen när jag pratar om funktionsnedsättning i mitt arbete och kommer därför att klargöra definitionen av detta begrepp. För att kunna utforma en lekplats mot ökad tillgänglighet krävs en förståelse av hur barn leker och framförallt hur barnens funktionsnedsättningar tar sig uttryck och påverkar deras lek. Förståelsen för detta är grunden till mina anpassningsförslag och jag gör därför en kort beskrivning av innebörden av utvecklingsstörning och autism samt kopplar dem till aktiviteten lek.

En funktionsnedsättning är enligt socialstyrelsen i Sverige en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga som antingen kan vara bestående eller vara övergående. Begreppet funktionshinder betraktas inte längre som en synonym till funktionsnedsättning, vilket den tidigare har gjort, utan är numera en egen term och definieras på följande sätt: *”Begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen... Exempel på begränsningar är svårigheter att klara sig själv i det dagliga livet och bristande delaktighet i arbetslivet, i sociala relationer, i fritids- och kulturaktiviteter... Funktionshinder handlar framförallt om bristande tillgänglighet i omgivningen”* (Socialstyrelsen, 2011). Begreppet handikapp avråds helt som synonym till funktionsnedsättning och funktionshinder. (Socialstyrelsen, 2011)

Målet med förändringen av de olika begreppen som socialstyrelsen har gjort är att tydliggöra skillnaden mellan en persons nedsättning och mellan de problem som uppkommer i relation till omgivningen. Funktionshinder uppstår när en person med en funktionsnedsättning möter bristande tillgänglighet eller hinder i den omgivande miljön.

Därmed är det inte logiskt att prata om personer med funktionshinder. Istället bör frasen ”personer med funktionsnedsättning” användas när man vill avgränsa eller benämna personer eller grupper. (Socialstyrelsen, 2011)

ICF som grundar sig på en klassifikation gjord av WHO är inne på liknande spår som Socialstyrelsen men använder istället ordet aktivitetsbegränsningar. En funktionsnedsättning beskriver ICF som problem i kroppsfunktion i form av påvisbar avvikelser eller förlust. ICF talar också om en motsats, alltså hälsotillgångar eller resurser, som kallas funktionstillstånd. (Försäkringskassan, 2011) .

2.4.1 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning beskrivs som en intellektuell funktionsnedsättning som innebär en nedsatt intelligens. Ett exempel på detta är Downs syndrom. Förmågan att förstå vad man ser, hör och upplever är därmed hämmad. Svårigheter med att förstå leder till att man har svårt att bygga upp en mental inre karta, svårt att bestämma avstånd och riktningar, samt hantera nya situationer. Tillsammans leder detta till orienterings- svårigheter. Hälften av de utvecklingsstörda är flerhandikappade. (Månsson, 2002 s.76) Gravt utvecklingsstörda lever bara i nuet och kan uppleva ängslan om de inte förstår vad som händer. Det är därför viktigt att skapa en trygg och förutsägbar miljö så att barnet vet vad som skall hända. (Brodin 2008 s. 56) Kommunikationen är också bristfällig och vissa har svårigheter med att förstå symboler och ord. Detta kan man underlätta genom att konkret visa föremål istället (Bergquist, 2003 s.83).

Gällande barn med funktionsnedsättningar är det svårt att avgöra vad som är lek. Många barn är passiva på grund av sin nedsättning och har svårt att ta egna initiativ. Vuxna utgör därför en viktig roll i leken och behöver ta på sig en aktiv roll och hjälpa barnet att leka. (Brodin, 2008 s. 57) Barn med utvecklingsstörningar fungerar vanligen på sensomotorisk nivå och deras lekar är följaktligen enkla övningslekar, där barnet själv utforskar och experimenterar med material. Sand och vatten är bra lekredskap då barnet vill leka bygglekar. I ett senare utvecklingskede brukar dessa lekar även varvas av rollekar, såsom butik-, doktor-, och tåg lekar och då behöver barnet lekredskap som

inspirerar till just detta. Viktigt att komma ihåg är att lekar bygger på att barn förstår hur rutiner fungerar i vardagen. En lek blir inte begriplig för barnen före de har förstått hur vardagen fungerar. Om barnet aldrig har varit till affären är det svårt att leka affär. (Gerenmark, 2002 s.4)

Leksaker och lekredskap kan ses som ett medel för att underlätta leken. Barn med funktionsnedsättningar behöver i allmänhet, utöver vanliga leksaker, även specialanpassade leksaker. Störst betydelse har leksaker som ger sinnesstimulering, i form av visuell, auditiv och taktill stimuli. Barn med funktionsnedsättningar behöver i allmänhet också mer lekmaterial än andra barn därför att de fort förlorar intresset för ett föremål. (Brodin, 2008 s.55-57) Favoritobjekt hos normalutvecklade, autistiska och utvecklingsstörda barn har studerats. Slutsatsen blev att barnen med autism och utvecklingsstörning ofta gillar udda saker med en övervikt på hårda föremål, medan de normalutvecklade barnen tycktes föredra mjuka föremål istället. (Brodin 2008 s. 63)

Precis som med andra barn behöver även barn med utvecklingsstörning jämgamla barn att leka med och kunna identifiera sig med och som kan ge ett adekvat motstånd (Bergquist, 2003 s.91). Olikheter i funktionella förutsättningar problematiserar dock samspelet mellan barn. Barn med funktionsnedsättningar har därför få spontana kamratkontakter och erbjuds de deltagande är det oftast i underordnade passiviserade roller. Sker det däremot på mer jämlika villkor, till exempel utvecklingsstörda barn emellan, så är samspelet något aktivare. (Gustavsson, 2004 s.202-203). Den sociala mognaden att dela med sig och invänta sin tur är hos vissa bristande och det kan förekomma aggressivitet som kan leda till att de omotiverat knuffar till någon i närheten (Bergquist, 2003 s.95). Vanligt är att det i relationerna mellan barn med- och utan funktionsnedsättningar utvecklas ett ojämnt samspelsmönster där barnen med funktionsnedsättning får mycket lite inflytande över vad man gör och hur. (Gustavsson, 2004 s.204). För att undvika besvikelse och frustration är det då vanligt att barnen istället väljer ensamsysselsättningar eller vuxenkontakter. Många utvecklar även en hållning där man drar sig undan kamratspel och säger sig vara nöjd med detta. (Gustavsson, 2004 s.178-179).

Det gäller att vara uppmärksam på att barnet inte blir isolerat i en ensidig sysselsättning utan får variation (Bergquist, 2003 s.91). Barn med utvecklingsstörning lämnar ibland passiva och kan stundvis somna lätt. Många barn tycker om musik och instrument, visselpipor och speldosor, med vilka man kan lyckas hålla dem aktiva långa stunder. Men det kräver då lite initiativ från de vuxna. (Bergquist, 2003 s.92) Det är också viktigt att minnas att man inte kan sätta för stora krav på barn med utvecklingsstörning eftersom deras rörelsemönster kan vara ojämnt och osäkert, även lite klumpigt (Bergquist, 2003 s.99). Många lekar kräver en kombination av motorik och sinnesintryck och om leken inte fungerar kan det antingen bero på att barnet inte förstår eller att leken är motoriskt för svår. Leken bör då anpassas men det är viktigt att man inte anpassar för mycket. Leken skall inte vara för svår men får heller inte bli för lätt. En tumregel är att barnet skall förstå leken till 80 % medan resterande 20% skall vara en utmaning. (Gerenmark, 2002 s.9)

Kravnivån och miljön som personen med utvecklingsstörning vistas i är avgörande för om han eller hon betraktas som utvecklingsstörd eller inte. I en anpassad miljö behöver den som har en utvecklingsstörning inte nödvändigtvis vara funktionshindrad, eftersom det är i mötet med miljön som hindret eller begränsningen blir synligt. (Brodin, 2008 s. 21-22)

2.4.2 Autism

Barn med autism har svårt att själva förstå lekens möjligheter och de betraktas ibland som barn som inte kan leka. Deras intresse att delta i lek och samspela med andra kan vara begränsad och deras lek med leksaker saknar målinriktning och uppfattas ofta som annorlunda. En del barn med autism kan ägna timmar i sträck åt samma monotona och upprepande aktivitet och de har sitt eget sätt att kommunicera på, vilket gör det svårt för andra att locka med dem i lek. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.6-7) Men detta får inte innebära att man ger upp leken som en källa till utveckling. Vi får inte heller glömma att leken är barnens viktigaste aktivitet och att alla har rätt till lek. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.11).

Autism är ett funktionshinder knutet till kommunikation och socialt samspel. Det innebär att det uppstår i relation mellan människor. Tre viktiga element i lek är social interaktion, kommunikation och föreställningsförmåga och det är därför inte förvånande att barn med autism har ett avvikande lekmönster (Beyer & Gammeltoft 2000 s.12, 16). Gerenmark (2002:5) menar dock att kommunikationsförmågan ofta växer fram parallellt med leken. Barn med autism hamnar ofta i situationer som de har svårt att förstå. Det kan handla om situationer där de överväldigas av känslor och intryck som de inte kan analysera, eller överväldigas av små detaljer som för de andra är irrelevanta. En människa med autism måste därför steg för steg försöka komma ihåg och förstå varje ny social situation genom att ständigt försöka upprätta stabila perceptuella bilder, vilket ofta leder till att samma handlingar upprepas om och om igen. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.28)

Gällande lek befinner sig barn med autism på en tidig utvecklingsnivå. Därför är det viktigt att man skapar ramar och iscensättning för att göra leken möjlig och lockande. För detta krävs att man anpassar situationen, särskilt i fråga om visualisering, konkretisering, imitation, spegling och turtagning. Dessa barn använder ofta objekt på ett stereotypt sätt och deras lek sker inte lika spontant som hos andra barn. Lekmönstret uppfattas ofta som mekaniskt och lösryckt utan något sammanhang. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.35)

För barn med autism bör leksakerna och lekredskapen vara lätta att känna igen och enkla att hantera. Om man presenterar för många leksaker på en gång kan det bli oöverskådligt. (Harvard, 2006). Leksaker med en tydlig orsak-verkan-effekt fungerar ofta motivationsskapande och exempel på detta är såpbubbelpistol, snurra med ljus och ljud och en ballongbil som kör när ballongen är uppblåst (Beyer & Gammeltoft 2000 s.44). Många barn med autism har dessutom svårt att hitta på vad de skall leka. Då kan de ha nytta av visuellt stöd och leka med bildberättelser som underlag. De får därmed motivation att komma igång med att ”leka berättelsen”. På samma sätt kan de i en social situation använda sociala berättelser. Dessa åskådliggör ett socialt innehåll för barnet och det får en scen som ger underlag för en självständig handling, vilket annars kan vara ett stort problem för ett barn med autism. (Beyer & Gammeltoft 2000 s 58-62)

Barn börjar ofta att upprepa vissa rörelser och blir aggressiva eller frustrerade i en miljö där inga särskilda åtgärder har vidtagits för att stödja barnet. Struktur är därför av stor betydelse hos barn med den här typen av funktionsnedsättning och främjar även deras inläring. (Rusi, 2003 s.2) De klarar sig inte så bra i fria och spontana leksituationer men när de erbjuds en belöning eller när leken struktureras och motiveras av en vuxen, så går det oftast mycket bättre. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.36) Barn med autism har sina starka sidor i aktiviteter som är begripliga utifrån en logik som kännetecknar den fysiska nivån. Detta kan man ta hänsyn till genom att bygga upp en miljö där struktur, regler och förutsägbarhet prioriteras, och där visualisering och konkretisering beaktas. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.41)

3 TEORETISK REFERENS RAM

I detta kapitel presenterar jag delaktighetsbegreppet som är den teoretiska referensram jag har valt att använda i mitt arbete. Delaktighet kan tolkas och definieras olika beroende på i vilket sammanhang det används. Delaktighet är ett brett begrepp vars ena delkomponent är tillgänglighet. Det är tillgängligheten av den fysiska miljön på skolgården som kommer att vara tyngdpunkten i detta arbete, eftersom tillgängliga fysiska miljöer kan bidra till ökad delaktighet. Därför väljer jag också att beskriva begreppet tillgänglighet.

3.1 Delaktighet

Personer med funktionsnedsättningar har i allmänhet sämre levnadsvillkor än befolkningen i stort. Att uppnå likvärdiga levnadsvillkor för personer med och utan funktionsnedsättningar som innebär att alla skall kunna delta aktivt är grunden i delaktighet, vilket bland annat betonas i FN:s standardregler (Gustavsson, 2004 s.123, 132).

Delaktighet är inom ergoterapien förstått som en persons engagemang i sin livssituation (Kielhofner 2002:114). Världshälsoorganisationen (WHO) definierar ordet på samma sätt och uppger att ordet delaktighet - att ta del i något, innebär att ta del i en gemenskap eller en aktivitet (Gustavsson, 2004 s.36). Ett exempel på detta är att ta del i en social gemenskap såsom en skolklass, vilket i sin tur kräver samspel mellan två personer och kan ge en känsla av tillhörighet. (Gustavsson 2004 s. 61) Barns syn på delaktigheten i skolmiljön visar därför att de elever som har en hög grad av delaktighet ser samspelet med både kamrater och lärare som positivt. (Gustavsson, 2004 s.202).

Typen av funktionsnedsättning påverkar inte känslan av delaktighet utan det viktigaste är att få delta i samma aktiviteter som de andra, det vill säga att ha tillgång till aktiviteter (Gustavsson, 2004 s. 139). Att få vara delaktig i fria aktiviteter såsom raster, skattas därför som en central aspekt av delaktigheten. (Gustavsson 2004:143-147) Därav tycker jag att en tillgänglig skolgård är eftersträvansvärd så att alla elever får tillgång till de aktiviteter som sker på rasterna.

Förutsättningar för delaktighet kan vara både interna och externa. Till interna förutsättningar hör individuella faktorer, medan man till de externa förutsättningarna räknar tillgängliga fysiska och sociala miljöer, som möjliggör deltagande. Denna typ av förutsättningar inverkar på i vilken utsträckning tillfälle till delaktighet erbjuds. (Gustavsson, 2004 s.78) Delaktigheten bör alltså ses som ett samspel mellan individen och omgivningen. Endast om alla förutsättningar förekommer kan man säga att en maximal delaktighet är uppnådd (Gustavsson, 2004 s.79). Även Kielhofner (2002 s.115) talar om miljömässiga faktorer som en förutsättning för att vara delaktig. Hon uppger att otillgängliga miljöer i vissa fall direkt kan hindra människan från att vara delaktig. Eftersom otillgängliga miljöer rent av kan minska möjligheten att engagera sig i sin livssituation anser jag att det är en viktig utgångspunkt i mitt arbete. Kielhofner nämner även att delaktigheten är nödvändig för en persons välbefinnande.

3.2 Tillgänglighet

Rätt förutsättningar i miljön är ett steg mot delaktighet. Tillgänglighet i miljön är ingen garanti för delaktighet men en stor förutsättning för att maximal delaktighet skall kunna uppnås (Gustavsson, 2004 s.61). Tillgänglighet kan jämföras med framkomlighet, att man skall kunna ta sig fram och komma åt i miljön. Tillgänglighet berör i första hand den fysiska tillgängligheten. Nivåskillnader och ytors material är exempel på komponenter som påverkar tillgängligheten. Människor med funktionsnedsättningar skall till exempel kunna ta sig fram på gatan och använda sig av allmänna byggnader och platser. (Månsson, 2002 s.43) Miljöns fysiska tillgänglighet beaktats inte tillräckligt för personer med funktionsnedsättningar och därför kunde en mer tillgänglig miljö bidra till att de känner sig mer delaktiga i samhället. (Hammel & Magasi, 2008 s.145)

Man kan gå djupare in på tillgänglighetens betydelse genom att nämna att lekens plats inte enbart är en fysisk plats, i vilken den äger rum. Den fysiska platsen är som tidigare nämnts en förutsättning, men den fysiska platsen genomgår sedan en transformation i leken. Man menar här att lekområdet uppstår genom en fantiserad verklighet som projiceras på en fysisk plats. Därigenom får platsen och dess objekt symbolisk kvalitet. Delaktighet i lek förutsätter alltså inte enbart närvaro på den fysiska platsen utan också tillträde till det symboliska lekområdet. (Gustavsson, 2004 s.182) Vissa barn med funktionsnedsättningar kan ha svårt att själva fantisera en verklighet och kan då behöva stöd från omgivningen och de vuxna.

Delaktighet är alltid en subjektiv upplevelse, likaså användbarhet. Tillgängligheten däremot bedöms alltid objektivt (Månsson, 2002 s.43). Den faktiska tillgängligheten i miljön och personens upplevelse av miljöns tillgänglighet påverkar därmed vilken grad av delaktighet en person upplever i olika situationer (Gustavsson, 2004 s.140).

4 TIDIGARE FORSKNING

I det här kapitlet hänvisar jag till tidigare forskning som berör tillgängligheten på lekplatser. Jag börjar med att lyfta fram forskning som berör den problematik som barnen upplever finns och går sedan vidare in på skaparnas attityder och okunskap kring tillgänglighetsproblematiken. Slutligen beskriver jag forskning som ger förslag på anpassade lekplatser.

Att leka utomhus brukar barn överlag tycka är roligt men för barn med fysiska funktionsnedsättningar innebär miljön stora svårigheter. Beroende på årstid och plats kan hindren variera. Halkan och snön på vintern utgör ett hinder medan sandstranden på sommarn utgör ett annat. Det är svårt eller ibland omöjligt för de som använder rullstol att komma till en lekpark. Markytan kan vara svår att ta sig fram på eller så finns det staket runt hela parken som hindrar barnen från att komma in. Lekredskapen, såsom gungor och klätterställningar, är svåra att använda och det behövs mycket hjälp av assistenter. Designen på lekredskapen begränsar också barnens möjlighet till lek. Många av lekredskapen är för små att komma in i eller också är allting för högt och dessutom utan staket på sidorna. (Skär, 2002 s.31) Liknande resultat om tillgängligheten på lekplatser framkommer i en studie av Prellwitz och Skär (2007) som visar att barn utan funktionsnedsättningar i en jämförelse med barn med funktionsnedsättningar har färre möjligheter att använda lekparken. Även de delar av lekparken som de kan använda gör dem inte jämbördiga med de andra.

Ibland kan även andra barn, utan funktionsnedsättningar, upplevas som hinder. De är ibland i vägen på grund av att de är så snabba att hela tiden växla mellan de olika lekredskapen. Detta leder till att barn med funktionsnedsättningar inte vågar använda leksakerna som de skulle vilja. Barn med funktionsnedsättningar kan även förlora den spontana kontakten till andra barn till följd av den nästan ständiga närvaron av vuxna, vilket i sin tur påverkar barnens kreativitet och fantasi negativt. (Skär, 2002 s.31) Prellwitz och Skär påvisar i sin undersökning att barn med funktionsnedsättningar sällan är tillsammans med vänner i lekparken och de får heller aldrig nya vänner där. Vanligtvis hade barnen i undersökningen alltid någon vuxen med sig som hjälpte dem, vilket inte gav dem möjlighet till att vara ensam med de andra barnen. Till skillnad från

de andra barnen saknade barnen med funktionsnedsättningar namn på sina lekar, de var sällan involverade i lekar tillsammans med andra och de använde lekparken på ett ganska ensidigt sätt. Det som skiljer barnen åt är intensiteten och frekvensen i användandet av lekparker, vilket beror på tillgängligheten i parkerna. (Prellwitz & Skär, 2007 s.151) Sturgess (2003) menar att barn lär sig bäst genom att själva få ta initiativ, ha gott om tid på sig och ibland få leka utan vuxna.

Prellwitz och Tamm gjorde 1999 en undersökning gällande attityderna kring tillgänglighetsproblematiken i lekparker. Undersökningen gjordes bland två grupper av människor, skaparna av en lekpark och användarna av en lekpark. Resultaten visar att orsaken till varför skaparna av lekparker inte tar itu med tillgänglighetsproblemen handlar om dåligt samarbete och oklara direktiv inom kommunerna. (Prellwitz & Tamm, 1999 s.167) Dessutom finns få representanter för barn och unga i handikappkommittén som kan föra fram barnens behov. Det framkom att skaparna inte ens hade tänkt tanken på att bygga tillgängligt för alla men de erkänner samtidigt att de saknar kunskap för att göra det. Det är ofta små detaljer som utgör skillnader för tillgängligheten. Under hela byggprocessen med alla inblandade från idéfasen till en färdig lekpark så är det lätt att dessa små detaljer lämnar bort eller förändras. Skaparna föreslog spontant att det skulle behöva utomstående hjälp från professionella som har kunskap om tillgänglighet, till exempel ergoterapeuter. (Prellwitz & Tamm, 1999 s.169) Anpassning av lekparker är naturligtvis även en kostnadsfråga, speciellt om det handlar om att bygga om en hel lekpark. Däremot kunde små förändringar vara nästan kostnadsfria. Många tänker dock att barnen alltid har med sina föräldrar som kan hjälpa dem och att det därför inte är nödvändigt att göra anpassningar för barn med funktionsnedsättningar. Attityderna var inte direkt negativa bland undersökningspersonerna utan visade snarare på en bristande kunskap och medvetenhet om situationen. (Prellwitz & Tamm, 1999 s.169-171)

Som svar på kunskapsbristen har Rusi (2003) genomfört en studie vars syfte var att bedöma vilken typ av lekplatser som är passande för barn med särskilda behov. En testgrupp på 15 barn som var diagnostiserade med antingen autism eller Aspbergers syndrom deltog i undersökningen. Undersökningen gick ut på att barnen under en period på 8 månader fick leda fysisk träning. Planeringen, genomförandet och

utvärderingen av programmet genomfördes av en idrottsinstruktör och träningen hölls i "Santa Claus Sports Institute". Platsen där träningarna genomfördes anpassades under hela perioden i samarbete med Lappset Group forsknings- och utvecklingsteam. (Lappset är ett företag som tillverkar och säljer ett stort sortiment av lekplats- och parkutrustning för miljöer där människor vistas tillsammans.) Tanken bakom projektet var att samla information som Lappset Group skulle kunna bekräfta genom egen teknisk expertis och att samtidigt leda företaget vidare till att också börja ta hänsyn till grupper med särskilda behov. Lekplatsen erbjöd många olika aktiviteter (balans, hänga och glida) men den byggdes på ett sådant sätt att den ledde barnen vidare från aktivitet till aktivitet så att barnen inte stannade kvar på ett och samma ställe. För att stödja strukturen användes olika bilder och pilar. Dessa lämnades bort efter fyra månader för barnen med Aspergers syndrom, men behölls för barnen med autism under hela perioden. Barn och instruktörer gavs möjlighet till interaktion i början och slutet av träningen. Samspelet under de första tre månaderna skedde främst mellan barn och lärare, men efter ett tag började barnen också att leka och arbeta tillsammans. Interaktionen i den autistiska gruppen varade dock under hela perioden endast mellan barn och lärare. Målen för social interaktion blev i sin helhet uppfyllda under undersökningsperioden. Detta var särskilt märkbart i barnens färdigheter för samarbete och interaktion. Det fanns också en märkbar förbättring i motoriken även om denna inte mättes. Lekplatsen visade sig vara lämplig för barn som behöver struktur och en tydlig miljö. Instruktören kunde ge feedback på övningarna och behövde inte enbart agera som en "polis" som övervakar beteende.

Slutligen kan man säga att det är viktigt att komma ihåg att alla individer är olika i sina lekstilar, vilket är ett resultat av deras personlighet, miljö och deras livserfarenheter. Lekförmågan utvecklas genom tid och upplevelse men framför allt också genom uppbyggande miljöer, vilket Rusi (2003) visade ett exempel på. För att barn skall trivas att leka bör det även finnas möjlighet till en viss mån av risktagning och utmaning. (Sturgess, 2003 s. 104-106). Skulle den här kunskapen synliggöras för skaparna av lekplatser så kunde barnen börja få tillgång till tillgängliga miljöer där de kan utvecklas genom lek.

5 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studien har utformats i samarbete med Zacharias Topelius skolan i Helsingfors. Syftet med mitt arbete är att utifrån ett delaktighetsperspektiv utforma en ritning med anpassningsförslag åt Zacharias Topelius skolan, så att deras skolgård blir mer tillgänglig för eleverna. Jag har inga ekonomiska begränsningar att beakta utan får fritt spekulera kring utformningen av platsen.

Målet är att uppnå de externa förutsättningarna för delaktighet, det vill säga tillgängliga fysiska och sociala miljöer så att alla skall kunna delta på rasterna. Mina forskningsfrågor är därav följande:

1. Hur kan man utforma en lekplats så att den blir mer tillgänglig för barn med funktionsnedsättningar?
2. Vilka omändringsarbeten av skolgården kunde vidtas för att göra den mer tillgänglig för eleverna?

För att avgränsa arbetet har jag valt att fokusera på autism och utvecklingsstörning eftersom dessa två är det vanligast förekomna bland eleverna på skolan. Jag märkte också när jag läste in mig på ämnet att man i frågan om tillgänglighet vanligen fokuserar på mer fysiska funktionsnedsättningar, såsom rullstolsbundna och synskadade. Jag tycker därför att det är viktigt att lyfta fram tillgänglighet även för barn med utvecklingsstörning och autism.

6 METOD

Som metod för mitt arbete har jag valt en projektinriktad metod (motsvarande finskans Toiminnallinen opinnäytetyö). Metoden kan liknas med ett praktiskt utvecklingsarbete och går ut på att man försöker synliggöra den tysta kunskap som uppstår i mötet mellan erfarenhet och verksamhet. Detta innebär att man dokumenterar sin arbetsprocess och utvärderar den. Arbetet består alltså av en rapport, i vilken arbetsprocessen och den egna inläringen skall beskrivas, samt en produkt. (Vilkka & Airaksinen, 2003 s.13, 65)

I rapporten behöver också reflektioner kring produkten framgå, vilket jag kommer att ta upp i min utvärdering (Vilkka & Airaksinen, 2003 s.51). Produkten kan till exempel vara en handbok, en skriftlig guide eller någon form av tillställning eller evenemang. I min studie blir produkten en ritning med anpassningsförslag över skolgården och jag tycker därför att detta är en lämplig metod. Fördelar med metoden är också att den inte enbart är teoretisk utan får en tydlig koppling till det praktiska livet. (Vilkka & Airaksinen, 2003 s.8-9)

6.1 Arbetsprocessen

Arbetsprocessen bakom den slutgiltiga produkten innefattar insamlingen av allt material samt bearbetning av materialet för att kunna utforma min produkt. Sommaren 2011 påbörjades insamling av litteratur som sedan kom att användas till bakgrunden.

Insamlingen fortsatte sedan under hösten 2011 och våren 2012 när jag började få ett tydligt syfte att jobba utifrån, samtidigt som arbetet med denna rapport löpte parallellt. Det som varit intressant för mig att få reda på från litteraturen är allt som berör autism och utvecklingsstörning i förhållande till lek samt kunskap om tillgänglighet, eftersom det är på basen av detta som jag utformar min produkt. Jag har gjort informationssökningar i olika bibliotekskataloger där jag använde sökorden lek, lekpark, lekplats, tillgänglighet, delaktighet, funktionshinder, funktionsnedsättning, autism och utvecklingsstörning. Vidare har jag sökt artiklar i de elektroniska databaserna EBSCO Academic Search Elite, EBSCO Cinahl och PubMed där jag använde och på olika sätt kombinerade följande sökord: play, universal design, playground, accessibility usability och participation. Jag använde även sökordet occupational therapy men det begränsade oftast antalet träffar. Utifrån träffarna valde jag sedan ut de böcker och artiklar som jag ansåg ha störst relevans för mitt arbete förutsatt att de följde mina inklusionskriterier.

I valet av inklusionskriterier för min litteratursökning har jag tagit stöd från riktlinjerna av Willman & Stoltz (2006). Allt material som har använts till resultatet skall vara skrivet under det senaste decenniet. På grund av att det finns begränsat med forskning kring ämnet valde jag dock att i min bakgrund inkludera en artikel av Prellewitz &

Tamm som publicerades 1999, eftersom jag anser att den tillför relevant information. Artiklarna skall vara publicerade i en vetenskaplig tidskrift och ha granskats innan de gått i tryck, detta för att försäkra att informationen samlats in på ett korrekt och trovärdigt sätt. Vidare skall de ha en välbeskriven metod och ett resultat som svarar på syftet. I mån och möjlighet har jag även hållit mig till ergoterapeutisk litteratur eller litteratur avsedd för någon annan grupp inom rehabilitering, hälso- eller sjukvård. Litteratur som inkluderats i resultatet är de som bäst svarat på mina forskningsfrågor. Litteraturen jag har använt har varit skriven på engelska, svenska eller finska.

I bilaga två (2) har jag samlat all litteratur som slutligen använts till produkten. Litteratursökningen gav mig inte all den information som jag behövde för att färdigställa produkten och därför har jag också använt andra typer av litteratur för att få svar på mina frågor. Enligt Forsberg och Wengström (2008 s.162-163) skall följande information finnas med i en presentation av artiklar: författare, titel, publiceringsår, undersökningens syfte, metod och slutsatser. Dessa principer har jag försökt följa för alla mina källor. Litteraturen ger jag en kort sammanfattning av här nedan medan de kompletta källorna står skrivna i källförteckningen.

Förutom böcker och artiklar har jag läst en del liknande produkter som min egen, samt examensarbeten som behandlat liknande forskningsfrågor som jag själv tar upp. Främst undersökningar gjorda av Harvard samt dessa två examensarbeten har jag använt mig av: *Lekplats för alla - att utforma en lekplats för alla barn oavsett funktionsförmåga* (Nordberg, 2008), *En bra lekplats för lek - kreativ och tillgänglig lekplats i Hedemora* (Eriksson, 2008). Eftersom forskningsvärdet på dessa inte är lika högt som på annan inkluderad litteratur så har jag antingen gått till ursprungskällan eller bestyrkt idéerna från dessa arbeten med andra källor. Några enstaka bilder har jag dock plockat direkt från dessa källor när jag inte hittat motsvarigheter på andra ställen. Jag har även använt olika checklistor och riktlinjer över hur man kan bygga tillgängliga lekplatser samt exempel på lekplatser som är tillgängliga, vilket jag har hittat på olika hemsidor och inom olika byggprojekt. Exempel på detta är projektet Helsinki Kaikille och hemsidan hjälpmedelstorget. Den här typen av material har främst fungerat som en källa för idéer men har även hjälpt mig att tillämpa informationen från böcker och artiklar på min egen produkt. De har även bidragit med bilder på olika lösningar och lekredskap som jag har

kunnat använda till min produkt för att tydliggöra för läsaren vad jag skriver om. En del av bilderna på den lekutrustning jag har valt har jag plockat från lappset.fi för att ge läsaren en möjlighet att själv kolla upp kostnader, material och måttbeskrivningar av produkterna.

En annan typ av material som jag har samlat in är information om Zacharias Topeliusskolan. Efter att de i oktober 2011 meddelat intresse för min idé har jag varit i kontakt med en av lärarna på Zacharias Topelius skolan, Marika Öfverström, som fungerat som min kontaktperson. Detta gjorde jag för att kunna diskutera min idé och få en uppfattning om skolan och dess behov. Jag ville göra en grundkartläggning av skolan och funderade på förhand ut frågor jag behövde få svar på för att kunna genomföra mitt arbete. Marika fick berätta fritt om skolan och frågorna jag ställde var ganska öppna och fungerade främst som stöd för diskussionen. Mina frågor var följande: Vilka årskurser har ni? Hur många elever går i skolan? Hurudana klassammansättningar och hur stora klasser har ni på skolan? Berätta om eleverna, vilka funktionsnedsättningar har de och ungefär i hur stor utsträckning? Jag frågade hur situationen på skolan ser ut i dagsläget, om alla elever är ute och leker på rasterna samtidigt? Vad leker de? finns de lekredskap som alla kan använda och leker barnen tillsammans? Vilken roll har lärare och assistenter under rasterna? Slutligen frågade jag hur lärarna upplever att tillgängligheten på skolgården är? Finns det eventuella hinder på skolgården eller önskemål från lärarnas sida om vad de anser kunde förbättras?

Svaren från diskussionstillfället framkommer delvis i inledningen av arbetet medan vissa av svaren är sammanfattade i bilaga ett (1), där även skolgårdens utformning är beskriven. Diskussionen hjälpte mig att avgränsa arbetet, formulera syftet och fokusera på relevanta saker i utformandet av min produkt. Jag fick under samma tillfälle även en rundvandring på skolgården och fick en ritning över gården med mig hem, som grund för mitt arbete. Efter besöket skrev jag ner en noggrann förteckning över hur skolgården är utformad och vilka lekredskap som finns där (se bilaga 1). Jag har även tagit fotografier av skolgården som stöd för mig själv. Innan jag presenterade min plan i mars 2012 fick de läsa igenom min text för att ge feedback och kontrollera att jag hade uppgett en korrekt presentation av skolan i mitt arbete. Efter presenterad plan hade jag igen ett diskussionstillfälle med min kontaktperson. Vi diskuterade små förändringar

som hade ägt rum på skolgården sedan mitt första besök, såsom nya lekredskap som tillkommit till skolgården. Vi undertecknade också ett trepartsavtal mellan mig, Zacharias Topeliuskolan och Arcada. Under arbetsprocessen har det även ett fåtal gånger förekommit mailkontakt när jag har behövt förtydliganden kring lekredskapens utseende eller material, samt kring praktiska frågor gällande våra träffar. Varje kontakttillfälle med Zacharias Topeliuskolan har jag fört noteringar över, för att inte glömma viktig information.

Till den projektinriktade metoden hör även att man skriver en processdagbok där man samlar alla idéer, målsättningar, viktiga källor, handledningsdiskussioner och reflektioner med mera. Tanken är att detta skall fungera som ett stöd för den slutliga rapporten. (Vilkka & Airaksinen, 2003 s.19-20) Jag har därför skrivit anteckningar under varje handledningstillfälle med min lärare. Handledningstillfällena har skett främst via telefon och via mail och de har hjälpt mig att strukturera arbetet och att sätta upp mål att nå inom en viss tidsram. Efter handledningarna har jag också tagit tid för reflektion kring arbetsprocessen och ibland ritat upp tankekartor som stöd för att gå vidare. Jag skriver ner alla frågor som dyker upp under processen och har i ett skilt dokument sparat alla idéer och eventuella bilder på lekredskap som kan användas till resultatet. Viktiga länkar och källor har också sparats där för att försäkra mig om att inte undgå viktig information.

6.2 Produkt tillverkning

Under våren 2012 började jag fördjupa mig mer på själva produkttillverkningen. Kunskap från litteratur och information om skolgården, samt anteckningar från processdagboken har alla fungerat som viktiga byggstenar i min arbetsprocess och förde mig vidare mot produkten.

Det finns olika sätt att analysera material. Gemensamt för dessa är att man växlar mellan att analysera de olika delarna och betraktar dem i en större helhet (Jacobsen 2007:134-135). För mig kändes det viktigt att utgå från den information jag samlat in om skolgårdens aktuella utformning. Jag började med att betrakta helheten på

skolgården och sedan plockade jag isär helheten i mindre delar och enskilda lekredskap. De skilda lekredskapen kunde ja sedan enkelt jämföra med olika tips från min materialinsamling . Strukturen har på flera ställen betonats som en viktig del i tillgängligheten för barn med autism och utvecklingsstörning och jag ville därför försöka skapa struktur genom att placera lekredskapen på skolgården i olika "rum". Jag har sedan enkelt kunnat utplacera nya idéer och nya lekredskap i de olika rummen beroende på var jag tycker att de lämpar sig bäst och på så sätt beaktat helheten.

De olika rummen och dess innehåll jämförde jag sedan med principerna om universell design, för att försäkra mig om att min produkt uppnår kriterierna för tillgänglighet. Frågorna jag har ställt mig och ständigt bollat kring angående de olika delarna och lekredskapen på skolgården är därför om det är av lämplig storlek, kan användas utan stor ansträngning, är lätta att förstå och använda, ger tydlig information samt om det på skolgården erbjuds tillräckligt med olika valmöjligheter och om det förekommer eventuella risker.

Min produkt beskrivs huvudsakligen i text. I texten beskriver jag vilka åtgärder som kunde vidtas för att göra skolgården mer tillgänglig utifrån vad litteraturen nämner om tillgänglighet. Själva ritningen är till för att förtydliga anpassningsförslagen och ge en visuell överblick åt läsaren (se bilaga 3). Jag utgick från den ritning som jag fick från skolan och har sedan med mina begränsade datakunskaper lagt till färg och placerat ut enkla symboler som motsvarar lekredskapen. Redskapen placerade jag ut på ett ungefär, utifrån hur det ser ut på skolgården och jag lade sedan till sådant jag tycker saknas. Ritningen är inte exakt ritad men den bidrar till att tydliggöra resultatet för läsaren. Här hade jag stor hjälp av fotografierna jag hade tagit för att komma ihåg hur skolgården ser ut och lyckas placera ut lekredskapen på rätt plats. Några av anpassningsförslagen jag nämner i texten är mera allmänna och finns därför inte utplacerade på ritningen. Ett exempel på detta är de sensoriska inslagen. Jag tror alla av dessa kunde fungera på skolgården men jag anser inte nödvändigtvis att alla av dessa bör placeras på skolgården. Jag ser dem mera som en samling idéer utifrån vilka läsaren/skolan själva kan välja vilka de tycker bäst om.

6.3 Etiska reflektioner

Till en början diskuterade jag mitt arbete med min kontaktperson och försökte ge klara instruktioner om vad min studie kommer att innebära och hur jag kommer att gå till väga, för att försäkra mig om att de godtar mitt projekt. Ett samarbetsavtal undertecknades som svar på detta. (Jfr. Jacobsen, 2007 s.21) I enlighet med våra överenskommelser nämns inga elever vid namn eller är synliga på några fotografier.

En korrekt återgivning av skolan är viktig för att få ett användbart resultat som eleverna på skolan kan ha nytta av. Lika viktigt är att all data som samlats in återges på ett korrekt sätt. Information som kan ha en inverkan på resultatet eller är en del av min arbetsprocess får inte förvrängas eller lämnas bort. Enklaste sättet att påvisa att man handlat korrekt är att ha en noggrant beskriven forskningsprocess som är lätt för en utomstående att kontrollera (Forsberg & Wengström 2008 s.77). Ett krav på forskning är att forskaren är öppen och beskriver de val som gjorts i undersökningen eftersom valen som gjorts kan kritiseras först då de tydliggjorts. Jag försöker därför vara noga med att skriva tydliga källhänvisningar och uppge noggranna beskrivningar av min arbetsprocess. Den information som jag har använt är samlad på ett ställe (se bilaga 2) och finns tillgänglig för alla, vilket möjliggör för läsarna att kvalitetsgranska materialet, samt bestämma vilka slutsatser denne själv skulle ha gjort. (Jacobsen, 2007 s.22-23, 27)

När en produkt utvecklas är frågan om upphovsrätten också viktig, vilken alltid finns hos den person som skrivit ett verk om inget annat uttalas (Vilkka & Airaksinen, 2003:162). Detta arbetes slutgiltiga produkt blir en ritning över Zacharias Topeliuskolans gård. Produkten är utformad till ändamål för just den skolan och därav får upphovsrätten slutligen också tillhöra dem.

7 PRODUKTEN

I detta kapitel redogör jag för mitt resultat genom att beskriva hur man genom utformning kan göra en lekplats mera tillgänglig samt ger konkreta förslag på hur detta kan tillämpas på skolgården vid Zacharias Topeliusskolan.

7.1 En gård - flera rum

En bra lekmiljö för barn med autism och utvecklingsstörning skall vara förutsägbar, tydligt strukturerad och ha en logisk utformning. Åtgärder som gynnar detta är tydliga gränser mellan de olika lekredskapen (Bergquist, 2003 s.89, Beyer & Gammeltoft 2000 s.36). Jag tänker mig att lekaktiviteterna därför kunde delas in i skilda "rum" på skolgården. Ett skogsrum, ett rum för bollsport, en gung- och klätterhörna, samt ett rum för lugn och ro och en samlingspunkt. Dessutom skulle lärarna, som är andrahandsanvändare av gården, få ett skilt rum för parkering och förvaring. Zacharias Topelius skolans gård skulle då sammanlagt bestå av sex olika rum. De olika rummen kunde förtydligas med hjälp av färger, markeringar och skyltar. Därav väljer jag att kalla gung- och klätterhörnan för det röda rummet, skogsrummet för det gröna rummet och rummet för bollsport för det gula rummet.

Olika typer av markbeläggning kan också tydliggöra olika delar och rum på en lekplats, exempelvis kontrasten mellan ett ljust och mörkt grus eller en rödfärgad gummiastfalt (Harvard, 2006). Vidare kan lekredskapen målas med starka kontrasterande färger så att olika delar och ytor framgår tydligt (Helsinki Kaikille, 2008). På lappset.fi kan man själv klicka fram olika färgförslag på lekutrustningen.

För att ytterligare strukturera skolgården kunde man dessutom göra upp en väg att följa från rum till rum. Att vara i en situation där barnet kan veta "vad som kommer sedan" känns tryggt och jag tror därför att de kunde ha nytta av en väg som leder dem vidare från ett lekredskap till ett annat. (Beyer & Gammeltoft 2000 s 77) Även här kunde skyltar och pilar användas för att förtydliga. Skyltarna skall ge en översiktlig bild av miljön och tala om för användarna vad man kan göra på platserna. För att bli förstäliga

för så många som möjligt bör de utformas med enkla symboler och bilder. Den rekommenderade placeringshöjden för skyltar är 1200-1400 mm. Orienteringen kan även underlättas med fasta ljudkällor. (Helsinki Kaikille, 2008)



Figur 1. Ett exempel på hur man kan dela in en lekplats i olika rum. (Hjälpmedelstorget)

Av säkerhetsskäl borde hela skolgården också vara inhägnad eftersom skolan är benägen i centrala Helsingfors bredvid en livligt trafikerad gata och eftersom eleverna dessutom kan ha en benägenhet att smita utanför skolområdet. Ett staket eller en häck runt hela skolgården är exempel på detta och bidrar även till att skapa trygghet för eleverna och skapa en enhetlig och överblickbar gård, vilket är viktigt för både barn med utvecklingsstörning och autism. (jmf. Harvard, 2006)

7.1.1 Gröna rummet

När man skall skapa en lekplats för alla krävs en vidd mellan det svåra och det lätta och det behöver finnas många sensoriska inslag på lekplatsen (Harvard, 2006). Ett exempel på ett bra lekredskap som lämpar sig för många barn oavsett storlek eller funktionsförmåga är det jag har valt att kalla "balansbana". Ett exempel på hur balansbanan kunde utformas syns på bilden nedan (figur 2). Här har man använt trästubbar i olika tjocklekar och höjd. Stubbarna passar bra för balanslek men kan även användas som sittplats eller samlingspunkt för barnen. Barnen har möjlighet att själva välja hur de använder redskapet, de kan stå, hoppa eller krypa.

Skolgården har ett hörn där det växer träd av många olika slag. Jag skulle vilja bevara känslan av att befinna sig i en skogsmiljö men locka dit barnen med hjälp av

balansbanan. Eftersom balansbanan är gjord av trä skulle den smälta in bra bland träden och bidra till att skapa ett litet "skogsrum". Viktigt att beakta är att alla skall kunna ta sig fram till platsen. Med tanke på att förtydliga rummets gränser med hjälp av färger skulle jag välja att göra detta rum till det gröna rummet (Helsinki Kaikille, 2008). Det finns redan mycket skog i det här hörnet av skolgården men man kunde förtydliga området genom att antingen använda grön gummiastfalt, konstgräs eller riktigt gräs som fallunderlag under de övriga redskapen som jag har valt att ha med i det gröna rummet. En liten klättrvägg, en klätterbåge, en karusell och flugsvampen av plåt är redan belägna i det här hörnet av gården och där tycker jag att de passar bra. Svampen passar bra till skogstemat och klättringen hör bra ihop med balansbanan och skapar därmed en bra enhet i rummet.



Figur 2. Balansbana av trästubbar (Eriksson, 2008 s.81)

7.1.2 Lugn plats

För barn med autism är det viktigt med en lugn och skyddad plats, dit barnen kan dra sig undan när stimulansen blir för stor och leder till upplevelser av kaos och otrygghet (Bergquist, 2003 s.126). Platsen skall gärna vara så bullerfri som möjligt (Harvard, 2006). Bakgården på skolan är en plats dit barnen ibland brukar gå för att få lite lugn och ro. Där är man lite avskild från skolgårdens liv och rörelse. Jag tycker själv att platsen är bra eftersom den är lite avskild. För att göra platsen lite mer lekfull samtidigt som den skapar lugn kunde man förslagsvis bygga en koja, grotta eller ett indiantält där, i vilken barnen har möjlighet att gå in och "gömma sig" för omgivningen en stund.

Forskning visar dessutom att lekredskap som liknar någonting såsom till exempel hus, stimulerar till fantasi- och rollekar och det är ofta den här typen av lekredskap som barnen önskar sig fler av till en lekplats. Det utseende på utrustning som frambringar den här typen av lekar verkar dessutom hålla uppe barnens intresse för lek längre än till exempel klätterställningar och gungor. (Prellwitz & Skär, 2007 s.149) Barn med autism har också behov av igenkänning och upprepning och det är därför bra att använda sig av kända vardagssituationer i leken. (Beyer & Gammeltoft 2000 s.25-26). I kojor har barnen möjlighet att leka att de städar och kokar och så vidare, vilket för de flesta är vardagliga situationer som de sett sina föräldrar utföra hemma. Många barn med autism har dessutom svårt att hitta på vad de skall leka. Då kan de ha nytta av visuellt stöd och leka med bildberättelser som underlag. De får därmed motivation att komma igång med att ”leka berättelsen”. (Beyer & Gammeltoft 2000 s. 62). Några stödbilder inne i kojor kunde främja detta.



Figur 3. Lugn plats med sittplats (Eriksson, 2008 s.33)

Något som bör tas i beaktande är dock att konstruktionen skall vara placerad i en backe och därför bör en jämn yta först skäras ut i sluttningen. Eftersom platsen är lite upphöjd skulle den även fungera bra som en utkikplats för barnen, vilket man kunde förstärka genom att placera någon typ av kikare där. Alternativt kunde man på kojor såga ut titthål i olika höjder så att barnen kan kika ut genom väggen (jfr. Hammarskiöld, 2011).

7.1.3 Röda rummet

Lekredskap för barn med utvecklingsstörning skall vara tydliga och enkla att använda och gärna stimulera flera olika sinnen (Bergquist, 2003 s.99). Liknande kriterier gäller

barn med autism. Beyer & Gammeltoft (2000 s. 62) nämner också att lekredskapen skall vara lätta att känna igen och enkla att hantera.

Gunga

Gungor är ett lekredskap som av de flesta barn är omtyckta. Vissa barn behöver dock stöd för att sitta stadigt i en gunga och en del kan behöva spännas fast med ett bälte för att inte falla ur. En bra gunga för detta ändamål är den så kallade specialgungan som skolan redan har men som tyvärr ganska ofta ligger i förrådet. Fördelen med gungan är att den är rymlig. Många utvecklingsstörda leker längre upp i åldrarna och kan ha ett osäkert och klumpigt rörelsemönster, det är därför en fördel om det finns lite större gungor. Rymligare gungor gör att barn som inte kan sitta själva kan gunga i en vuxens knä. (jfr Harvard, 2006 och Helsinki Kaikille, 2008).

Ett annat alternativ är den så kallade Fågelbogungan/Kompisgungan, i vilken man kan gunga många tillsammans. Gungan passar för olika åldrar och kroppsstorlekar och man kan själv välja om man vill sitta eller ligga i den.

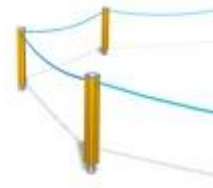


*Figur 4. Specialgunga
(<http://www.google.fi/imgres?q=specialgunga>)*



Figur .5 fågelbogunga (Lappset.fi)

För att förhindra att barnen förhastat springer framför någon som gungar kan man sätta upp inspringningsskydd. Skyddet ökar säkerheten men förtydligar även var området för gungorna är. (Harvard, 2006) Enligt riktlinjerna för Helsinki Kaikille skall inte inspringningsskydd användas på tillgängliga lekplatser eftersom det kan hindra vissa från att kunna ta sig fram till gungorna. Men på Zacharias Topelius skolan anser jag att skyddet skulle uppfylla en viktig funktion för säkerheten, så länge det lämnas en tillräckligt stor öppning så att alla slipper dit. Helsinki Kaikille rekommenderar istället att man placerar gungredskapen i områdets kantremsa. (Helsinki Kaikille, 2008)



Figur 6. Inspringskydd
(Lappset.fi)

Vanligt är att man använder sand som fallunderlag på en lekplats, speciellt under gungorna. Nackdelen med sand är att det kan försvåra förflyttning för barn med olika hjälpmedel eller rörelsehinder. Det är också viktigt att inte glömma bort lärare och assistenter som ibland kanske måste hjälpa till att lyfta eleverna. Gummimatta eller gummiastfalt är därför ett bra alternativ som kan användas för att underlätta förflyttning. För många rörelsehindrade är det lättare att ta sig fram över gummimattor och dessa finns dessutom att fås i många olika kulörer. (Hammarskiöld, 2011) Eftersom klätterställningen, rutschbanan och två av gungorna ligger i närheten av varandra kunde man sätta gummiastfalt på hela det området. För att göra rummet tydligt och skilja det från det gröna skogsrummet skulle det passa bra med röd gummiastfalt här, därav har jag valt att kalla detta för det röda rummet.

Det är också viktigt att försöka förtydliga de sociala reglerna för barnen. Att vänta på sin tur blir lättare om det samtidigt finns ett föremål, en stafettpinne, som skickas mellan barnen som kanske står i kö och väntar. På detta sätt kan man göra de osynligt svåra mera konkret. (Gerenmark, 2002 s.4) Ett annat bra tips är att förvandla staketet till en aktivitetsvägg och på så sätt ta till vara skolgårdens alla utrymmen. Nedan syns ett exempel på en aktivitetsvägg bestående av fem öppningsbara fågelholkar i olika färger där man kan hitta något oväntat (figur 7). Nyfikenhet driver dessutom barnen att handla aktivt (Beyer & Gammeltoft 2000 s.47). Aktivitetsväggen kunde placeras nära gungorna så att barnen har något att sysselsätta sig med när de väntar på sin tur. På aktivitetsväggen kan man också placera saker som kan snurra och saker att kasta i de olika lådorna och så vidare.



Figur 7. Aktivitetsvägg (Hjälpmedelstorget)

Rutscha

Barn med utvecklingsstörning behöver överlag oftast lite mer tid för varje aktivitet. På väg upp till rutschbanan kan de behöva mer tid på sig än de stora och snabba barnen, vilket är viktigt att komma ihåg för de vuxna som leker med barnen på skolgården. (Gerenmark, 2002 s.4). Alternativa vägar upp till rutschbanan, till exempel en ramp, underlättar för små barn med funktionsnedsättningar att ta sig upp. Rampen kan dessutom förses med ledstänger på båda sidorna, samt ett klätterrep att hasa sig upp i. (Helsinki Kaikille, 2008) En bredare väg upp ger utrymme att ångra sig halvvägs och gå ner igen utan att vara i vägen för andra. Även själva rutschbanan borde vara tillräckligt bred ifall det finns elever som inte kan åka själva. (Harvard, 2006) Använder man trappor rekommenderas det att trapporna bör ha minst tre och helst inte fler än 5 trappsteg. Trappstegens djup bör vara minst 30 cm och höjden 10-13 cm (Harvard, 2006).

Rutschupplevelsen kan vintertid ersättas av pulkåkning. Att rulla nerför en backe är en motsvarande aktivitet som ger pirr i magen utan att man behöver använda några lekredskap. På skolans bakgård finns en bra backe som på vintern används för pulkåkning. Viktigt att tänka på är att det finns tillräckligt med vuxna som kan strukturera pulkåkningen för att göra åkandet tryggt och säkert.

Snurra och klättra

ett redskap som ger liknande stimulering som att rutscha är att snurra. På skolgården finns en bra karusell för detta ändamål (Se figur 8). Även här kan man använda

gummiasfalt som fallunderlag (Hammarskiöld, 2011). Det finns även karuseller som man kan sitta i och som har ryggstöd, vilket för vissa barn kanske skulle vara nödvändigt. Karusellen kunde eventuellt flyttas till samma rum som rutschbanan och klätterställningarna för att skapa enhet.

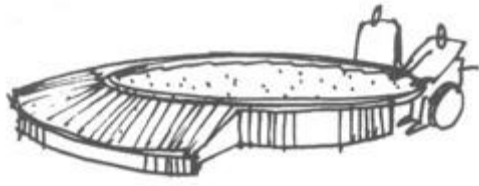


Figur 8. Karusell (LAPPSET.se)

Ett alternativ till traditionella klätterställningar är lekskulpturer. Förutom att skulpturerna sätter igång barnens fantasi är en skulptur eller ett klätterdjur oftare lättare att klättra och klänga på för barn med funktionsnedsättningar. (Harvard 2006) Förutom att de fungerar som ett redskap för klättring kan skulpturer också fungera som ett orienteringsmärke på lekplatsen.

Sandlek

För att alla skall kunna delta i sandlek på skolgården är det viktigt att sandlådan görs tillgänglig. Nedan följer ett exempel på en sandlåda som är framtagen för att barn som sitter i rullstol samt barn som inte kan sitta alls, utan behöver ligga, ska kunna använda samma sandlåda. Även barn utan hinder ska kunna klättra upp och vara med. (se figur 9). Kanterna på sandlådan kan målas röda för att tydliggöra sandlådan, samt få den att passa in i det röda rummet. Figur 10 är ett annat exempel på hur en tillgänglig sandlåda kan se ut.



Figur 9. Sandlåda (Hjälpmedelstorget)



Figur 10. Upphöjd sandlåda (Hjälpmedelstorget)

7.1.4 Gula rummet

På skolgården finns en stor öppen yta som används för fotboll men som även kan användas för grupplekar. På vardera sidan finns två mål, som även kan fungera som gränslinjer i olika lekar. Lådan med leksaker är belägen ganska nära fotbollsplanen bakom ett mål så en viss risk finns att bollar sparkas iväg på andra elever. bakom det andra målet är lärarnas bilar parkerade. Markytan på fotbollsplanen är av sand men trots detta tror jag att den ganska snabbt torkar upp på våarna och inte blir så lerig, vilket kan försvåra användningen och framkomligheten. Vill man förtydliga gränserna för bollsport kunde man måla en kantlinje runt hela planen. Hårdgjorda ytor har också ett värde i sig. Där kan man bland annat rita med käppar och eventuellt studsa med bollar (Harvard, 2006).

Jag skulle föreslå att leklådan flyttas till ett lugnare ställe. Förslagsvis kunde den placeras längs väggen bredvid ingången så att barnen lätt kan föra tillbaka sakerna till sin plats när rasten är slut. I nuläget öppnas förvaringslådan uppifrån men vissa barn kan ha svårt att nå ner till de leksaker som är på botten av lådan. Om alla saker har sin givna plats är det lättare att hålla ordning, samtidigt som det underlättar för barnen att välja aktiviteter. Detta kan ytterligare förtydligas med bilder (Gerenmark, 2002 s.6). Mitt förslag är därför att man skulle bygga om lådan till en "byrå" med till exempel tre utdragbara lådor. På varje låda kunde man måla en bild som visar vad lådan skall

innehålla, till exempel bollar i en låda och spadar och hinkar i en annan låda. På det här sättet skapar man en tydligare struktur och gör redskapen mer tillgängliga för barnen att plocka fram. Om man presenterar för många leksaker på en gång kan det för vissa barn te sig oöverskådligt och därför är det bra att inte ha fram fler leksaker än det som för stunden skall användas (Beyer & Gammeltoft 2000 s. 62).

Förövrigt finns på skolgården också ett bollplank och en basketkorg. För att göra basketkorgen mer tillgänglig borde den vara höj- och sänkbar för att passa för fler elever. Även här kan man använda sig av färg för att förtydliga lekredskapet. Ramen runt korgen, samt stången kan målas i en tydlig färg, gärna samma färg som kanten runt fotbollsplan för att tydliggöra rummet. (Helsinki Kaikille, 2008) Man kunde även måla en kantlinje runt bollplanket för att markera dess storlek och vart det hör. På ritningen har jag använt mig av färgen gul för det här rummet och därmed kallar jag platsen för bollsport för det gula rummet.

7.2 Övrigt

Här har jag valt att samla sådant som inte har en direkt koppling till min rumfördelning men som är viktiga att beakta på skolgården. Jag lyfter även fram olika exempel på hur man kunde förtydliga de sensoriska intrycken på skolgården.

7.2.1 Användbara mellanrum

Lek sker inte enbart i lekredskapen utan sker delvis också i förflyttning mellan platserna. Att barnen leker mellan lekredskapen är ett självklart sätt för dem att använda lekplatsen på, förutsatt att mellanrummen är användbara. (Hammarskiöld, 2011) Barn behöver känna att de kan påverka sin miljö för att få en känsla av självständighet och kontroll och ett sätt att påverka detta som skapare av en lekpark är att låta det finnas löst material på marken som går att plocka, flytta och bygga med (Nilson, 2003 s.9). Jag har därför valt att låta områdena mellan de olika rummen förbli orörda. Harvard (2003 s.49)

är inne på samma spår och menar att lekplatsen för barn med funktionsnedsättningar ska vara en plats för sinnesupplevelser i samspel med naturen.

Dessa mellanrum fungerar också utmärkt för fri lek och eventuellt ledd lek för barnen. Jag tänker mig att man till exempel kunde ha stora byggklossar som barnen kunde leka med och bygga torn av. Hälften kunde vara röda och hälften gröna för att tydliggöra vems tur det är ifall två barn vill bygga tillsammans och placera klossarna på varandra turvis. Med denna form av visualisering uppnås dessutom en spegling, där barnet ser sina egna handlingar utförda av lekkamraten strax efter att han/hon själv har utfört den (Beyer & Gammeltoft 2000 s 66). Ju högre tornet blir, desto mer uppmärksamma blir barnen på varandra, eftersom det krävs både koncentration och samarbete för att bygga ett högt torn. Den här typen av lek har en tydlig struktur och den tydliga rollfördelning kunde möjliggöra för barnen att leka tillsammans utan någon vuxen. Det väcker även samhörighet att åstadkomma någonting tillsammans och leken har dessutom ett klimax (när tornet faller) som ger leken spänning och tempo. (Beyer & Gammeltoft 2000 s 68) En lek med tydliga regler leder dessutom till att barnen har kapacitet över till att uttrycka upplevelser av social karaktär såsom glädje, spänning, otålighet och förväntan (Beyer & Gammeltoft 2000 s 67).

7.2.2 Betydelsefulla vuxna

Anpassningen bör inte enbart omfatta den fysiska miljön utan även sociala strukturer har betydelse för hur en plats används. (Hammar skiöld, 2011) Samspel är svårt och barnen har svårt att lära sig av sina erfarenheter eftersom de är ”socialt färgblinda”. Lekplatser kan därför lätt bli en jobbig situation för barnen. Viktigt att komma ihåg som vuxen är därför att man inte skall ställa både sociala krav och krav på färdigheter samtidigt. Kravnivån skall vara låg när det handlar om lek (Beyer & Gammeltoft 2000 s 77).

Därför får det gärna finnas en vuxen till hands som kan styra leken vid behov, hjälpa barnen och ge instruktioner om var man ska vara och hur man hanterar redskapen, samt hur man hanterar konflikter. Skriftliga instruktioner vid redskapen i parken skulle vara en hjälp om det talade inte går fram. Det finns även barn som varken förstår muntliga

instruktioner eller skrift och det är därför viktigt med en tydligt utformad skyltning.
(Harvard 2003 s. 59-60)

För att stödja barnen kunde en samlingspunkt skapas på skolgården där hela klasser kan samlas tillsammans med lärare och assistenter till exempel i början av en rast. Ett exempel på hur samlingsplatsen kunde utformas är det så kallade "soluret". Soluret består av några kubbar och en solvisare i trä. Träkubbarna används som sittplats och mellan sittkubbarna finns även plats för rullstolsbundna. På varje kubb finns en symbol. Samlingsplatsen kan användas på olika sätt men tanken är att stödja de barn som kommunicerar lättare visuellt än med tal. Därför finns det inplastade bilder på lekplatsens alla aktiviteter och de kan själva välja vad de önskar göra. Det finns även en informationstavla med alla aktiviteter avbildade. Barnet väljer en inplastad bild med en aktivitet som de önskar göra, till exempel gunga. De bestämmer också när aktiviteten är slut och går då tillbaka till samlingsplatsen och väljer en ny bild. Soluret kan fungera som start och avslut för barnens vistelse på skolgården under en rast. Stöd för detta finner man hos Beyer & Gammeltofts (2000) tankar om att använda bilder som stöd, samt om en miljö där visualisering och konkretisering beaktas. Ett bra ställe att bygga soluret på anser jag vara på startlinjen ut på skolgården, det vill säga vid sidan av stenplattorna som finns utanför dörren.



Figur 11. Soluret (Hjälpmedelstorget)

Jag tänker mig även att en stor timstock kunde placeras på skolväggen nära ingången, som visar hur lång tid det är kvar av rasten. Timstocken är ett hjälpmedel för att underlätta förståelsen av det abstrakta tidsbegreppet och åskådliggör hur länge en aktivitet skall pågå. (Jfr. Gerenmark, 2002 s.8)



Figur 12. Timstock
(<http://www.lj.se/index.jsf?nodeId=37084&childId=10895&nodeType=12>)

Eftersom de vuxna på skolgården är betydelsefulla för barnen och kan ses som andrahandsanvändare av platsen så är det också viktigt att den fysiska miljön blir tillgänglig även för dem. För att underlätta för lärarna borde det byggas ett större och bättre förråd på skolgården där lekredskap kan förvaras. Det nuvarande förrådet är trångt och otympligt för förvaring. Skolan äger bland annat några skidor som de flitigt använder på vintern och den här typen av utrustning borde få ett ordentligt och lättillgängligt förvaringsutrymme. På skolgårdens baksida skulle det finnas utrymme för detta.

7.2.3 Sensoriska inslag

Det får gärna finnas många sensoriska inslag på lekplatsen, det vill säga inslag som stimulerar våra sinnen (syn, hörsel, balans, lukt, smak och känsel) (Harvard, 2006). Jag räknar därför upp några förslag på bra redskap som på olika sätt stimulerar våra sinnen och som kunde tilläggas till skolgården som ett bra komplement.

Ett exempel är odlingslådor. Med hjälp av doftande växter kan man hjälpa autistiska barn att orientera sig och identifiera omgivningen. Örter och bärbuskar är exempel på doftande växter som barn brukar gilla. Växterna kan placeras i upphöjda odlingslådor. (Helsinki Kaikille, 2008) Många barn tycker även om att leka med vatten och får här ett ypperligt tillfälle att vattna och sköta om växterna. Odlingslådan kunde förslagsvis placeras i närheten av sandlådan på skolgården.



Figur 13. Upphöjd odlingslåda (Hjälpmedelstorget)

Hörseln kunde man stimulera genom musikskapande på ett roligt "pling-plonginstrument" (Hammarskiöld, 2011). Det finns också olika typer av talrör som man kan använda för att stimulera sina sinnen.



Figur 14. pling-plonginstrument (Hjälpmedelstorget)

Ett annat exempel på sensoriska inslag är musikmaskinen Sona.

" Sona är en interaktiv dans- och musikmaskin där leken går ut på rörelser och ljud. En kamera högst uppe i bågen registrerar hur deltagarna rör sig på den specialdesignade lekmattan under barnens fötter. Man kan välja olika lekar genom att röra sig, Sona svarar med musik och ljudeffekter. Det tar oftast bara några sekunder för deltagarna att förstå vad leken går ut på. Kanske är det "frys" där alla ska dansa så länge musiken spelas men stå blickstill när den har tystnat. Barn kan antingen leka tillsammans för att nå en högre nivå i spelet, vara med i en danstävling eller skapa en massa ljud bara för att det är roligt!" (<http://www.lappset.se/Sona.aspx>)



Figur 15. Sona musikmaskin (Lappset.fi)

Det finns också lekredskap som stimulerar synsinnet, vilket syns på bilden här nedan (figur 16). Genom att placera ett färgat plexiglas på skolgården möjliggör man för en ljuslek där hela världen förändras och får nya färger.



Figur 16. Färgat plexiglas (Hjälpmedelstorget)

8 UTVÄRDERING

Utvärdering är en viktig del av ett projektinriktat arbete. En utvärdering går ut på att man evaluerar hur bra eller dåligt något är (Carlström & Carlström Hagman 2006:49). Jag kommer därför i detta kapitel att utvärdera mitt arbete. Enligt Vilkka och Airaksinens (2003) skall man i den projektinriktade metoden utvärdera sin arbetsprocess och sin egen inläring. Det skall även ingå reflektioner kring produkten, som i mitt fall är en ritning. Jag börjar med att utvärdera min arbetsprocess och går sedan vidare med att utvärdera min produkt.

8.1 Utvärdering av arbetsprocess

Val av undersökningsproblem, insamling av data samt metodval är viktiga delar i mitt arbete och det är därför kring dessa jag kommer att föra diskussionen i min utvärdering kring arbetsprocessen. (Carlström och Carlström Hagmans 2006:49)

I problemformuleringen försökte jag utgå mycket från skolans behov och önskemål för att lyckas skapa en plats de skulle ha nytta av. En av mina brister var att jag hade en ganska öppen intervju med min kontaktperson när jag gjorde min grundkartläggning av skolgården. Jag anser inte att det var brist på mina frågeställningar ej heller att mina frågor inte besvarades, men så här i efterhand ser jag att jag kring vissa frågor kunde ha ställt flera följdfrågor eller begärt förtydliganden. Till exempel kunde jag ha frågat mer specifikt kring de olika lekredskapen hur de används av eleverna, för att underlätta för mig själv när jag utformade anpassningsförslagen.

Vidare anser jag att materialinsamlingen i mitt arbete kunde ha varit större för att försäkra mig om att resultatet blev pålitligt men bristen på relevant litteratur försvårade detta. Jag hade till exempel svårt att hitta information om funktionsnedsättningar i förhållande till lek. De böcker som behandlade funktionsnedsättningar och lek gjorde sällan en koppling till miljön och hade oftast ganska begränsad information. Därför använde jag de informationskällor som jag tyckte var bra desto flitigare istället. Mina källor har följt mina inklusionskrav och jag har försökt se till att all den information som använts för att utforma resultatet bestyrks i minst två källor för att öka reliabiliteten i arbetet. Jag måste även beakta att mina kunskaper och erfarenheter om funktionsnedsättningarna är begränsade och att jag därför kan ha missat att beakta sådant som böckerna kanske inte lyft fram. Informationen som framkommit har dock varit ganska entydig i litteraturen vilket borde innebära att tillförlitligheten är ganska stor. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att alla barn är olika och att alla funktionsnedsättningar också kan ta sig uttryck på olika sätt. Därför borde jag även ha träffat barnen på skolan för att med större säkerhet möta deras behov.

En stor brist i mitt arbete är att kvaliteten på min utvalda litteratur är svår att bedöma. Det finns många fina tips och idéer om tillgängliga lekplatser men huruvida de är

testade i verkligheten framkom sällan. I sådana fall blev jag tvungen att lita på min egen kunskap och försöka tänka logiskt vilka lösningar som skulle fungera för eleverna på Zacharias Topeliusskolan. Utbudet av forskning och litteratur kring området var delvis också begränsad och jag hade därför orsak att använda mig av flera olika typer av källor. Jag gjorde inga begränsningar gällande att artiklarna skulle vara publicerade i full text vilket säkrade att inga bra artiklar förbiseddas. Däremot hade jag ibland svårt att hitta nytt material, vilket ledde till att vissa av mina källor är lite äldre. Om fallet är sådant har jag försökt vara noga med att välja ut sådan information som jag inte tror har förändras så mycket under åren.

Berörande valet av metod anser jag att den projektinriktade metoden fungerade bra i mitt arbete. Eftersom målet var att skapa en produkt var metodvalet passande. Det faktum att metoden för mig var ny och att jag har kommit i kontakt med få arbeten som använt samma metod så fanns det ibland en viss osäkerhet kring dess användning. Som metod kunde jag även ha valt att genomföra en litteraturstudie men då skulle jag ha varit mer begränsad. Nu kunde jag mera fritt använda mig av olika typer av källor i insamlandet av material till min resultatdel, vilket gav mig en större bredd av kunskap att utgå ifrån.

Tyngdpunkten i den projektinriktade metoden ligger på arbetsprocessen som ett sätt att uppnå sin produkt. Det jag här upplevde svårast var att lyckas beskriva min egen tankeprocess och motivera mina val för läsaren. Man blir lätt blind för sitt egen text och glömmer tydliggöra för läsaren hur man har tänkt. Detta tror jag också kan vara en av svagheter i mitt arbete eftersom jag gärna håller mig ganska kortfattad och teoretisk i mitt skrivande. Processdagboken som är en del av arbetsprocessen har jag haft stor nytta av eftersom jag hela tiden kommit i kontakt med nya idéer och tips. Dessa har nu funnits samlade på ett ställe så att jag enkelt kunnat gå tillbaka och jämföra olika idéer och överväga vilken lösning som är den bättre. Samtidigt har det säkrat mig om att viktiga tips, källor eller resonemang inte har glömts bort.

Jag upplever att metoden i sig har varit lärorik och ja har lärt mig väldigt mycket om tillgänglighet på lekplatser. När jag först såg skolgården tänkte jag att jag inte har något att komma med men när jag nu ser på min produkt inser jag att man med ganska enkla

medel kan göra ganska mycket för att öka tillgängligheten. Som ergoterapeuter utmanas vi också ofta att förklara vad vi gör och varför, eftersom vi för många är en okänd yrkesgrupp. Metoden var även en bra övning inför detta.

Arbetsprocessen fortlöpte i stort i enlighet med mina planer, bortsett från att det drog ut på tiden. Detta beror på att det tog länge innan jag fick ett klart syfte att utgå ifrån samtidigt som praktik och jobb i kombination med långa avstånd har bidragit till att dra ut på processen. Det var en utmaning att beräkna hur lång tid man skulle sätta på själva produkten jämförelsevis med rapporten. Det tog lång tid att färdigställa arbetet men jag tror också att tiden var en viktig del av processen. För att få vägledning har jag regelbundet haft kontakt med Zacharias Topeliuskolan och min handledare från Arcada. Detta har hjälpt mig att strukturera arbetet och hålla mig till tidsplanen.

8.2 Utvärdering av produkt

Carlström & Carlström Hagman (2006:50) nämner att det är viktigt att använda ett helhetsperspektiv när man utvärderar sin produkt, till exempel genom att begrunda dess relevans för arbetslivet. Något jag lade märke till när jag sökte information till mitt arbete var att det i frågan om tillgänglighet och anpassning av miljöer främst berör rörelsehindrade personer, såsom rullstolsburna och synskadade. Skaparna och planerarna av tillgängliga miljöer går sällan vidare i tanken om utformningen från att gälla de mer fysiska nedsättningarna till de hinder som personer med autism och utvecklingsstörning upplever, som kanske ligger på en mer social nivå. Jag tycker därför att det var intressant att välja att ha just dessa två funktionsnedsättningar i fokus när jag utformade mitt resultat och jag tror att de är viktiga att lyfta fram i forskning. Som ergoterapeuter besitter vi kunskap som i planerings och byggnadsfrågor kan vara viktiga när man talar om tillgänglighet och jag anser därför att mitt arbete är relevant. Arbetet är även ett steg i rätt riktning mot att uppfylla rätten till aktivitet samt barns rättigheter till tillgängliga miljöer. Vilket i sin tur är ett steg mot ökad delaktighet.

Huruvida man har uppnått målen för sitt arbete är en viktig barometer som tyder på om arbetet blev lyckat eller ej och kan därför användas i utvärderingssyfte. Genom att

koppla resultatet till den referensram man använt har man ännu ett sätt att utvärdera arbetet på. (Carlström & Carlström Hagman 2006:53) Delaktighet var min teoretiska referensram och målet var att uppnå de externa förutsättningarna för delaktighet, det vill säga tillgängliga fysiska och sociala miljöer så att alla elever kan delta på rasterna. Delaktighet är en subjektiv upplevelse och jag kan därmed inte bedöma delaktigheten på skolgården. Däremot kan tillgängligheten som är en del av delaktigheten bedömas objektivt, vilket jag har gjort med hjälp av Universell design principerna.

Första principen för universell design innebar att alla skall erbjudas samma möjligheter. Att utforma en miljö som ett hundratal elever skall samsas om och trivas i innebär samtidigt att utforma en miljö för hundra enskilda individer - var och en med sina behov. En funktionsnedsättning tar sig inte heller uttryck på samma sätt hos alla individer och därför kanske inte alla kan använda allt och tycka att allt är roligt men min strävan har varit att det skall finnas något för alla! Det vill säga att skolgården är användbar av så många elever som möjligt, vilket stämmer överrens med tankesättet i Universell design. Genom att erbjuda ett stort utbud av olika lekredskap uppfyller jag även kraven för "alternativa motsvarigheter" som nämns i den första principen och därmed försäkrar jag mig om att kriterierna för tillgänglighet uppnås. Jag har även beaktat elevernas integritet genom att skapa ett rum dit man kan dra sig undan och få lugn och ro. Genom att tänka på markunderlag och framkomlighet har jag även tagit i beaktande att inga rumsliga åtskiljanden förekommer.

Andra principen om universell design som betonar flexibel användning har jag beaktat genom att försöka skapa olika valmöjligheter. Exempel på detta är att det finns olika gungor och att flera av lekredskapen kan användas på olika sätt. Att använda lekredskapen i egen takt har jag försökt beakta genom att till exempel skapa flera vägar upp till rutschbanan för att undvika köbildning. Tredje principen har jag följt genom att skapa en tydlig struktur på skolgården med hjälp av rumsindelningar, färgförtydliganden och tydlig förvaring. Jag har även försökt använda lekredskap som inte är så komplexa utan borde vara ganska enkla att förstå, men detta är svårt för mig att bedöma om jag har lyckats med eller inte.

Att tydliggöra information som nämns i den fjärde principen har jag försökt ta i beaktande genom att skapa en samlingsplats med bilder, samt föreslå att man kunde använda bilder som stöd i lekstugan. Barn med sensoriska begränsningar har jag försökt beakta genom att ge förslag på olika sensoriska inslag som kunde tillämpas på skolgården, bland annat växter med doft samt olika ljud- och ljus källor.

Riskerna på skolgården har jag försökt minimera genom utplacandet av staket och insprängningsskydd samt fallunderlag. Stödet från vuxna är också av betydande roll för att öka säkerheten på skolgården. Jag har även försökt beakta storlek och utrymme på skolgården, samt försökt beakta bekvämligheten i användningen. Sandlådan och kompisgungan tycker jag är bra exempel på detta. Genom att göra lekredskapen lättåtkomliga för barnen och underlätta förvaringsmöjligheterna så har jag även ägnat en tanke åt andrahandsanvändarna som i mitt fall är lärare och assistenter.

Jag tycker härmed att den fysiska tillgängligheten objektivt sätt har uppnåtts ganska bra på skolgården. Den sociala tillgängligheten däremot var inte lika lätt att beakta och blev kanske inte lika tydlig i mitt resultat. Den sociala tillgängligheten har jag försökt uppnå genom att göra det enkelt för barnen att leka på samma plats om än inte tillsammans, till exempel genom att skapa olika samlingspunkter. Jag har även gett förslag på lekaktiviteter som kan främja den sociala delaktigheten och betonat de vuxnas roll för att hjälpa barnen att leka tillsammans. Jag anser också att förutsättningarna att delta i de sociala miljöerna som är en del av delaktighetsbegreppet skiljer sig lite för dessa barn i jämförelse med barn utan funktionsnedsättningar. Det viktigaste tror jag är att kunna ta del av samma aktiviteter på samma plats som de andra, det vill säga att ha tillgång till aktiviteter, oavsett om detta sker tillsammans med en vuxen eller ensam. Huvudsaken att de är nöjda. Kanske detta för vissa kan upplevas som full delaktighet, även om den sociala aspekten som vi uppfattar den inte till fullo är uppnådd om barnet leker ensam.

Syftet med arbetet var något jag kämpade länge med i början av processen innan jag slutligen fick kontakt med Zacharias Topeliuskolan. Då blev syftet genast mycket tydligare eftersom jag hade en konkret plats att utgå ifrån. Frågeställningarna jag använde för att nå mitt syfte var hur man kan utforma en lekplats så att den blir mer tillgänglig för barn med funktionsnedsättningar och vilka omändringar av skolgården

som kunde vidtas för att göra den mer tillgänglig för eleverna. När jag ser på mitt resultat tycker jag att frågeställningarna besvarats. De anpassningsförslag som jag har gjort upp som i första hand är ämnade för barn med autism och utvecklingsstörning gagnar samtidigt också många andra diagnosgrupper. Ser man till exempel på vilka kriterier som finns gällande tillgänglighet för barn med ADHD så uppnås de redan på skolan (Harvard, 2006). Tillför man ytterligare några små förändringar i miljön utöver dessa har man plötsligt skapat en miljö som väldigt många barn, oavsett funktionsnedsättning, kan ta del av. Till exempel kunde man med hjälp av några tydliga markeringar i markytan skapa taktila avgränsning runt gungorna och därmed även ha beaktat synskadade elevers behov. Vidare kan man även säga att skolgården är tillgänglig för barn som sitter i rullstol så länge markytan är bra, sandlådan är upphöjd och det finns en ramp vid rutschbanan. Jag anser därför att mitt resultat inte begränsas enbart till eleverna med autism och utvecklingsstörning utan kommer till nytta även för många andra av eleverna och även kan användas av elever utan funktionsnedsättningar.

Resultatet är utformat utifrån Zacharias Topeliusskolans utseende och behov. Samma ritning innehållande exakt samma utformning går därmed inte att tillämpa på andra platser. Däremot tror jag att många av idéerna som lyfts fram i mitt resultat kunde användas för att öka tillgängligheten även på andra skolgårdar. Jag tänker mig även att det finns många allmänna lekparken som kunde ha nytta av anpassningsförslagen. Till exempel kunde den närbelägna lekparken som ibland används av eleverna från Zacharias Topeliusskolan och som dessutom ligger bredvid en barnrehabiliteringsenhet, ha användning av tillgänglighetsförslagen.

Ritningen i sig kunde göras betydligt snyggare med hjälp av dataprogram men trots att den inte är helt perfekt så tycker jag att den uppfyller den uppgift den var avsedd för, nämligen att ge en mer överskådlig blick av skolgården. Ritningen förklarar inte ensam så mycket utan måste läsas tillsammans med resultatdelen för att bli förstådd.

8.3 Slutdiskussion

När jag väl hade kommit igång med den praktiska delen av arbetet – att utforma en tillgänglig skolgård, så insåg jag ganska fort att det finns otaliga sätt att utforma en bra

lekplats. Det finns många exempel, framför allt i Sverige, på hur tillgängliga lekplatser kan byggas. Därför var jag glad över att ha en given plats med ett begränsat område att utgå ifrån. En fördel jag hade var även att jag fick fantisera fritt utan ekonomiska ramar. Detta gav mig stora möjligheter till att tänka fritt men jag försökte hela tiden hålla mig till lösningar som skulle vara realistiska att utföra på skolgården i verkligheten, utan att allt måste rivas och byggas. Jag utgick mycket ifrån hur skolgården i dagsläget är utformad men hur man på olika sätt kunde göra den tydlig och lätt att använda för eleverna. Vidare uppgav jag också några mer öppna förslag som jag tror kunde lämpa sig på en skolgård för elever med autism och utvecklingsstörning. Skulle jag varit med och skapat platsen från början skulle jag kanske ha valt att placera vissa av redskapen lite annorlunda. Nu försökte jag istället utgå utifrån hur den redan såg ut eftersom den ändå är ganska fungerande redan.

Ämnet jag valde var intressant att skriva om. Att utforma en produkt var väldigt roligt och gav motivation till att skriva rapporten. Jag har lärt mig mycket om funktionsnedsättningarnas inverkan på lek och jag har insett hur stor inverkan miljön kan ha på aktiviteter genom att antingen möjliggöra eller begränsa. Sammanfattningsvis kan man säga att tyngdpunkten i anpassningsförslagen för barn med utvecklingsstörning och autism bör ligga på att tydliggöra miljön så att den blir lätt att förstå och använda. Detta kan man göra med ganska enkla medel, såsom färger och gränser. Det är även viktigt att erbjuda ett stort utbud av lekredskap som kan användas på flera olika sätt. Olika sensoriska inslag är också viktiga att lyfta fram på en skolgård för barn med funktionsnedsättningar och de vuxna har en betydelsefull roll för att stödja barnens sociala tillgänglighet.

Som förslag på fortsatt forskning skulle jag gärna se att barnens synpunkter på användbarheten av tillgängliga lekplatser synliggjordes. Det finns många fina förslag på tillgängliga platser men frågan är om de fyller sitt syfte? Det skulle därav också vara intressant att efter några år göra en uppföljning av min egen studie för att se om resultatet ledde till några förändringar på skolgården och i så fall vilka. Även här skulle det vara intressant att undersöka elevernas syn på användbarheten ifall anpassningsförslagen genomfördes på Zacharias Topeliuskolan.

Jag hoppas att min ritning med anpassningsförslag kan komma till nytta för skolan även om idén om arbetet kom som initiativ från min egen sida. Vid diskussion med min kontaktperson framkom bland annat att texten kan användas som en bra guide för nya lärare eller assistenter på skolan, för att lära sig om funktionsnedsättningar i förhållande till lek. Jag hoppas även att arbetet kan tillföra idéer till hur man kan tänka kring tillgänglighet på skolgården och förhoppningsvis fungera som ett underlag för att få loss pengar till att utföra förslagen. Jag hoppas också att ergoterapeuternas kunskaper i framtiden blir synligare på en mer samhällsnivå till exempel i planering av tillgängliga miljöer.

KÄLLOR

- Axengrip, Christina och Jens. 2003, *FN:s Standardregler – för människor med funktionshinder och sjukdomar*, Umeå: Konsulterna Axengrip HB, 59 s.
- Bergquist, Siv m.fl. 2003, *Att möta barn i behov av särskilt stöd*, 5 uppl., Uppsala: Liber AB, 248 s.
- Beyer, Jannik & Gammeltoft, Lone. 2000, *Autism och lek*, Stockholm: Liber AB, 90 s.
- Björk, Evastina. 2009, Many become losers when the universal design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring universal design principles, *Technology and Disability*, vol. 21, s.117-125. Tillgänglig: Ebsco Academic Search Elite. Hämtad 20.5.2011
- Björck-Åkesson, Eva. Granlund, Mats. 2004: Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. 237 s.
- Brodin, Jane. 2008, *Att tolka barns signaler*, Malmö: Gleerups utbildning AB, 233 s.
- Carlström, Inge & Carlström-Hagman, Lena-Pia. 2006, *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*, Lund: Studentlitteratur AB. 447 s.
- CAOT. 2002, *Enabling Occupation: An Occupational therapy Perspective*. Ottawa: CAOT publications. 208 s.
- CEUD (The Centre for Excellence in Universal Design), 2012 Tillgänglig: <http://universaldesign.ie/exploreampdiscover/the7principles#p1>. Hämtad 29.4.2012
- Christiansen, Charles & Townsend, Elisabeth. 2010, *Introduction to occupation - the art and science of living*, 2 uppl., Texas: Prentice hall, 456 s.
- Eriksson, Jenny. 2008, *En bra lekplats för lek*. Tillgänglig: http://ex-epsilon.slu.se:8080/archive/00003250/01/eriksson_j_090515.pdf Hämtad: 20.10.2011
- Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne. 2008, *Att göra systematiska litteraturstudier*. 2 uppl., Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 215 s.
- Försäkringskassan, 2011. Tillgänglig:

http://www.forsakringskassan.se/sjukvard/forsakringsmedicinsk_utbildning/om_forsakringsmedicin/vad_ar_funktionsnedsattning_och_aktivitetsbegransning.
Hämtad: 17.9.2011

Gerenmark, Lotta & Stenoft, Anne. 2002, *Kul i fokus- tips på hur man kan anpassa lekar och spel så att de bättre passar barn med utvecklingsstörning*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet, 60 s.

Gustavsson, Anders. 2004, *Delaktighetens språk*, Lund: Studentlitteratur, 237 s.

Hammar skiöld, Gunilla. 2011, *Lekplatsen*. Tillgänglig: <http://www.hi.se/sv-se/Hjalpmedelstorget/Lekplatsen/--/Lekplatsen/Lekplatser1/Lekplatser---Godalexempel/Alhems-lekpark/> Hämtad 18.1.2012

Hammel, Joy; Magasi, Susan; Heinemann, Allen; Whiteneck, Gale; Bogner, Jennifer & Rodriguez, Evelyn. 2008, What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*. Vol. 30, nr. 19. s. 1445 – 1460. Tillgänglig: Cinahl(EBSCO). Hämtad 3.10.2011

Harvard, Ingegerd. 2003, *En studie om lekplatsen för barn med funktionshinder*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/25/84/9ef035ac.pdf> Hämtad 28.4.2012

Harvard, Ingegerd. 2003, *Jämspelt i leken*. Hjälpmedelsinstitutet, 40 s. Tillgänglig: http://www.hi.se/Global/pdf/2003/ungaifocus_jamspelt_i_leken.pdf Hämtad 28.4.2012

Harvard, Ingegerd. 2006, *Mer åt fler på lekplatsen - Bra lekplats för barn med funktionshinder blir bättre för alla*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting, 87 s.

Helsinki Kaikille, Byggnadskontoret. Tillgänglig:
http://www.hel.fi/static/hkr/helsinkikaikille/suunnitelma/Helsingfors_stads_tillganglighetsplan.pdf,
http://www.hel.fi/static/hkr/helsinkikaikille/ohjeet/SuRaKu_handbok.pdf
Hämtad 20.9.2011

Jacobsen, Dag Ingvar. 2007, *Förståelse, beskrivning och förklaring*, Lund: Studentlitteratur, 316 s.

Kielhofner, Gary. 2002, *A model of human occupation: theory and application*, 3:e upplagan, USA: Lippincott Williams & Wilkins.

- Lappset, 2012. Tillgänglig: www.lappset.fi Hämtad 02.12.2011
- Månsson, Karin. 2002. *Bygg för alla*, Stockholm: Elanders, 164 s.
- Nilson, Nic. 2003, Barnperspektiv på planeringen Karlstad : IPA - Barns rätt till lek, 101 s.
- Prellwitz, Maria & Skär, Lisa. 2007, Usability of playgrounds for children with different abilities, *Occupational therapy international*, vol. 14(3), s.144-155. Tillgänglig: Ebsco Academic Search Elite. Hämtad 4.5.2011
- Prellwitz, Maria & Tamm, Maare. 1999, Attitudes of key persons to accessibility problems in playgrounds for children with restricted mobility: a study in a medium-sized municipality in northern Sweden, *Scandinavian journal of occupational therapy*, vol. 6, s.166-173. Tillgänglig: Ebsco Academic Search Elite. Hämtad 4.5.2011
- Rusi, Riikka. 2003, *Perfecting social and motor skills in the urban environment and assessing and developing the structure of the LAPPSET groups playgrounds*. Rovaniemi Polytechnic. Tillgänglig: <http://www.lappset.com/loader.aspx?id=143844b0-b9e1-4940-865a-4420f859116d> Hämtad 23.3.2012
- Skär, Lisa. 2002, Disabled children´s perceptions of technical aids, assistance and peers in play situations, *Scandinavian journal of caring sciences*, vol.16, s.27-33. Tillgänglig: PubMed. Hämtad 20.5.2011
- Socialstyrelsen. 2011. Tillgänglig: http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio#anchor_2 Hämtad 3.8.2011
- Social- och hälsovårdsministeriet. 2010, VAMPO. Tillgängligt: <http://www.stm.fi/search/-/results/?query=tillg%C3%A4nglighet&x=0&y=0> Hämtad 10.3.2012
- Sturgess, Jennifer. 2003, A model describing play as a child-chosen activity – is this still valid in contemporary Australia? *Australian Occupational Therapy Journal* 50 s. 104-108 Tillgänglig: Ebsco Academic Search Elite. Hämtad 4.5.2011
- Steinfeld, Edward & Masel, Jordana. 2012, *Universal design- designing inclusive environments*, New jersey: Wiley and sons inc. 408 s.
- Townsend, Elisabeth & Polatajko, Helene. 2007, *Enabling occupaion 2: advancing an occupational therapy vision for health, well-being, and justice through occupation*. Ottawa: CAOT publications, 418 s.

Vilka, Hanna & Airaksinen, Tiina. 2003, *Toiminnallinen opinnäytetyö*, Jyväskylä: Tammi, 168 s.

Willman, Ania & Stoltz, Peter. 2006, *Evidensbaserad omvårdnad: en bro mellan forskning och klinisk verksamhet*, 2. uppl., Lund: Studentlitteratur. 172 s.

Öfverström, Marika. 2011, t.f. specialklasslärare, [muntl.] diskussion 19.10.2011, 12.3.2012

BILAGOR

Bilaga 1. Beskrivning av skolgården

Zacharias Topeliusskolans gård är stor och fin trots att den är centralt belägen i huvudstaden och ligger nära intill en trafikerad väg. På skolan finns bland annat en stor fotbollsplan med sandyta, två mål, ett bollplank samt en basketkorg. Fotbollsplanen är väldigt mycket i användning. På skolan finns även en relativt nyinsköpt sandlåda. Det finns vanliga gungor och bilringsgungor. Hem och skola har även köpt in en stor ”special gunga” med ryggstöd och bälte men gungan ligger i ett förråd och lyfts bara fram ibland. Gungan kräver i princip två starka män för att bli upphängd och risk för stöld finns om gungan hänger framme hela tiden. Gungorna är omtyckta bland eleverna och skolan har därför nyligen införskaffat en ny, vanlig gunga till skolgården på grund av att de är så mycket i användning. Skolan äger nu sammanlagt tre gungställningar

På skolgården finns också en klättervägg, en klätterbåge och en klätterställning som innefattar en rutschbana, samt en ställning med klätterrep. På gården finns också en stor flugsvamp av plåt som man kan ställa sig under och dunka på för att få ljud. Det finns även en liten karusell som man kan stå på och ge fart så den börjar snurra. På skolans bakgård finns en långsluttande backe som används för pulkåkning vintertid. Bakgården anses också vara ett lugnt ställe dit man kan dra sig undan om man behöver vara för sig själv en stund. Skolan äger också några skidor som är ganska mycket i användning på skolgården vintertid. För tillfället finns också några byggbaracker på bakgården och man har från skolans sida önskat att åtminstone en av dessa skulle lämna kvar för användning efter att byggandet är klart. I brist på utrymme skulle baracken vara bra att använda tillexempel för undervisning. På gården finns även flera olika träslag placerade runt hela skolgården. Lärarnas bilar är också parkerade där.

Under skoldagen har alla elever en långrast som varar en halv timme. Cirka hälften av alla skolans elever är ute på rast samtidigt. Under långrasten håller någon av lärarna planerad verksamhet för barnen. Till exempel hämtas olika redskap ut på skolgården och ledda lekar hålls av läraren. Detta ger större möjlighet åt smågrupperna att också delta. För smågrupperna och de lägre årskurserna är skoldagarna inte så långa. Vissa är med på eftermiddagsverksamhet efteråt där de ibland är ute och leker. Då används

ibland också den närbelägna lekparken som hör till Folkhälsan. (Öfversström, 19.10.2011)

Som önskemål från lärarnas sida kom någon typ av balansbana. Staket som omger hela gården var också en önskan för att öka säkerheten på skolan, men detta hade införskaffats tills gjorde mitt andra besök till skolan. Det framkom att gungorna och bollplanen var mycket i användning av eleverna. Vidare nämndes att förvaringsförråden för leksakerna är ganska opraktiska och att lärarnas parkeringsplats kanske är lite i vägen. (Öfversström, 19.10.2011, 12.3.2012)

Bilaga 2. Tabell över inkluderad litteratur

Författare	Årtal	Titel och förlag/tidsskrift	Innehåll och syfte	Användning
<p>Harvard, Ingegerd</p> <p>(arkitekt och förordnad expert i kommittén för barns utemiljöer. Har genomfört flera uppdrag som syftar till att förbättra lekplatsers tillgänglighet</p>	2006	<p>Mer åt fler på lekplatsen - Bra lekplats för barn med funktionshinder blir bättre för alla</p> <p>Sveriges kommuner och landsting</p>	<p>En idéskrift åt kommuner som visar på hur lekplatser kan välkomna alla utan särskilt höga kostnader. Syftet är att beskriva olika typer av funktionsnedsättningar och vilka krav det ställer på en lekplats. Samt vilket val av plats, aktiviteter och lekredskap som gagnar alla.</p>	<p>Ger svar på mina forskningsfrågor</p>
<p>Harvard, Ingegerd</p>	2003	<p>Jämspelt i leken</p> <p>Hjälpmiddelsinstitutet</p>	<p>En rapport genomförd 2001 i samarbete med hjälpmiddelsinstitutet som presenterar idéer för tillgängliga lekmiljöer och redskap. Rapporten redovisas med foton och modeller.</p>	<p>Ger svar på mina forskningsfrågor</p>
<p>Harvard, Ingegerd</p>	2003	<p>En studie om lekplatsen för barn med funktionshinder</p> <p>SOU</p>	<p>En studie där olika yrkesgrupper (bl.a en arbetsterapeut) intervjuats kring hur man kan göra lekplatser mer tillgängliga för barn med olika funktionsnedsättningar.</p>	<p>Ger svar på mina forskningsfrågor</p>
<p>Gerenmark, Lotta & Stentoft, Anne</p>	2002	<p>Kul i fokus- tips på hur man kan anpassa lekar och spel så att de bättre passar barn med utvecklingsstörning</p>	<p>En bok som tillkommit ur ett projekt kallat "ung i fokus". Boken innehåller tips på hur det går att anpassa lekar och spel så att de bättre passar barn med lindrig eller måttlig</p>	<p>Ger svar på mina forskningsfrågor</p>

		Hjälpmiddelsinstitutet	utvecklingsstörning.	
Beyer, Jannik & Gammeltoft, Lone	2000	Autism och lek Liber AB	Boken beskriver hur funktionsnedsättningen autism inverkar på aktiviteten lek och ger exempel på hur man kan stöda barn med autism i olika leksituationer.	Ger viktig bakgrundsinformation och ger svar på mina forskningsfrågor
Bergqvist, Siv m.fl. (Författarna är specialister inom olika områden)	2003	Att möta barn i behov av särskilt stöd Liber AB	En bok om barn och familjer i behov av extra stöd från omgivningen. Boken behandlar barn med psykosociala problem och barn med olika funktionsnedsättningar. Syftet är att ge kunskap som kan omsättas i praktiskt handlande och engagemang för barnen.	Ger viktig bakgrundsinformation och ger svar på mina forskningsfrågor
Prellewitz, Maria & Skär, Lisa	2007	Usability of playgrounds for children with different abilities. I: Occupational therapy international	En studie om tillgänglighet på lekplatser och dess inverkan på barnen. Studien genom intervjuer och tar även upp betydelsen av vissa lekredskap.	Ger viktig bakgrundsinformation och ger svar på mina forskningsfrågor
Nilson, Nic	2003	Barnperspektiv på planeringen IPA	Skildrar särskilda lekmiljöer, vad som är platser där barn leker, trafiksäkerhet, myter på lekens område samt om spänning och risk i leken och lekens värde.	Ger svar på mina forskningsfrågor
Byggnadskontoret	2005	Helsinki Kaikille	Det har pågått ett projekt inom helsingfors mellan år	Ger svar på mina

		Byggnadskontoret	2002-2011 kallat Helsinki kaikille. Målet var att få Helsingfors tillgängligt för alla. Inom projektet publicerades olika guider och riktlinjer som hjälp för att bygga och planera tillgängliga miljöer.	forskningsfrågor
Lappset	Uppdaterad 2012	www.lappset.fi Lappset	Lappset är ett företag som tillverkar och säljer ett stort sortiment av lekplats- och parkutrustning för miljöer där människor vistas tillsammans. Lappset är verksam i mer än 40 olika länder och skapar produkter som ökar trivseln och ger möjlighet till egna kreativa lösningar	Bidragit med bilder och idéer
Hjälpmedelstorget (ansvarsperson för sidan är Hammarskiöld Gunilla, legitimerad ergoterapeut)	Uppdaterad 2011	Lekplatsen	En informationsportal med checklistor, byggtips, länkar och lästips. På sidan finns även samlat ett tjugotal exempel på tillgängliga lekplatser.	Bidragit med bilder och idéer
Eriksson Jenny	2008	En bra lekplats för lek-kreativ och tillgänglig lekplats i Hedemora	examensarbete	Givit tips om källor. Bidragit med bilder
Nordberg, Therese	2008	Lekplats för alla - att utforma en lekplats för alla barn oavsett funktionsförmåga.	I detta examensarbetet har skribenten besökt olika lekparkar som anses vara tillgängliga för barn med funktionsnedsättningar. Vidare har hon med ett	Givit tips om källor. Bidragit med bilder.

			kritiskt öga granskat deras tillgänglighet. De lekparker hon besökte var belägna i Sverige och Danmark och hör till de mer satsade och kända lekplatserna	
--	--	--	---	--

Bilaga 3. Ritning



