

En förskoleklass för alla?

När individens behov ställs mot kollektivets behov

Av: Helen Jansson och Sara Jansson

Handledare: Ursula Naeve-Bucher

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad

Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 6, 2017

Självständigt arbete 15 hp



Abstract

Our scientific essay is based on two self-experienced dilemmas that deal with the difficulty as a pedagogue to be sufficient enough for the entire child-group when the individual's needs are brought against the collective needs in a preschool class. Even though we are aware that all children have the right to meet their needs, we struggle with the feeling that we are failing to include the children with behaviors that challenge when we at the same time feel that the group is always being overridden. We sense that we lack the resources to be the present educators that all the children need. Our intention with this essay is therefore to examine what it means to be a professional pedagogue who strives for an inclusive environment where all the children's differences are seen as an asset. We ask questions regarding what it means to be professional when the individual's needs collide with the group needs. And how can we understand our actions based on ethical aspects in relation to who or whose needs should be prioritized? We also question the practice terms and conditions to be able to work for a school for all children, regardless of their needs.

With essay as our method, we have explored our practical knowledge with help from theories of ethics, Foucault's concepts of power, interculturalism and Aristotle's idea of knowledge. While writing our essay we have visualized our practical experiences and explored them through new perspective. By taking a reflective approach it has become clear to us that the preschool class practice is complex which means that we must take into account the unique in every situation in order to handle these professionally when everything is at its peak. In meeting with children who challenges there are no given solutions, but educators need to use their *fronesis* to act wisely. Based on the conditions of our practice, it sometimes means that the needs of the individual's must come first and other times the collective. Furthermore, we have come to the conclusion that if the preschool class should be for everyone the school management and politicians also must take their responsibility and give educators the right conditions to work inclusive.

Keywords; *Preschool, inclusion, ethical values, power, practical knowledge, interculturalism, children with behavior that challenge and professional leadership.*

Sammanfattning

I vår vetenskapliga essä utgår vi från två självupplevda dilemman som handlar om svårigheten att som pedagog i förskoleklass inte räkna till när individens behov ställs mot kollektivets behov. Trots att vi är medvetna om att alla barn har rätten att få sina behov tillgodosedda brottas vi med känslan av att inte lyckas inkludera barnen som utmanar samtidigt som vi känner att gruppen alltid får åsidosättas. Vi upplever att vi saknar resurserna för att vara de närvarande pedagogerna som barnen behöver. Syftet med vår essä är således att undersöka vad det innebär att vara professionella pedagoger som arbetar för en inkluderande verksamhet där barns olikheter ses som en tillgång. Vi ställer oss frågande till vad det innebär att agera professionellt när individens behov krockar med gruppens behov. Och hur kan vi förstå våra handlingar utifrån etiska aspekter i förhållande till vem eller vilkas behov som ska prioriteras? Vidare ifrågasätts även praktikens förutsättningar och villkor för att undersöka vilka möjligheter vi har för att kunna arbeta mot en skola för alla, oavsett barns behov.

Med essän som metod har vi utforskat våra praktiska erfarenheter med hjälp av teorier som berör etik, Foucaults tankar kring makt, interkulturalitet och Aristoteles kunskapsbegrepp. Under skrivandets gång har vi synliggjort våra tankar och kritiskt bearbetat våra dilemman genom nya perspektiv. Genom att inta ett reflekterande förhållningssätt har det blivit tydligt för oss att förskoleklassens praktik är komplex, att vi måste ta hänsyn till det unika i varje situation för att kunna hantera dessa professionellt när allt ställs på sin spets. I mötet med barn som utmanar finns inga givna lösningar utan det handlar om att använda sin *fronesis* för att handla klokt. Utifrån praktikens förutsättningar innebär det ibland att individens behov måste komma i första hand och andra gånger kollektivets. Vidare har vi kommit fram till att om förskoleklassen ska vara till för alla, krävs det att skolledning och politiker också tar sitt ansvar då vi pedagoger behöver rätt förutsättningar för att kunna arbeta inkluderande.

Nyckelord; *Förskoleklass, inkludering, etik, makt, praktisk kunskap, interkulturalitet, barn som utmanar och professionellt ledarskap.*

Innehållsförteckning

Berättelser	1
<i>"Jag ska ha den jävla bandyklubban"</i> av Sara Jansson	1
<i>"Herregud unge, gör bara som jag säger"</i> av Helen Jansson	3
<i>Att tillsammans problematisera våra dilemman</i>	6
Syfte	8
Frågeställningar	8
Metod	9
Etiska aspekter	11
Reflektion	12
<i>Inkluderande pedagogik</i>	12
<i>Etiska perspektiv</i>	13
<i>Pliktetik</i>	14
<i>Nyttoetik</i>	16
<i>Närhetsetik</i>	17
<i>Ett maktperspektiv</i>	18
<i>Ett interkulturellt perspektiv</i>	21
<i>Praktikens villkor och förutsättningar</i>	24
<i>Ett kunskapsperspektiv</i>	25
<i>Ett professionellt handlande</i>	28
Slutord	30
Referenslista	33

Berättelser

”Jag ska ha den jävla bandyklubban” av Sara Jansson¹

Jag tittar på barnet framför mig och jag ser hur ilskan lyser i hans bruna ögon. Hans små händer håller krampaktigt i ena änden av bandyklubban och jag ofrivilligt i den andra. Bandyklubban som för en sekund sedan skar som ett svärd genom luften i riktning mot Felix. Men precis när den skulle slå omkull honom hann jag emellan. Trots en värkande hand är jag lättad över att klubban träffade mig. Nu känns det dock som att jag medverkar i en dragkamp, en meningslös kamp mellan mig och ett barn. Min första känsla är att jag vill släppa klubban för att situationen inte ska bli mer utpekande för Mohammed men oron över att Felix ska skadas får mig att hålla kvar. Med lugn röst säger jag till honom; “du får släppa klubban och ge den till mig, vi slåss inte med bandyklubbor”. Han skriker tillbaka med en aggressiv ton: ”NEJ! Jag ska ha den jävla bandyklubban!” och jag ser hur ilskan växer i hans bruna ögon.

Jag är själv i klassrummet med 20 barn som nu har släppt koncentrationen från sina händelseböcker och stirrar på oss med uppspända ögon. På några sekunder var det som att klassrummet vändes upp och ner. Från att alla barnen satt och ritade eller skrev om veckans händelser till att Mohammed och Felix återigen blev katt och råtta. Jag hade precis hjälpt Mohammed att komma igång med uppgiften och gått för att hjälpa Stina när jag plötsligt ser hur pojkarna börjar jaga varandra i klassrummet. De skriker och slår efter varandra med linjaler. Innan jag hann ingripa hade Mohammed hunnit springa ut ur klassrummet och när jag äntligen lyckats lugna ner Felix kom han tillbaka med bandyklubban i högsta hugg. Striden, kaoset, cirkusen var igång igen. Jag ville ta i från tårna och skrika rakt ut; “NU RÄCKER DET, SÄTT ER PÅ ERA PLATSER!”. Men jag förblev tyst och kände hur min trötta kropp fylldes med känslor av uppgivenhet.

Den senaste tiden känns det som att varken jag eller min kollega Anna får vår verksamhet att fungera. En verksamhet som enligt oss ska vara meningsfull och inkluderande för alla våra barn. Men i nuläget är pojkarna nästan aldrig med på våra aktiviteter även om vi försöker anpassa dem på olika sätt. Oron över allt de missar finns ständigt där. Samtidigt gnager det dåliga samvetet över att resten av barngruppen alltid kommer i andra hand. Det känns inte som att tiden räcker till för dem. Jag minns inte när jag senast deltog i barnens lekar, spelade

¹ Saras berättelse är inspirerad av hennes ledarskapsdilemma, “En helt “vanlig” dag på jobbet”, som skrevs via Södertörns högskola höstterminen 2015.

spel eller läste en bok för dem. Den senaste tiden har också flera av barnen börjat uttrycka sitt missnöje. Igår sa Hanna till mig; "Varför kan du aldrig göra något med mig och Vera? Du följer bara efter Mohammed". Kommentaren överraskade mig på sätt och vis samtidigt som jag vet att barnen förstår mer än vad vi tror. För det känns faktiskt som att det enda jag och Anna gör är att övervaka pojkarna så att aktiviteterna inte spårar ur eller att kompisar skadas. Givetvis ser vi också pojkarnas andra sidor. De är påhittiga, nyfikna och glada sexåringar men det är koncentrationssvårigheterna, raseriutbrotten och konflikterna som tar all vår tid. Hur mycket vi än försöker att vrida och vända på oss själva och vår verksamhet lyckas vi inte att hitta vägarna för att nå fram till dem.

Ibland undrar jag om vi ställer för höga krav på barnen i förskoleklass eller om det är för stora sprickor mellan förskolan och förskoleklassens verksamhet. Jag tänker tillbaka på Annas samtal med Mohammeds tidigare pedagoger i förskolan som förklarade att; "Alla barn är unika och att barnen inte tvingades att delta i aktiviteterna". Vad innebar det egentligen? Deltog inte Mohammed i deras verksamhet? Eller om, hur gick de då tillväga? Funderingar som jag aldrig fick svar på. Inte nog med att vi sliter för att få våra dagar att fungera så är nu även flera föräldrar i gruppen på mig och Anna om Mohammed. Dagligen får vi höra kommentarer som; "Han var likadan i förskolan", "Jag ville inte ha mitt barn i samma grupp som honom", "Nu säger mitt barn att Mohammed har slagit kompisar igen", "Hon är rädd för honom", "Jag säger att han ska slå tillbaka". Ibland blir jag förbannad över deras oförmåga till att förstå att alla barn är olika samtidigt som jag förstår att de anser att deras barns trygghet är prio ett. En kollega frågade mig nyligen om jag verkligen vill bli förskollärare då barngrupperna verkar bli mer extrema och föräldrarna mer krävande för varje år. Jag sa det inte till henne men ibland känner jag tvivel. Tvivel på att jag ska klara av att möta alla barns unika behov och kunna anpassa en verksamhet så att alla barn kan inkluderas. Hur ska jag klara av att leva upp till alla krav och förväntningar som finns på mig som förskollärare? Samtidigt kan jag inte se mig själv på någon annan arbetsplats eftersom det är barn jag vill arbeta med.

Det känns som att tiden står still i klassrummet samtidigt som hundra tankar flyger genom mitt huvud om hur jag ska agera för att lösa situationen. Återigen försöker jag få Mohammed att lyssna på mig och säger med så mjuk ton jag för tillfället kan få fram; "Jag vet att du är arg och att det inte var meningen att det skulle bli bråk, men nu får du ge mig klubban!". Han tittar inte längre på mig men säger argt; "Nej, jag ska slå honom först". Utanför klassrummet

hör jag hur Felix skriker för full hals och en hög smäll. Jag anar att det är en stol som slår mot golvet. I samma stund som jag hör Annas röst ute i hallen tappar Mohammed greppet om bandyklubban. Instinktivt rycker jag åt mig den och inom loppet av några sekunder så kokar ilskan över i pojken som står framför mig. Jag känner hur en hård spark träffar mig på benet och sedan rusar Mohammed ut ur klassrummet. Ute i korridoren hör jag Annas förtvivlade röst eka; ”Stanna, stanna kvar inne. Vi går till lugna hörnan”. Han är på väg att rymma som så många gånger förr när allt gått fel. Kvar står jag i klassrummet med bandyklubban i handen och undrar vad som egentligen hände. Jag som bara ville barnens bästa men istället känns det som att jag misslyckades totalt.

”Herregud unge, gör bara som jag säger” av Helen Jansson²

Det är nedsläckt i klassrummet och från cd-spelaren hörs toner av lugn musik. Genom fönstret ser jag hur regnet sakta faller ifrån himlen samtidigt som höstlöven lägger sig som ett täcke på marken. Barnen har precis satt sig ned i samlingsen och väntar tålmodigt på att den ska börja. Vilken mysig morgon tänker jag för mig själv medan jag sätter mig på stolen mellan Maja och Lukas, den plats som någon av oss pedagoger alltid behöver sitta på. I ögonvrån ser jag hur Kristina, klassens förskollärare kommer in i rummet. Hon ger mig en instämmande blick samtidigt som hon sträcker sig efter cd-spelare och låter musiken långsamt tona bort.

- God morgon alla Blålockar, säger Kristina med en mjuk ton.
- God morgon fröken, svarar barnen tillbaka.
- Är det någon som vet vilken dag det är idag, fortsätter hon.

Det är knappt att Kristina hunnit avsluta sin mening innan några ivriga händer syns i luften. Med en spejande blick tittar hon sig omkring bland barnen innan hon vänder sig till Leon.

- Leon, vet du vilken dag det är idag, säger hon med en frågande ton.
- Ja, onsdag svarar Leon glatt!
- Hur visste du det, frågar Kristina.

² Helens berättelse är inspirerad av hennes B-uppsats, ”Varför tvekar jag? – En reflektion om pedagogers olika förhållningssätt i förskolan”, som skrevs via Södertörns högskola höstterminen 2016.

- Jamen det var ju tisdag igår och efter tisdag kommer onsdag, svarar Leon med stolthet i rösten.
- Bra tänkt säger Kristina uppmuntrande och frågar Leon om han vet vad det är vi brukar göra på onsdagar.

I samma ögonblick känner jag hur Maja otåligt börjar vrida och vända på sig på stolen. Försiktigt lägger jag en lugnande hand på hennes rygg som en påminnelse om att sitta kvar. Som vanligt gör det dock ingen verkan. Istället hasar hon sig ned och kryper iväg under borden. Av erfarenhet vet jag att det inte är någon idé att gå efter henne. Troligtvis skulle Maja uppfatta det som en lek och börja krypa runt under borden för att inte bli tagen. Det skulle sluta med en onödig jakt inför hela klassen. Istället väljer jag att sitta kvar och hör hur Leon utbrister med en lycklig ton.

- Ja, det är ju skogendag!
- Ja precis säger Kristina bekräftande, vi ska gå till skogen idag och om du tittar ut genom fönstret, vad tror du att vi behöver ha på oss för kläder då?

Leon ska precis svara när han blir avbruten av Lukas som plötsligt flyger upp från sin stol och skriker med en bestämd ton.

- Jag tänker inte gå till skogen, jag hatar skogen!

Lukas stormar ut genom dörren och slår igen den med en smäll. Det blir knäpptyst i klassrummet. De andra barnen tittar på varandra med stora ögon. Trots att det inte är första gången Lukas reagerar på det här impulsiva sättet blir de lika chockade varje gång. På ett sätt tycker jag synd om dem. Att de ska behöva stå ut med dörrar som smälls igen eller leksaker som flyger till höger och vänster. Varje dag är det samma kaos. Jag och Kristina försöker ligga steget före men det är omöjligt att säga vad som triggar Lukas. Somliga dagar känns det som att vi jobbar på ett minfält, ett snedsteg sen smäller det. Lukas oberäkneliga beteende har även nu lett till att de andra barnen undviker honom av rädsla. Jag tittar mot Kristina och möts av en uppgiven blick. Hon vet att samlingen måste avslutas så hon vänder sig till klassen.

- Vet ni vad, säger hon och försöker behålla lugnet i rösten, klockan har blivit så pass mycket så vi låter stolarna stå kvar och så går vi och klär på oss

våra regnkläder.

Barnen börjar lämna klassrummet samtidigt som Kristina snabbt fyller i närvarolistan. Jag skyndar mig fram till henne och säger med en låg ton.

- Om jag går och ser efter vart Lukas tog vägen kan du ta Maja när du är färdig.
- Absolut, det blir bra svarar Kristina med uppgivenhet i rösten.
- Okej, och om du har möjlighet får du gärna ta med dig frukten säger jag som hastigast innan jag sätter fart mot korridoren.

I samma stund som jag lämnar rummet hör jag hur Kristina varsamt ber Maja som är under bordet att komma fram. Hon får ett skrik tillbaka. Det är allt jag hinner uppfatta innan jag får syn på Lukas som klättrar på fönsterkarmen.

- Lukas, kom ner därifrån så kan jag hjälpa dig att klä på dig, säger jag med en mjuk ton.
- Nähä, svarar Lukas med en bestämdhet i rösten.
- Men om jag räknar när du klär på dig så får vi se hur snabb du är säger jag lockande.
- Nä, jag ska vara kvar och bygga lego svarar han lika bestämt som innan.

Herregud unge, gör bara som jag säger tänker jag för mig själv medan jag känner hur mitt tålamod är på väg att tryta. Jag är så trött på de där jäkla förhandlingarna, de står mig upp i halsen. Det är samma visa varje dag och om det inte är Lukas är det Maja. Vid flera tillfällen har jag reflekterat över vad jag blivit för pedagog? Speciellt de gånger när allt ställts på sin spets, när det har slutat med att jag i frustration "hotat" Lukas eller Maja med att ringa hem till deras föräldrar för att berätta hur de beter sig. Efteråt har jag skämts över mitt agerande men försökt tröstat mig med att jag och Kristina vänt ut och in på oss själva för att komma på varaktiga lösningar. Alltifrån att genomföra arbetspassen i hel- och halvgrupper, låta barnen sitta på golvet eller stolar i samlingen, att jag agerat resurs medan Kristina fokuserat på den övriga barngruppen. Vad vi än gör hjälper det inte, vi lyckas inte inkludera Lukas och Maja i verksamheten utan istället kör de sina egna race vid sidan av. Jag har börjat fundera över om det är vi som begär för mycket av dem? Kanske är det bättre att låta Lukas bygga med sitt lego i sin ensamhet och låta Maja sitta ifred under bordet hela dagarna? Det skulle även ge

mig och Kristina mer tid över åt de andra barnen. De barnen vars behov som alltid kommer i andra hand. Jag vet inte hur många gånger vi har suttit på våra planeringar och grämt oss över att vi inte får någon tid över till dem. Å andra sidan vet jag att varken jag eller Kristina har samvetet att agera så ansvarslost mot Lukas och Maja eftersom det strider mot våra föreställningar om hur en professionell pedagog bör vara. För vi vill ju självklart att även de ska vara delaktiga i vår verksamhet.

Plötsligt slits jag från mina tankar när jag ser hur Kristina ensam kommer ut ifrån klassrummet. Maja är ingenstans att bli sedd och jag känner hur tiden börjar rinna iväg. Frågan är om det ens är någon idé att gå till skogen idag? Lukas tvärvägrar ju han med. De andra barnen som står uppställda vid ytterdörren stampar nu otåligt. Jag vänder mig till Kristina och frågar tyst.

- Vad tror du, kommer vi behöva ställa in skogen idag?
- Ja, det är för ont om tid så det är nog lika bra svarar Kristina.

Jag börjar sakta gå mot barnen som väntar vid ytterdörren samtidigt som jag försöker komma på en bra ursäkt till varför vi än en gång inte kommer komma iväg. Genom fönstret ser jag hur regnet nu har lagt sig och uppgivet tänker jag för mig själv; “det var den skogsdagen det” innan jag drar en djup suck och vänder mig till barnen.

Att tillsammans problematisera våra dilemman

Våra dilemman skildrar vardagliga men komplexa situationer från våra yrkesverksamheter där vi ställs inför svårigheten att bemöta barn som utmanar och samtidigt hinna med att tillgodose den övriga barngruppen. I berättelserna beskrivs hur vi försöker bemästra vår vardag i förskoleklass där barns beteende som utmanar tar all vår tid och uppmärksamhet. Trots våra försök och ansträngningar att hitta hållbara strategier för att inkludera barnen i verksamheterna tycks ingenting hjälpa. Detta leder till en känsla av otillräcklighet hos båda vilket får oss att börja reflektera över vårt pedagogiska ledarskap. I denna otillräcklighet väcks också ett tvivel inför vårt uppdrag att som pedagoger både nu och i framtiden kunna anpassa en verksamhet efter varje barns behov för att möjliggöra en likvärdig utbildning. En verksamhet som även den ifrågasätts i avseendet om den ställer för stora krav på barnen.

Genom att tillsammans synliggöra och reflektera över våra berättelser har en gemensam essens tagit form vilket innefattar att vi ställer oss frågande till vad det innebär att vara en professionell pedagog när barngruppens behov krockar. Med denna essä vill vi därför belysa ett vanligt förekommande fenomen inom förskolan och skolans verksamheter, att som pedagog inte räcka till när den enskilda individens behovs ställs mot gruppens. Vi vill undersöka på vilket sätt vi arbetar inkluderande. Men vad innebär egentligen inkludering för oss och hur tar det sig i uttryck i vårt bemötande av barnen. Samtidigt blir det tydligt att våra berättelser rymmer flera svårigheter som väcker många tankar. Våra dilemman får oss att undra om vi arbetar i ett gränsland där förskolan och skolans verksamheter kolliderar utifrån vad som förväntas av våra barn. Är kraven på barnen i förskoleklass för stora eller är det verksamheten som inte är anpassad efter barns olika behov? Vidare synliggörs ytterligare en problematik vilket handlar om maktrelationen mellan pedagog och barn. Vi reagerar på hur vi använder vår makt, vilket tar sig uttryck på olika sätt, då Sara i sin berättelse övervakar barnen medan Helen använder tomma hot för att återta kontrollen. Har våra känslor av maktlöshet - att barnen inte gör som vi säger - bidragit till att vi upplever att vi tappat kontrollen när barnens beteende utmanar. Och om, hur hanterar vi detta motstånd från barnen?

Syfte

Syftet med vår vetenskapliga essä är att undersöka vad det innebär att vara professionella pedagoger gentemot barn som utmanar men också mot barngruppen som alltid får åsidosättas. Professionella i den bemärkelsen att arbeta för alla barns delaktighet och att se barns olikheter som en tillgång. Med denna essä vill vi således rikta blicken mot oss själva och reflektera i dialog med relevant litteratur över hur våra och verksamheternas värderingar påverkar vårt handlande när individens behov dagligen ställs mot gruppens. Vi vill undersöka vilka kunskaper vi behöver för att möjliggöra verksamheter där alla barn kan inkluderas. Samtidigt bidrar även våra situationer till en känsla av tvivel i förhållande till vem eller vilkas behov som ska ha företräde. Det handlar om en ovisshet om hur vi ska handla, om vi gör rätt eller fel i situationerna vi ställs inför, vilket ger vår essä ett etiskt perspektiv som vi ämnar undersöka. I relationen till barnen finns även en maktaspekt vi vill lyfta fram, nämligen den asymmetriska relationen mellan pedagogen och barnet. Inom våra yrkesroller som pedagoger besitter vi en makt när vi väljer att agera utifrån vad vi anser är bäst för barnen som utmanar. Våra dilemman får oss att ifrågasätta om vi verkligen försöker förstå barnens olikheter för att inkludera dem eller om vi oreflekterat exkluderar barnen med övervakande blickar och tomma hot. Förhoppningen med denna essä är således att våra reflektioner kan generera nya perspektiv och även synliggöra kunskaper för att hjälpa andra pedagoger som möter liknande situationer.

Frågeställningar

- Vad innebär det att som pedagog agera professionellt och arbeta inkluderande när individens behov krockar med gruppens?
- Hur kan vi förstå våra handlingar utifrån etiska aspekter i förhållande till vem eller vilkas behov som ska prioriteras?
- På vilket sätt använder vi vår makt som pedagoger i situationer när barn utmanar?

Metod

Våra berättelser tar avstamp i vår praktik, våra upplevelser och erfarenheter från åren som pedagoger i förskoleklass. Det gemensamma med dessa berättelser är att vi vill berätta om något som skaver, det vi varken kan eller vill glömma bort, för att komma vidare. För att det ska bli möjligt vänder vi oss till docenten Lotte Alsterdal som var arbetslivsforskare med inriktning mot praktisk kunskap. Alsterdal beskriver att essäskrivandet som metod syftar till att synliggöra de yrkeserfarenheter som finns i berättelserna och göra dem tillgängliga för reflektion. Det är en läroprocess som sker både individuellt och i grupp för att utforska tänkbara handlingsalternativ. Metodens syfte är inte att komma fram till en lösning av dilemmat utan att måla en bild med fler och finare penseldrag där berättelsen är i centrum (Alsterdal 2014, s. 48-49). Vidare beskriver Alsterdal med utgångspunkt i filosofen och sociologen Theodor W. Adorno att essän, som behandlar frågor om det mänskliga livet, aldrig avser att bevisa ett resultat. Istället har den en oavslutad karaktär där huvudsyftet är att synliggöra den praktiska kunskapen och utveckla den praktiska klokheten (Alsterdal 2014, s. 59). Essäskrivandet som metod anser vi därför är användbar för att utforska och reflektera över de frågor som situationerna väcker hos oss när individens behov ställs mot gruppens.

För att komma vidare i vår skrivprocess kommer vi att växla mellan att skriva, läsa och undersöka vår text med hjälp av kurskamrater och seminarieledare för att utforska det som skaver. Essäformen som metod kommer således inte endast att synliggöra våra erfarenheter för oss utan också göra dem tillgängliga för reflektion av andra. Maria Hammarén som är docent i yrkeskunnande och teknologi säger att skrivandet kan vara ett sätt att få syn på sina erfarenheter men också ett sätt att reflektera på. Genom att synliggöra den praktiska kunskapen hämtas materialet i en själv (Hammarén 2005, s. 17-18). Att skriva ned och gestalta våra berättelser på papper ger oss möjlighet till en distans, ett utifrånperspektiv, där vi kan läsa och se vår text med andra ögon.

I artikeln ”Tänkandets gryning” förklarar filosoferna Jonna Hjertström Lappalainen och Eva Schwarz att för att kunna reflektera över våra dilemman måste vi ta ett steg tillbaka för att kunna vända blicken mot oss själva. Att inta ett reflekterande perspektiv kan hjälpa oss att bli medvetna om varför vi väljer att agera eller känna på ett visst sätt (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 99). Genom att reflektera över våra yrkeserfarenheter kan vi också se på våra praktiska kunskaper i ett nytt perspektiv och synliggöra dessa kunskaper men även

kanske avsaknaden av dessa. Filosoferna menar att "reflektion som metod gör det möjligt att söka efter nya handlingsalternativ, även sådana man kanske inte lägger märke till först, det vill säga alternativ som inte omedelbart ligger för handen" (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 110).

Fredrik Svenaeus som är professor i den praktiska kunskapens teori beskriver praktisk kunskap som "en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt" (Svenaeus 2009, s. 13). Vidare menar han att den praktiska kunskapen inte utesluter den teoretiska kunskapen eftersom att vetenskapliga rön kan förbättra praktiken (Svenaeus 2009, s. 13-14). I vår text kommer det ständigt pågå en dialog mellan våra erfarenheter och andra tänkares teorier för att utforska våra svårbedömda situationer. Vi kommer ta utgångspunkt i teorier om bland annat etik, Foucaults teori om makt och Aristoteles kunskapsbegrepp för att belysa nya perspektiv på våra dilemman. Vi kommer att gå i dialog men även granska teorierna kritiskt för att få en djupare förståelse för vad det innebär att vara professionella pedagoger när barn utmanar. Barnläkaren Björn Kadesjö förklarar i artikeln "Barn som utmanar" från Socialstyrelsen att det ofta rör sig om barn som har svårt med sociala relationer, att reglera sina känslor eller att följa normer i den sociala kontext som de är delaktiga i (Kadesjö 2010, s. 15). Vi kommer därför under skrivandets gång använda oss av benämningen barn som utmanar för att synliggöra vissa aspekter av beteenden som vi upplever som problematiska. Å andra sidan är vi medvetna om att användningen av benämningen kan bidra till en kategorisering eftersom vi riktar oss mot en viss grupp av barn vars beteenden utmanar, förbryllar och oroar oss som pedagoger. Samtidigt anser vi att benämningen är användbar eftersom vi behöver synliggöra komplexiteten i vårt arbete då det kräver att vi ska klara av att möta barn med olika typer av behov.

Genom att skriva en essä vill vi försöka få en förståelse för hur vi uppfattade situationerna och våra handlingar när det kommer till att tillgodose både individens och gruppens behov. Filosofen Magdalena Thomassen skriver att ett hermeneutiskt synsätt handlar om att försöka förstå hur vi förstår. Det är en pågående rörelse mellan helheten och delarna. Hur vi förstår beror på vilka texter det är vi läser och hur delarna i texten tolkas utifrån helheten (Thomassen 2007, s. 101-103). Vi anser att essän som metod delvis är hermeneutisk eftersom att vi som författare försöker tolka våra erfarenheter och handlingar i våra berättelser. Samtidigt försöker vi även inta barnets perspektiv för att försöka få en förståelse för deras upplevelser av

situationen. Det innebär enligt Runa Patel och Bo Davidsson som undervisar i forskningsmetodik vid Linköpings universitet att vi kommer att pendla mellan helheten och delarna för att kunna nå fram till en så fullständig förståelse som möjligt. Samtidigt poängteras att forskaren själv kommer pendla mellan att inta objektets och subjektets synvinkel (Patel & Davidsson 2011, s. 29). I vår essä innebär det att vi både är subjekt och objekt då vi skriver utifrån oss själva, våra upplevelser, och sedan tittar på vårt eget handlande genom att pendla mellan litteratur och egna reflektioner. Patel och Davidsson menar även att hermeneutikens mål handlar om att nå fram till det unika i varje tolkning och det kan då vara berikande att presentera en mångfald av olika tolkningar (Patel & Davidsson 2011, s. 30). Våra förhoppningar med vår vetenskapliga essä är därför att måla upp en mer nyanserad bild av vårt dilemma för att skapa förutsättningar så att våra kunskaper kan bli mer allmänna. I slutändan kanske våra reflektioner kan vägleda en annan pedagog vars erfarenheter eller problematik är av liknande karaktär.

Slutligen har vår gemensamma skrivprocess skett genom att vi har haft möjlighet att sitta sida vid sida och dela tankar kring vår text. Genom att vi fungerat som varandras bollplank under arbetets gång har det fört vårt skrivande framåt. I jämförelse med att skriva enskilt anser vi att fördelen med att skriva i par är att vi under hela skrivprocessens gång har haft möjlighet att föra diskussioner med varandra. Det har lett till att vi kunnat vidareutveckla och fördjupa våra reflektioner i förhållande till litteratur men även i förhållande till oss själva. Resans gång har på så sätt varit både tryggare och intressantare när man fått dela den med en resekamrat.

Etiska aspekter

Barnen som skildras i våra dilemman får representera alla barn vi mött under våra år som pedagoger i förskoleklass vars beteende har utmanat oss. Likaväl som barngrupperna i våra fall utgör alla de barn som vi har fått åsidosätta för individens särskilda behov. Situationerna är tagna från våra erfarenheter, dock har vi använt fiktiva namn och ändrat på platser, årstider och vissa händelser för att bidra till anonymisering av personerna i berättelserna. I vår undersökning följer vi därför vetenskapsrådets rekommendationer angående sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet (Vetenskapsrådet 2017, s. 40).

Reflektion

Inkluderande pedagogik

Farhad Jahanmahan som är adjunkt vid institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola beskriver att under 1990-talet lanserades Salamancadeklarationen som lade grunden för den inkluderande undervisningen. Denna deklaration har undertecknats av flera länder som enats om att barn med behov av särskilt stöd ska inkluderas i skolan (Jahanmahan 2012, s. 128). I deklarationen går det att läsa att barn oavsett behov i största möjliga utsträckning ska kunna vistas i skolans ordinarie verksamhet istället för att placeras i särskolor eller andra specialanpassade institutioner. Den ordinarie skolan ska tillgodose barnen med en pedagogik som sätter barnet i centrum. Att integrera barnen i den ordinarie skolan förklarar deklarationen är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder och att skapa en välkomnande närmiljö (Salamancadeklarationen 2006, s. 11). Vår medvetenhet om att alla barn har rätten att få sina behov tillgodosedda gör att känslan av otillräcklighet skaver när vi inte lyckas inkludera barnen som utmanar i våra berättelser. Våra dåliga samveten blir således inte mindre när vi läser deklarationen. En deklaration med fina formuleringar som förklarar vad vi ska göra men utan att beskriva hur. Kanske är det därför som vi blir så frustrerade eller snarare provocerade när vi inte får några konkreta förslag på hur vi ska genomföra detta.

Vidare skildrar Jahanmahan att den inkluderande pedagogiken är en viktig brobyggare mellan de vuxna och barnen i skolan för att bidra till både en demokratisk och rättvis skola men också ett samhälle. Visionen och ideologin inom denna pedagogik syftar till att alla barn, oavsett exempelvis klass, kön eller funktionsnedsättningar, har rätten att utvecklas tillsammans med andra barn och ingå i klassens gemenskap. Barnen ska på så sätt lära sig av varandras olika referensramar för att lära sig acceptera och respektera olikheter. Den inkluderande pedagogiken eftersträvar således målet om "en skola för alla" (Jahanmahan 2012, s. 117; s. 119). När vi tar några kliv tillbaka kan vi se att vi inte endast stängas mot våra egna värderingar om en "skola för alla" utan också mot en institution med starka strukturer och normer. Som pedagoger i en institutionell praktik är vi del av en social kontext som står för vissa demokratiska värderingar vilka vilar på styrdokument och deklarationer. Demokratiska värderingar som i likhet med Jahanmahans beskrivning av den inkluderande pedagogiken menar att vi är skyldiga att se till att alla barn ska inkluderas i våra verksamheter. Samtidigt skulle vi ljuga om vi inte vågar erkänna att barnens beteenden som utmanar ibland är provocerande trots att vi är medvetna om deras problematik. Kadesjö

förklarar att barn som har svårt att leva upp till förväntningar och följa normer kan väcka stor frustration hos människor i deras närhet. Det handlar om saker barnen gör som vuxna reagerar på, ofta med irritation och besvikelse, när den vuxne tycker att barnet beter sig hänsynslöst (Kadesjö 2010, s. 9-11). Trots att vi kan känna igen oss i det Kadesjö skildrar vill vi inte på något vis rättfärdiga att vissa barn inte har samma rättigheter att ingå i förskoleklassens gemenskap. Snarare handlar det om att våga medge att det inte är helt enkelt att möta barn som utmanar men för att agera professionellt i vårt yrkesutövande får frustrationen inte styra hur vi handlar.

Ewa Schwarz och Carl Cederberg som är lektorer inom filosofi förklarar i sin artikel Reflektionstid – om närvaro och distans i förskolan att det krävs en förmåga att distansera sig för att vara en professionell pedagog. Det innebär att man ibland måste ta sig tid och betrakta något utifrån olika perspektiv för att lyckas finna nya vägar. För att kunna förstå vad man själv gör, eller kanske ännu viktigare - hur man gör det man gör - behöver man reflektera (Schwarz & Cederberg 2013, s. 44-45). Schwarz och Cederberg får oss att inse att det nu ärs dags att vi distanserar oss för att se på vårt dilemma utifrån nya perspektiv. Vi börjar därför med att vända blicken mot etiken för att komma vidare i vårt utforskande.

Etiska perspektiv

Teologen Jan-Olav Henriksen och filosofen Arne Johan Vetlesen beskriver i boken *Etik - i arbetet med människor* att man i arbetslivet kan ställas inför etiska problem vilka kännetecknas av att det inte finns några självklara lösningar. Etiska problem är således förbundna med att försöka komma fram till hur man ska handla, eller varför det är rätt att handla på ett bestämt sätt där både det ena eller det andra alternativet kan innebära för- och nackdelar för de inblandade (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 169). Vi låter författarnas ord sjunka in och ge oss en förståelse för att det är denna problematik som vi ställs inför i våra berättelser när vi försöker komma fram till hur vi ska handla i förhållande till barnen som utmanar och den övriga barngruppen. Trots våra ansträngningar att försöka finna en jämvikt mellan att ge Mohammed och Felix eller Lukas och Maja det stöd de behöver och samtidigt skapa en meningsfull verksamhet för alla barn att delta i lyckas vi inte finna någon balans. Istället känns det som att vi antingen måste välja mellan att tillgodose barnen som utmanar eller den övriga barngruppens behov. Lektorn Eva Johansson och professorn Ingrid Pramling Samuelsson som båda är verksamma inom institutionen för pedagogik och didaktik vid

Göteborgs universitet skildrar just denna svårighet. De beskriver att i varje gemenskap där flera individer ska samspela är en vanlig utmaning att individers behov, önsknings och intressen ofta krockar med gruppens. Utmaningarna kan vara av olika karaktär och ha olika innebörd beroende på hur de uppfattas. Det leder till att pedagoger ständigt ställs inför överväganden om hur man ska handla i förhållande till det enskilda barnet respektive gruppens intressen (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s. 19-20).

Om vi vänder blicken tillbaka till våra dilemman blir det tydligt att det vanligtvis är gruppens behov som får åsidosättas för individens eftersom att vi upplever att de utmanande barnens sätt att reagera och handla leder till skarpa lägen. Skarpa i den meningen att det handlar om säkerhet och trygghet för samtliga inblandade. Samtidigt går det inte att bortse ifrån att vi känner en enorm skuld mot barngrupperna vars behov ofta får stå tillbaka för individens. Dessa känslor får oss att ifrågasätta om vi handlar rätt. Är det fel att vi låter individernas behov komma före gruppens? Eller ska vi prioritera gruppen före barnen som utmanar? För att söka svar på dessa frågor menar Henriksen och Vetlesen att vi behöver undersöka dem utifrån olika etiska perspektiv då det inte finns en etisk teori som ensam klarar av att fånga in alla sidor av ett etiskt fenomen (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 170). Att lära sig etiskt tänkande handlar således om att se saker från flera olika sidor och vi kommer därför börja med att ta utgångspunkt i pliktetiken för att undersöka vårt dilemma utifrån detta perspektiv.

Pliktetik

Henriksen och Vetlesen förklarar att alla människor förhåller sig till plikter och utifrån ett pliktetiskt perspektiv är det rätta handlandet att följa dessa. En plikt beskrivs som en handling som vi beordras att göra av oss själva eller av andra. Det innebär en norm som vi inte kan bortse ifrån utan att det leder till en moralisk inkorrekt situation. En utav de stora utvecklarna och förespråkarna av pliktetiken var filosofen Immanuel Kant. Han menade att det går att ställa två krav på människan för att komma fram till den rätta handlingen i ett etiskt dilemma. Den första är att ha en regel, en plikt, att handla efter. Att agera pliktetiskt innebär därför att man ska veta vilken regel man handlar efter innan det etiska valet görs. Det andra kravet är att plikten är universell, att den kan användas i alla liknande situationer. Situationen kan alltså inte ses som enskild eller isolerad utan det måste finnas en generell regel (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 174-176). Ett pliktetiskt ställningstagande som är primärt för oss anser vi är läroplanen. Vi som pedagoger inom förskoleklass måste varje dag ta ställning till innebörden i

den och arbeta utifrån de mål och värden som anges. Den vägleder oss på så sätt inom vår praktik och ger oss riktlinjer för hur vi ska arbeta. Bland annat går det att utläsa att vi som pedagoger ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och anpassa verksamheten efter varje elevs behov. Samtidigt säger den att vi även ska stödja elever som är i behov av särskilt stöd (Lgr 11, rev 2016, s. 8; s. 14).

Utifrån våra handlanden i berättelserna blir det tydligt att dessa plikter ständigt gör sig påminda då vi hela tiden strävar efter att försöka tillgodose alla barns behov, även de som utmanar. I Helens berättelse kan vi se hur hon reflekterar över detta när hon menar att det skulle kännas ansvarslost och oprofessionellt att strunta i att försöka anpassa verksamheten efter Lukas och Maja för att göra dem delaktiga, vilket också är en känsla Sara kan relatera till. Trots att vi vill och försöker räcka till för alla barnen i våra grupper går det inte att bortse ifrån att resultatet av våra handlingar blir att vi inte lyckas tillgodose någons behov fullt ut. Att varken barngrupperna eller barnen som utmanar får den tid och stöd de egentligen behöver. Detta får oss att undra om vi hamnat i en kollision av två plikter som till synes tycks samverka men i praktiken kan ställas mot varandra? Är det så att plikten att tillgodose alla barns behov krockar med plikten att vi även ska stödja de elever som är i behov av särskilt stöd? Vi förstår att det är ett krav som läroplanen rent retoriskt ställer på oss men praktiskt får vi det inte att gå ihop i våra verksamheter. Kanske är det så att vi som pedagoger inom skola ibland måste bortse från våra plikter och istället fatta egna beslut för att handla klokt i situationerna vi befinner oss i.

Samtidigt förstår vi att det är av stor vikt att pedagoger agerar utifrån det pliktetiska perspektivet. Det leder enligt oss till att alla barn blir behandlade på samma grund och inte utifrån pedagogernas personliga åsikter. På så sätt kan vi se att läroplanen är tydlig, att alla barn ska få sina individuella behov tillgodosedda och de barnen som är i behov av särskilt stöd ska ha rätt att få det men å andra sidan upplever vi att det finns en otydlighet med läroplanen eftersom det inte går att utläsa på vilket sätt detta ska ske. Istället åläggs vi pedagoger att lösa detta dilemma i praktiken och frågan vi får brottas med är vem eller vilkas behov som ska ha företräde och vad blir konsekvenserna av det? Kant menar dock att utifrån ett pliktetiskt perspektiv har konsekvenserna av ens handlande inte någon betydelse för bedömningen av handlingen (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 178). Innebär det således att vi inte behöver stå till svars för resultatet av våra handlanden utan att vi kan trösta oss med att vi följer våra plikter genom att försöka tillgodose alla barns behov i den mån vi kan? Svaret på

denna fråga kanske inte går att se utifrån ett pliktetiskt perspektiv utan vi är i behov av ett perspektivbyte där nyttoetiken får hjälpa oss att kasta nytt ljus på vår väg.

Nyttoetik

Tillskillnad mot pliktetiken som inte alls tar hänsyn till konsekvenserna av en handling bygger nyttoetiken, även kallad utilitarism, just på att betänka konsekvenserna av den. Den förste utilitaristiske teoretikern Jeremy Bentham menade att man ska sträva efter att i alla sina handlingar uppnå lust och undvika lidande. Lust är nyttan, det goda eller i alla fall det som minskar olusten, det onda. Det handlar därför om att göra det bästa möjliga av våra handlingar och genom dem förhindra eller minska lidande för alla inblandade parter. Ett sätt att förstå utilitarismen är således att lägga vikt på konsekvenserna av det faktiska handlandet (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 206; s. 211). Om vi tar utgångspunkt i denna förklaring och vänder blicken mot våra berättelser kan vi se att när fokus läggs på att försöka tillgodose barnen som utmanar blir konsekvensen att de övriga barnen i grupperna åsidosätts. I Saras verksamhet har det blivit så pass påtagligt att de andra barnen börjat påtala att hon inte längre deltar i aktiviteter med dem för att hon måste ha ett extra öga på Mohammed. I Helens verksamhet blir det istället synligt genom att hon och Kristina återigen måste ställa in skogsaktiviteten eftersom de behöver passa upp på Lukas och Maja. Samtidigt går det inte att bortse ifrån att om större fokus läggs på de övriga barngrupperna skulle konsekvensen bli att barnen som utmanar får det ännu tuffare än vad de redan har.

Vidare förklarar Henriksen och Vetlesen att den bästa handlingen är den som ger största möjliga lust eller nytta för alla inblandade parter. I nyttoetiken ligger det därför nära till hands att fokusera på handlingar som tjänar till det allmännas väl (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 207-208). Utifrån ett nyttoetiskt perspektiv betyder det att vi bör se till gruppens bästa före barnen som utmanar. Innebär det då att vi har prioriterat fel när vi lagt ned tid och möda på att försöka göra barnen som utmanar delaktiga i aktiviteterna med de andra barnen? Borde Sara istället låta Mohammed och Felix ränna runt i korridorerna och Helen låta Lukas och Maja sitta för sig själva i deras ensamhet? Troligtvis skulle det leda till att de skulle komma ännu längre ifrån den delaktighet vi strävar efter att ge dem. Å andra sidan går detta emot våra värderingar, både som människor och pedagoger, att vi skulle ge minst hjälp till de barn som behöver den mest, de som är mest utsatta. Vi anser redan i nuläget att det egentligen får för lite stöd, att de är i behov av något mer som vi för tillfället inte har möjlighet att ge dem. Dock är vi medvetna om att det sker på bekostnad av den stora barngruppen men i detta läge

kan vi se att ansvarskänslan och plikten tar över. Att vi i våra yrkesroller som pedagoger inte kan förbise skyldigheten att inkludera alla barn. Samtidigt menar Henriksen och Vetlesen att ens plikter inte ensamt kan utgöra det yrkesetiska ansvaret. Ansvaret är också förbundet med hur vi agerar i relationen till andra och vad vi gör med den tillit som den andre ger oss (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 266-267). Vi väljer därför att vända oss till närhetsetiken för att undersöka detta vidare.

Närhetsetik

Inom närhetsetiken menar Henriksen och Vetlesen att när vi befinner oss i en situation med en annan människa innebär det att befinna sig i en moralisk situation där kravet på ansvar är givet i och med att den andre finns i vår tillvaro. Det är inget vi själva väljer att bestämma och vi har heller inte bestämt att vi som människor är sårbara och behövande varelser. Utan det är dessa icke-valda grundvillkor för vår tillvaro som ger oss ansvaret och omsorgen för den andre (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 233). Barnen som utmanar i berättelserna väcker en sådan känsla hos oss. En känsla av att de är i behov av vår omsorg, troligtvis mer än de andra barnen, för att klara av vardagen i förskoleklassens verksamhet. Denna känsla bidrar till en stark vilja hos oss att ta ansvar för och hjälpa till att inkludera dem så att även de blir delaktiga i aktiviteterna. Frågan är dock om det är vår vilja som överträder barnens? Henriksen och Vetlesen använder sig av begreppet paternalism när de skildrar närhetsetiken. Det betyder att någon tolkar ens behov åt en i tron om att tolkningen är överlägsen personens egen och menar att det är svårt att undgå detta begrepp inom omsorgsyirken (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 238). Är det så att våra handlanden grundar sig på just detta, att vi tolkar att det bästa för Mohammed, Felix, Lukas och Maja är att delta i de gemensamma lärandeaktiviteterna? Dock kan vi se utifrån berättelserna att våra handlingar leder till att situationerna förvärras och blir mer utpekande för dem vilket är faran med paternalism. Då den goda viljan att förbättra situationen utgör ett hot mot den andres självbestämmanderätt (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 240). Denna reflektion får oss att tänka på ett citat från den danske filosofen och teologen Søren Kierkegaard som beskriver;

All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att härska utan att tjäna. Kan jag inte detta kan jag heller inte hjälpa någon (Kierkegaard 1964, s. 96).

Vi inser att vi har våra skäl att betvivla om vi ibland har gjort rätt. Att vi i vissa stunder har härskat istället för att hjälpt. Dock tröstar vi oss med att Henriksen och Vetlesen beskriver att när vi tvivlar, och till och med i vissa lägen drar slutsatsen att vi har kommit till korta eller har svikit, är för att vi är moraliska varelser i den meningen att valet mellan gott och ont angår oss (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 233). Å andra sidan anser vi att det ibland är legitimt för oss pedagoger att styra, att vi som vuxna vid vissa tillfällen måste ”vikariera” för barnets självbestämmande. Att vi fattar beslut åt dem som de själva inte hunnit få erfarenhet av att fatta, för att sörja för sin egen utveckling. Men när är då omsorgen lagom för den andre? Hur ska vi som pedagoger överväga vad som är för lite eller för mycket? Det blir tydligt för oss att barnen är utelämnade till vår välvilja av att göra rätt.

Ett maktperspektiv

Kierkegaards citat påminner oss om maktrelationens närvaro mellan oss och barnen. Att vi i relation till barnen innehar en makt i och med våra positioner som pedagoger. Makten att antingen bestämma eller låta barnen ha ett medbestämmande. Skolverket menar att det är viktigt att tänka på de inbyggda ojämlikheterna i relationerna som utgör förskolans och skolans verksamheter, att pedagogen har en slags institutionell makt som ofta har tolkningsföreträde. Det krävs att pedagoger är medvetna och reflekterar över det förhållandet eftersom att den asymmetriska relationen mellan lärare och elever inte går att komma ifrån (Skolverket 2013, s. 78). Skolverket väcker tankar hos oss kring hur vi i våra överordnade roller som pedagoger agerar gentemot barnen som utmanar. Hur används och uttrycks egentligen makten i situationerna med dem? Till viss del blir vårt maktutövande uppenbart när vi saknar ett handlingsutrymme i situationerna med barnen. För att återfå någon slags kontroll väljer Sara att övervaka Mohammed och Helen väljer att ge barnen tomma hot.

Den franska samhällsteoretikern Michael Foucault uttrycker i boken *Övervakning och Straff*, vilken behandlar ett av hans centrala ämnen, nämligen institutionen och dess maktutövning över individen med särskilt fokus på straffsystem, att;

Dessa metoder, som möjliggör en minutiös kontroll av kroppens verksamheter, som vidmakthåller en ständig behärskning av dess krafter och påtvingar dem en förening av foglighet och nytta, utgör vad man skulle kunna kalla ”disciplin” (Foucault 2003, s. 139).

Foucault menar att kroppen blir lydigare ju nyttigare den är vilket gör att disciplinen också genererar övade och undergivna kroppar (Foucault 2003, s. 140). Skildringen Foucault gör av disciplinen får oss att distansera oss från våra dilemman, vi tar några steg tillbaka, för att se på våra ageranden med andra "glasögon". I stunderna när allt har ställts på sin spets, när handlingsalternativen är slut, har vi omedvetet använt våra maktpositioner över barnen för att få dem att anpassa sig till våra verksamheter. Vi kan å ena sidan förstå att vi har försökt göra barnen som utmanar mer lydiga och nyttiga utefter skolans värderingar, regler och rutiner. Denna aspekt av disciplinering synliggör även Linda Palla i sin avhandling "Med blicken på barnet" som med hjälp av Foucaults teorier menar att rutinisering också kan innebära en disciplinering. Barnen ska göras fogliga för att förskolan ska kunna arbeta mot gemensamma mål såsom att genomföra en vilostund eller samling. Dilemmat blir att barnet synliggörs och uppmärksammas beträffande sin förmåga att acceptera, förstå, inordna sig och delta i förskolans rutiner och verksamheter (Palla 2011, s. 157). Pallas tolkning av disciplinen ger oss en mer kritiskt förståelse kring hur våra rutiner och aktiviteter kan bli stigmatiserande eller utpekande för barnen som utmanar. Vi pedagoger får därför inte agera oreflekterat i avseende till vilka rutiner och regler vi använder eller varför eftersom att det kan leda till negativa konsekvenser, framförallt för barnen som redan har svårt att anpassa sig. Å andra sidan förklarar Johannes Fredriksson doktorand i historia vid Uppsala universitet att disciplinens spridning enligt Foucault kan förstås utifrån särskilda problem i verksamheter. I fångelser löste disciplinen problemet med dåligt inflytande bland fångar och i skolan kunde disciplinen stoppa prat, allmän oordning och fusk (Fredriksson 2007, s. 48). I likhet med Fredriksson anser vi att disciplinen bidrar till en ordning eftersom att både barn samt vuxna till en viss del måste följa gemensamma regler, normer och rutiner för att våra verksamheter ska fungera. Det handlar om att barn och personal har rätt att vistas i en trivsamt arbetsmiljö utan att känna sig otrygga. På så sätt upplever vi att disciplinen är nödvändig eftersom att vi inte kan riskera någons säkerhet eller välmående då vi anser att det inte är acceptabelt att barn skadar eller blir skadade. Denna aspekt är även något som uppmärksammas i Saras fall, vilket skiljer sig från Helens, eftersom att det finns vårdnadshavare som reagerar väldigt starkt över Mohammeds utåtagerande beteende.

Vidare beskriver Palla att Foucault menar att makten inte kan förvärfvas eftersom att det inte är en förmåga som någon kan inneha för att utöva en dominans över vissa grupper. Istället skildras att makten är relationell, att den är underifrån kommande, inneboende och produktiv i

dess olika relationer, och har både avsikter och mål. Makt är inte något absolut som någon har utan är något som utövas. Och makten utövas alltid inom ramen för en relation. Men där makten finns, finns också motstånd vilket kan visa sig genom olika grader av tystnad och acceptans eller kroppsligt och ljudligt motstånd (Palla 2011, s. 55). När vi ser på vårt agerande genom Foucaults ögon ser vi oss själva som två pedagoger vars mål var att få alla barnen att delta i våra verksamheter. Utav välvilja mot barnen försöker vi vända ut och in på oss själva för att alla barnen ska delta i samtliga aktiviteter. Dock synliggör Foucaults teorier om makt en problematik – att vi pressar in barnen i en skola som egentligen kanske inte är anpassad efter deras behov. I våra berättelser agerar vi som att vi vet vad som är bäst för barnen vilket innebär att alla barn ska delta i alla aktiviteter. Vi kan nu i efterhand förstå att vi intagit en mer traditionell syn på makt när vi upplever situationerna som svårhanterliga eftersom att vi tar oss rätten att bestämma över barnen, att vi innehar en slags makt som pedagoger, när den subtila makten i form av disciplinering såsom rutiner och regler inte efterföljs. Denna reflektion får oss att inse att vi inte har utgått ifrån barnens perspektiv utan agerat efter våra tolkningar för vad som är bäst för barnen, det vill säga barnperspektivet. Johansson och Pramling Samuelsson förklarar att barns perspektiv handlar om att se världen med barnens ögon, att inta och förstå barns synvinklar till tillvaron. Det innebär en ansträngning från lärarens sida för att bli delaktiga i barnens livsvärldar, vilket kräver både engagemang och intresse (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s. 46-47). Dock anser vi att författarna missar något avgörande, för att kunna inta ett barns perspektiv behövs också tid, resurser och kunskap vilket vi pedagoger inte alltid har i krävande verksamheter. Å andra sidan menar Alsterdal att en möjlighet med essäskrivandet är att utmana sig själv för att komma vidare i tanke och handling genom att inta nya perspektiv (Alsterdal 2014, s. 50). Vi kommer därför försöka sätta på oss ett barns ”glasögon” med hjälp av en fiktiv berättelse för att få en bättre förståelse för barnen som utmanar.

Händelseboken igen, varför ska vi alltid göra samma sak varje fredag? Kan inte fröknarna komma på något roligare att göra? Helst av allt skulle jag vilja vara ute och leka hela dagen i klätterställningen med min bästa kompis Tobbe. Jag vill röra på mig. Inte sitta still och skriva eller rita i en tråkig bok. Det är de värsta jag vet. Jag förstår inte varför jag måste göra det när fröknarna vet att jag inte gillar att sitta still? Fröknarna ska alltid bestämma över mig. Det kändes lite bättre för en stund sedan när Sara satt bredvid mig, pratade med mig och klappade mig på ryggen. Men nu har Sara gått till Stina för att hon behövde hjälp. Varför

gick Sara? Hon vet att jag vill att hon ska sitta bredvid mig. Nu börjar det krypa i hela min kropp, en myrinvasion som mamma brukar säga. Jag vill inte sitta still på stolen längre...

När vi intar ett barns möjliga upplevelse av situationen i Saras berättelse är barnets reaktion mer förståeligt. Detta perspektivbyte kan vi i tanken även applicera på Helens berättelse för att försöka få barnens uppfattningar av situationerna. Barnens agerande kan enligt Foucault beskrivas som ett motstånd mot den makt vi försöker utöva. En protest mot en aktivitet som inte alls tilltalar barnen. Om barnen uppfattar en aktivitet som ointressant eller tråkig vill de förstås inte heller delta i den. Barnens agerande ska inte heller tolkas som att svårigheten ligger inom dem, utan snarare synliggör detta perspektivskifte att vi inte har klarat av att förstå barnen för att anpassa verksamheten efter deras intressen och behov. Istället har vi drivit igenom vad vi anser är rätt för barnen utan att vara lyhörda och öppna för deras medbestämmande. Ann Ahlberg som är professor i specialpedagogik gör en tydlig distinktion mellan att arbeta inkluderande eller integrerande. I ett skolsammanhang betyder inkludering att skolan ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika och att det är skolan som ska förändras så att alla barn passar in. Integrering innebär istället att barn, vilka definierats som avvikande, ska passa in i en verksamhet som inte organiserats utifrån att barn är och har rätt att vara olika (Ahlberg 2015, s. 26). Ahlbergs skildring av begreppen inkludering och integrering får oss att inse att vår problematik kan grunda sig i svårigheten att skapa utrymme för barns olikheter i en verksamhet där barns behov ständigt krockar och vi som pedagoger inte hinner med att räcka till. Vad innebär då egentligen att inkludera olikheter i en verksamhet? Handlar det om att fysiskt delta i samma rum och aktivitet eller handlar det om att barn ska få göra olika? För att utforska denna problematik vidare vill vi använda oss av ett perspektiv som vi bekantat oss med under våra tre år av studier, vilket enligt oss kan leda till en synvända, nämligen det interkulturella perspektivet.

Ett interkulturellt perspektiv

Pirjo Lahdenperä som är professor i interkulturell pedagogik beskriver det interkulturella perspektivet som en handling, en process, ett gränsöverskridande och en interaktion. Begreppet står för en växelverkan mellan människors olika meningsskapande kulturer som bland annat innefattar tankemässiga, livsstilsrelaterade, etniska samt språkmässiga och hur dessa berikar och samverkar med varandra (Lahdenperä 2008, s. 29). Vi tolkar det som att människor med olika bakgrund samverkar över varandras gränser och på så sätt kan det

skapas en förståelse för varandras olikheter där mångfald ses som en tillgång. Denna beskrivning menar Lahdenperä skiljer sig från termen mångkulturell som till skillnad från interkulturell används som ett mått på ett tillstånd eller en situation. Det innebär att i en mångkulturell miljö behöver inte olika kulturer mötas bara för att man befinner sig i varandras fysiska närhet utan det krävs ett samspel för att få till en interkulturell miljö (Lahdenperä 2008, s. 29). Denna skildring får oss att reflektera över inkludering utifrån ett interkulturellt perspektiv eftersom vi anser att ett inkluderande förhållningssätt i skolan ofta likställs med en mångkulturell miljö som endast handlar om att få barn att fysiskt närvara i den stora gruppen. Det är även en föreställning som vi kan urskilja i våra berättelser då försöken att anpassa verksamheterna efter Mohammad, Felix, Lukas och Maja har misslyckats och istället lett till en kamp om att få dem att delta fysiskt. Dock menar Lahdenperä att det inte är tillräckligt utifrån ett interkulturellt förhållningssätt utan istället krävs det kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten där etiska värden som ömsesidighet tolerans, respekt, jämlikhet, demokrati och social rättvisa ofta förekommer som mål (Lahdenperä 2008, s. 30).

Elisabeth Elmeroth lektor i pedagogik skildrar att pedagoger kan öppna upp för ett lärande som verkligen betonar allas lika värde genom att tillämpa en interkulturell pedagogik.

Innebörden i interkulturell pedagogik leder till förändringar, som sätter avtryck i förskolan och skolan. När vi ser olikheter som tillgångar och inte problem, kan vi möta elevers skilda erfarenheter med intresse och respekt. Med flera språk och flera kulturer i klassrummet finns möjligheter till kunskapande och värdegrundande utbildning. Elever lär sig genom möten med varandra både om sig själva och om andra perspektiv än det egna (Elmeroth 2008, s. 115).

Trots att både Elmeroth och Lahdenperä riktar sin forskning mot barns etniska bakgrund menar pedagogen Sara Dalgren att det interkulturella förhållningssättet öppnar upp för generella likheter och olikheter mellan barn som inte endast är kopplat till etnicitet (Dalgren 2012, s. 163-164). I likhet med Dalgren uppfattar vi att begreppet har en bredare innebörd än att endast handla om etnisk bakgrund. Vi tolkar snarare att kulturella skillnader kan innefatta aspekter som exempelvis barn i särskilda behov eftersom att deras beteende kan tolkas som normbrytande. Dalgren använder i sin artikel flera exempel på hur pedagoger tillsammans med barnen konstruerar en diversifierad normalitet, där barnen tillåts att uppmärksamma generella likheter och olikheter som en tillgång (Dalgren 2012, s. 163). Det interkulturella

perspektivet påminner oss således om vikten av att lyfta fram både inre och yttre olikheter och likheter hos barnen som någonting positivt för att möjliggöra en interkulturell samt inkluderande miljö.

Detta är något vi arbetar med dagligen då våra verksamheter genomsyras av en värdegrund som bland annat står för individens okränkbarhet och alla människors lika värde. I olika sammanhang, både planerade och oplanerade, samtalar vi med barnen om att det inte finns ett "rätt" sätt att vara på utan att alla människor är olika och att vi ska möta varandra med respekt. Dock vet vi att det är lättare sagt än gjort eftersom att det ofta finns en rädsla hos oss pedagoger att det ska leda till motsatt effekt, alltså ett utpekande. En insikt som kommit till oss under vår tid på Södertörns högskola är att det därför är viktigt att våga belysa att alla barn har olika behov, inte endast de barn som utmanar, för att på så sätt synliggöra mångfald. Om barnen kan få en förståelse för varandras olikheter, att se olikheter som något normalt, behöver inte vissa barn stigmatiseras. Barnen kan på så sätt lära sig vara normkritiska, att deras synsätt och normer för vad de anser är normalt inte är det enda rätta. Vidare skildrar Dalgren att det går att dra paralleller till ett interkulturellt förhållningssätt och en "god allmän förskolepedagogik", där pedagogen på ett lyhört och följsamt vis möter varje barn där det befinner sig, vilket är grunden för att kunna uppmärksamma, erkänna och bekräfta mångfald generellt (Dalgren 2012, s. 163). Dalgrens beskrivning, om att pedagogen ska möta barnet där det befinner sig, får oss dock att reflektera över våra bemötanden av barnen som utmanar. Omedvetet kanske vi inte har insett att vår välvilja, att barnen ska delta i samma aktiviteter som alla andra barn, bidragit till att vi inte på riktigt har försökt att förstå barnens olikheter eller inte mött dem på deras nivå.

Lev Vygotskij som var en psykolog och pedagog förespråkade just vikten av att möta barn på deras nivå förklarar Marie Bendroth Karlsson lektor inom pedagogik på Högskolan i Gävle. Med begreppet den proximala utvecklingszonen beskriver Vygotskij att interaktionen har en stor betydelse för barnets utveckling och lärande. I interaktionen med en person som kan lite mer kan barnet nå längre i sitt lärande och genom samspelet får barnet redskap för sina tankar och handlingar (Bendroth Karlsson 1998, s. 37- 38). Den proximala utvecklingszonen definierar Vygotskij som "avståndet mellan det barnet klarar på egen hand och utan stöd av andra, och det barnet förmår klara med stöd av andra människor" (Vygotskij 1978, s. 86). Teorin skildrar också vikten av pedagogens roll som har till uppgift att identifiera vilken nivå barnet befinner sig på och ska fortsätta att utvecklas ifrån. Den stora utmaningen är därför att

sätta en lagom nivå för barnet (Burman 2014, s. 211). Vygotskijs tankar gör att vi i förhållande till Dalgrens beskrivning av det interkulturella perspektivet får en vidare förståelse av vikten att möta barnen på deras nivå. Om vi har ställt barnen som utmanar inför för svåra uppgifter, som att exempelvis Mohammed utan stöd från en pedagog skulle skriva och rita i händelseboken eller att Lukas själv skulle klara av att klä på sig, kan vi förstå att aktiviteterna har slagit bakut för dem. Eller är det så att aktiviteterna inte varit tillräckligt utmanande? Kanske var det vi som inte lyckades anpassa aktiviteterna för att göra barnens deltagande mer meningsfullt. Samtidigt får Vygotskijs teori oss att fundera över vilka möjligheter vi har för att kunna möta varje individs enskilda nivå. Är det rimligt att lägga det kravet på pedagoger när resurser och tiden för den enskilda individen enligt oss nästan är obefintlig i våra praktiker? Kan det vara så att vi har ställt orealistiska förväntningar på oss själva att klara av att hantera situationerna? I kommande avsnitt kommer vi därför undersöka vilka villkor och förutsättningar våra praktiker ger oss.

Praktikens villkor och förutsättningar

Alsterdal beskriver att en berättelse säger något om den praktiska kunskapens villkor när hon utgår från barnskötarens Tuijas essä som skildrar svårigheten att i förskolans verksamhet hinna med att tillgodose alla barns behov i situationer som kräver att man handlar här och nu. Likväl som i förskolan måste vi i förskoleklassens praktik agera utan att ha tiden att reflektera över vilka konsekvenserna blir av våra ageranden. Det är istället i efterhand som oron gör sig påtaglig, en känsla över att man har handlat fel (Alsterdal 2014, s. 57). Tuija är precis som oss ålagda att följa läroplanens ambitiösa förklaring om att se varje barns behov, men i den praktik som det ska hanteras i framstår det som nästintill omöjligt. Som erfaren pedagog är Tuija också skolad i en tradition som styr hennes seende och blick för hur hennes arbete ska organiseras. En organisering som blivit allt mer baserad på att alla gör samma sak i samma takt när barngruppens storlek har ökat (Alsterdal 2014, s. 57). I ”Tänkandets gryning” skildrar Hjertröm Lappalainen och Schwarz en liknande problematik med en lärare som genom reflektionen av sina praktiska erfarenheter får syn på uppfattningen att vad en professionell pedagog är inte alltid överensstämmer med läroplanens direktiv. Att vända blicken för att se oss själva i det större sammanhanget menar Hjertröm Lappalainen och Schwarz kan leda till att den yrkesverksamma ifrågasätter sin yrkesroll överhuvudtaget (Hjertröm Lappalainen & Schwarz 2011, s. 114 -115).

Med hjälp av pedagogernas skildringar kan vi lyfta våra blickar för att undersöka vad våra verksamheter kräver av oss för att vara professionella pedagoger. Vi är å ena sidan ålagda att följa läroplanens direktiv om en likvärdig utbildning där undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen som läroplanen grundar sin beskrivning av likvärdighet på handlar inte om att det ska vara lika för alla utan tvärtom ska undervisningen utformas på olika sätt och skolans resurser fördelas efter behov (Lgr 11, rev 2016, s. 8). Å andra sidan kan vi se att en stor problematik i dagens förskoleklass handlar om att verksamheten inte är utformad efter barns olika behov. Våra verksamheter tillåter inte att det exempelvis kan ta upp till en timme för ett barn att byta aktivitet eller att vissa barn kan behöva stöd vid samtliga aktiviteter.

Vidare arbetar vi således i en verksamhet med knappa resurser i form av personal vilket leder till en svårighet att få tiden att räcka till åt alla barnen. Vi är ålagda att arbeta för gruppen och individens bästa samtidigt som vi saknar förutsättningarna för att göra det. En kritisk fråga vi ställer oss är om läroplan, skollag och andra deklARATIONER verkligen tar hänsyn till hur pedagogers verklighet inom förskola och skola ser ut idag? Verksamheter där rulljangsen på personal är stor med många vikarier, få resurser och ordinarie personal som sliter för att få en verksamhet att vara tillräckligt bra. Personalen som dagligen går hem med en klump i magen för det som gick snett, det man aldrig hann med eller det man missade. En verksamhet där barn ska känna sig trygga, utvecklas och lära varje dag. Samtidigt väcks en tanke hos oss när vi läser våra berättelser om att det kanske inte endast handlar om att våra verksamheter inte ger oss rätt förutsättningar. Kan det även vara så att det handlar om en avsaknad av kunskap från vår sida? Vi kommer därför ta stöd av Aristoteles och hans kunskapsbegrepp för att reflektera över vad det innebär att vara en professionell pedagog när individens behov ställs mot gruppens.

Ett kunskapsperspektiv

I våra berättelser ställs våra kunskaper på prov när vi inte vet hur vi ska handla för att möta barnen som utmanar. Trots att vi båda vänder ut och in på oss själva och våra verksamheter når vi inte fram till barnen. Det är som om våra handlingsmöjligheter är låsta. Ett tvivel har därför börjat skava, ett tvivel som ständigt hänger över oss och säger att det är vi och våra kunskaper som inte räcker till. I Saras berättelse uttrycks det tydligt när hon skriver att hon i

sin framtida roll som förskollärare är osäker på om hon kommer klara av att inkludera alla barns unika behov medan det i Helens berättelse tar sig i uttryck genom att hon inte längre vet hur hon ska handla. Denna osäkerhet har resulterat i ett ifrågasättande av vårt pedagogiska ledarskap då vi upplever att vi inte kan ge barnen som utmanar det stöd eller den hjälp de behöver samtidigt som våra övriga barngrupper åsidosätts. Vi vänder oss till Pramling Samuelsson som har reflekterat över vad som kännetecknar en professionell pedagog i artikeln – ”Vad utmärker en bra förskollärare?” Hon skildrar bland annat vikten av att sträva efter att tolka hur världen ter sig utifrån det enskilda barnets perspektiv, vilket man får tag om genom att försöka förstå barns meningsskapande. Det krävs därför att pedagoger lyssnar på barnen och tar sig tid till att följa upp och utmana det som ges uttryck för (Pramling Samuelsson 2011).

Teorierna om hur en professionell pedagog bör vara är inget främmande för oss som snart läst klart vår treåriga utbildning till förskollärare. Genom vår teoretiska utbildning har vi införskaffat oss kunskaper om vad det innebär att inta ett demokratiskt och lyhört ledarskap för att närma oss barnens värld. Denna kunskap beskriver idéhistorikern Bernt Gustavsson, som tolkat Aristoteles genom boken *Den Nichomakiska etiken*, med begreppet *episteme* vilket grundar sig på vetenskaplig-teoretisk kunskap. Det är en säker kunskap som skiljer sig från att ha en tro eller åsikt om något. Kunskapsformen *episteme* beskrivs således som ett vetande vilket går att läsa sig till, lära ut och bevisa (Gustavsson 2002, s. 54). När vi reflekterar över oss själva och vårt vetande anser vi att våra ryggsäckar har fyllts med en bred teoretisk kunskap under våra år av studier. Frågan vi ställer oss är dock om dessa kunskaper är tillräckliga när det kommer till barnen som utmanar? Vi blir alltmer kritiska till om utbildningen motsvarar dagens praktik när vi upplever att allt fler barn kommer till förskoleklassen med särskilda behov. När vi läser i *Skolvärlden*, en tidning från lärarnas riskförbund, får vi stöd för våra reflektioner då specialläraren Maria Björnell menar att alla lärare idag möter barn med funktionsnedsättningar som de måste göra Anpassningar för i sitt klassrum. Det räcker därför inte att regeringen endast satsar på mer kunskaper för speciallärare utan det borde ingå i utbildningen för alla lärare (Skolvärlden 2017). Kanske är det så att även vi förskollärare behöver få ett fördjupat vetande kring barn som utmanar för att kunna inkludera barn oavsett behov.

Samtidigt har våra långa erfarenheter inom barnomsorgen givit oss en förståelse om vikten av att vara närvarande pedagoger som lyssnar in barnen. I vårt dagliga arbete med barnen

innefattar det att vara inkännande och att lyssna lyhört inför deras perspektiv. Att finnas vid deras sida har vid flera tillfällen hjälpt oss att förstå deras upplevelser och denna förståelse har sedan varit vägledande i vårt bemötande av barnen. Denna praktiska handling, att agera utifrån en vana, kan kopplas till den form av kunskap som handlar om kunnighet.

Filosofiforskaren Christian Nilsson beskriver denna kunskap med Aristoteles begrepp *techne* vilket lärs in och utövas i praktiken och hjälper oss att veta hur vi ska handla (Nilsson 2009, s. 46-47). Å andra sidan har våra erfarenheter inom praktiken också lärt oss att barn vars beteende utmanar kräver ett bemötande utöver det vanliga. I situationerna med Mohammed, Felix, Lukas och Maja går det oftast inte att handla utifrån vanor eller universella regler utan det krävs något annat av oss.

Nilsson skildrar detta fenomen genom att förklara att våra vanor ibland måste korrigeras när vi ställs inför ett dilemma. Det är då vi behöver *fronesis*, den praktiska klokheten, som avgör *hur* vi ska handla i specifika situationer. Sara är exempelvis väl medveten om att hennes vanliga ageranden, att använda ett strängare tonläge för att få ett barn att lyssna, inte fungerar med Mohammed medan Helen vet att det inte är någon idé att gå efter Maja när hon slingrar sig från stolen i samlingsen då det kommer att trigga henne. Denna kunskapsform går inte att uttrycka i generella regler utan rör det som kan vara annorlunda vilket kräver att vi måste använda vårt goda omdöme för att kunna avgöra hur vi ska agera (Nilsson 2009, s. 47-48). Nilsson beskrivning av *fronesis* får oss att tänka på ”fingertoppskänslan” som utgör en viktig del i vårt arbete. Det är en betydelsefull kunskap för att klara av att göra kloka överväganden i ”här och nu” situationer då det ständigt handlar om att hitta nya lösningar för att hantera dilemman som oftast ska lösas på kort tid. Alsterdal förklarar att den praktiska klokheten handlar om konsten och svårigheten att väga in många olika aspekter för att kunna handla gott. Det innebär att kunna se till andras behov och inte bara till oss själva (Alsterdal 2014, s. 52-54). Trots att vi båda har hamnat i situationer där våra handlingsalternativ inte är självklara försöker vi vända ut och in på oss själva för att möjliggöra en verksamhet för barnen som är utvecklande och trygg. Fast vi har knappa resurser och arbetar i en bristande verksamhet försöker vi i den utsträckningen det går att anpassa miljön till barnen som utmanar och den övriga barngruppen. Exempelvis arbetar vi i mindre grupper när vi får chansen för att ge mer tid och utrymme så att alla barnen känner sig sedda och hörda. Det kloka handlandet i våra situationer kanske handlar om att inte nöja sig, utan att försöka och söka nya vägar för att förbättra verksamheten för alla barn.

Å andra sidan skriver Skolverket i läroplanen att pedagoger som verkar inom skola ska hävda de grundläggande värden som beskrivs i läroplanen och skollagen samt även ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Läroplanen väcker på så sätt tankar om vilka skyldigheter vi som pedagoger faktiskt har, inte endast gentemot våra barn utan också mot vårdnadshavarna, att skolan ska tydliggöra deras rättigheter och skyldigheter (Lgr 11, rev 2016, s. 8). Detta får oss att reflektera över om ett klokt handlande i våra fall handlar om att vi skulle behöva vara tydligare gentemot våra chefer. Att faktiskt hävda det som läroplaner, konventioner och deklARATIONER vidmakthåller, att barn med särskilda behov har rätt till stöd och resurser. Att skolans specialpedagoger ska bistå oss med deras kunskaper för att vägleda oss i vårt arbete. Vi måste stå upp för barnen och värderingarna våra verksamheter bygger på för att göra allt vi kan för våra barngrupper. Kanske innebär det att öppet våga samtala med vårdnadshavare vars barn vi saknar resurser för så att de kan göra sina röster hörda för att kunna hjälpa sina barn. Trots att vi har utforskat våra kunskaper med hjälp av Aristoteles kunskapsformer känner vi att det är något som saknas. Vi kommer därför i kommande avsnitt fortsätta utforska vad det innebär att agera professionellt i situationerna vi befinner oss i.

Ett professionellt handlande

Ytterligare två författare som intresserat sig för den praktiska kunskapen förklarar Henriksen och Vetlesen är bröderna Hubert Dreyfus och Stuart Dreyfus vilka har undersökt varför människor löser problem på andra sätt än datorer. Skillnaden visade sig vara att människans sätt att lösa problem och utveckla färdigheter vid en viss punkt inte längre styrs av regler (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 247). Vidare förklarar bröderna genom sin modell hur yrkesutövare går från nybörjare till expert i fem olika steg. Beroende på vilken nivå yrkesutövaren befinner sig på skiljer sig sätten hur man uppfattar sin uppgift eller fattar beslut (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 308). Dreyfus och Dreyfus teori får oss att vända blicken mot oss själva för att undersöka hur vi väljer att lösa dilemmat vi ställs inför. Som nybörjare inom en praktik beskrivs att yrkesutövaren sätter tillit till inlärd regler till att så småningom använda sin intuition likväl som sin analytiska förmåga. I efterhand när ens färdigheter har utvecklats agerar man utifrån expertnivån som utmärks av en mognad, erfarenhet och inövad förståelse (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 311; s. 323; s. 324). Med hjälp av modellen får vi en förståelse för att vi inte handlar som nybörjare då våra handlingar inte enbart styrs av regler. Istället försöker vi se det individuella elementet i varje situation och använda våra tidigare erfarenheter med barnen som utmanar vilket till en viss del hjälper oss att navigera våra

bemötanden. Dock hittar vi inte en given lösning i situationerna trots att vi försöker använda vår intuition för att möta både gruppens och individens behov.

Att bemöta barn som utmanar på en expertnivå tolkar vi enligt Dreyfus och Dreyfus handlar om att kunna använda en helhetssyn i olika situationer med barnen som utmanar för att kunna överväga vad som är ett klokt agerande. På denna nivå beskrivs färdigheten enligt Henriksen och Vetlesen, som använder sig av Dreyfus och Dreyfus, ha blivit en del av en själv, vilket man inte behöver vara medveten om då den kan vara svår att sätta ord på (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 251). Denna tysta kunskap kan enligt oss liknas vid ”fingertoppskänslan”, att veta hur man ska handla i en situation där och då när allt ställs på sin spets. När vi tillsammans ser tillbaka på våra berättelser och reflekterar över våra handlingar kan vi på ett sätt se att vi handlade så professionellt vi kunde utifrån våra förmågor och förutsättningar då vi försökte ha alla barns bästa i åtanke. Vårt handlande skedde inte oreflekterat utan vi försökte ta hänsyn till flera aspekter, som i Saras fall där hon valde att hålla i klubban så att Mohammed inte skulle skada ett annat barn och bli ännu mer utpekad i gruppen. Eller som i Helens fall att beslutet att ställa in skogsaktiviteten för att inte stressa Lukas och Maja när tiden var knapp och inte heller riskera barngruppens trygghet att som ensam pedagog gå till skogen. Å andra sidan menar Dreyfus och Dreyfus att man kan befinna sig på olika nivåer beroende på vad man utövar. Det innebär att en yrkesutövare kan vara en nybörjare inom ett område och expert inom ett annat (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 309). Denna skildring blir på så vis tröstande eftersom den ger oss en förståelse för att även om vi är erfarna pedagoger behöver det inte innebära att vi i samtliga situationer ska veta hur man agerar som en expert. Vi ser det snarare som berikande att vi under våra yrkesliv kommer att utveckla nya färdigheter och kompetenser för att bli mer professionella pedagoger.

I situationerna som skildras i våra berättelser, vilka vi ställts inför så många gånger under våra yrkesliv, är det svårt att låta bli att inte måla upp ett drömscenario. En utopi där det fanns extra resurser åt barnen som utmanar så att alla barn skulle få rätt förutsättningar att utvecklas och lära utifrån sina behov. Det skulle troligtvis möjliggöra att vi pedagoger skulle få tid att vägleda barnen och anpassa miljön så att alla barns inkludering skulle bli en självklarhet. Å även om vi handlar utifrån ett vetande, kunnande och till viss del en klokhet för att agera professionellt tydliggör vår diskussion om praktikens villkor att vi saknar rätt förutsättningar för att utföra vårt uppdrag. Detta får oss att reflektera om vårt tvivel över oss själva snarare beror på denna problematik och inte att vi inte är tillräckligt kunniga pedagoger.

Kanske har vi varit för hårda mot oss själva och glömt att rikta blickarna mot andra aktörer som också bär ett ansvar för att möjliggöra barns inkludering i förskolan och skolan. Om regeringen har skrivit under Salamancadeklarationen och antagit läroplanen bör ett övergripande ansvar ligga på dem att ge oss pedagoger rätt förutsättningar såsom exempelvis högre personaltäthet, fler utbildade resurser eller mindre barngrupper för att kunna utföra vårt uppdrag. Politiker borde vara väl medvetna om att Sverige inte har råd att mista befintlig utbildad personal på grund av utbrändhet eller missnöje över sin arbetssituation eftersom att lärarbristen idag redan är hög. Vi anser att politiker måste ta denna fråga på allvar och ge oss rätt förutsättningar att genomföra vårt arbete så att utbildningen kan bli likvärdig för alla barn oavsett behov.

Slutord

Att tillsammans skriva en essä har varit en lärorik och utmanande process i den meningen att det har möjliggjort för oss att utforska vårt syfte om vad det innebär att vara en professionell pedagog när individens behov ställs mot gruppens. Vi har med hjälp av andra tänkare kunnat pendla mellan våra berättelser och deras teorier för att kunna nå fram till en helhet. På så vis har det blivit tydligt för oss att essä som metod har ett hermeneutiskt inslag eftersom att vi genom olika perspektiv har kunnat undersöka olika handlingsalternativ med hjälp av litteraturen. Det har även lett till att vi har kunnat ifrågasätta oss själva, våra ageranden i situationerna när allt har ställt på sin spets. Trots att vi inte har kommit fram till några självklara lösningar på våra frågeställningar har essäskrivandet bidragit till en djupare förståelse av våra praktiska kunskaper och en mer nyanserad bild av vårt dilemma.

Genom att undersöka våra frågeställningar har vi insett att den rätta eller den professionella vägen inte alltid är självklar. Istället handlar det om att se det unika i varje situation när vi ställs inför dilemmat att vi måste välja individens eller gruppens behov. Vi måste ha mod att pröva oss fram då det professionella handlandet i en situation inte behöver vara det i nästa. Det handlar därför om att i stundernas allvar, där och då, kunna överväga vilken handling som är lämpligast. Vid vissa tillfällen kanske det innebär att vi behöver låta individens behov gå före gruppens medan vid nästa tillfälle låta gruppens behov komma i första hand. Å ena sidan har det blivit tydligt för oss under skrivandets gång att ett viktigt inslag i våra verksamheter är att arbeta för en diversifierad normalitet. Vi anser att ett interkulturellt förhållningssätt kan skapa förutsättningarna för detta, att skapa en öppenhet inför varandras behov, så att både

grupp och individ lär sig visa hänsyn för den andres olikheter till förmån för allas välbefinnande.

Ytterligare kan vi urskilja att skolan och deklARATIONER till en viss del tolkar inkludering som att alla barn behöver vara i samma rum, dock uppfattar vi inte begreppet så snävt. Om skolan ska arbeta utifrån att alla barn är olika och har olika behov kanske vissa barn då och då skulle må bättre av att få arbeta i mindre grupper. Samtidigt har vi under processens gång blivit mer medvetna om att barnets upplevelser kan vara helt annorlunda än våra eller styrdokumentens tolkningar av inkludering. Barnens subjektiva upplevelser är därför viktiga för att få en förståelse för deras perspektiv. Vi måste använda barnens klokhets, våga fråga och utgå från deras känslor av vad delaktighet innebär för dem. Våra tolkningar ska inte vara avgörande utan vi måste försöka förstå barnens upplevelser. Att således reflektera över maktrelationen, att inte ta beslut över barnens huvud, anser vi är en viktig aspekt i arbetet med inkludering. Barnens perspektiv kan ge oss en förståelse för vad vi behöver förändra, göra annorlunda eller hur läromiljöer kan anpassas.

Å andra sidan har utforskandet av våra berättelser upplyst oss om att praktiken vi arbetar i är mer komplex än vad vi tidigare uppmärksammat. Avsaknaden av resurser för att kunna agera och arbeta långsiktigt utifrån alla barns behov gör sig ständigt påmind i våra reflektioner. De etiska perspektiven gör oss väl medvetna om denna problematik, då vi hela tiden överväger hur vi ska agera utifrån vems behov som ska ha företräde. Det är frustrerande att ha vetskapen att om barnen som utmanar skulle få extra stöd och tid vid vissa situationer så skulle deras vardag i förskoleklassen underlättas. Med rätt resurser skulle vi inte heller behöva åsidosätta gruppens behov och rätt till närvarande pedagoger. Detta har därför fått oss att reflektera över vikten att våga stå upp för barnens behov genom att vara ännu tydligare gentemot våra chefer. Att faktiskt hävda barnens rättigheter utifrån deklARATIONER och läroplan samtidigt som vi måste hålla fast vid vad vi behöver för att klara av att utföra vårt uppdrag. Om olikheter ska ses som en tillgång och inte uppfattas som ett problem måste vi ha rätt förutsättningar för att arbeta med mångfalden i våra barngrupper. Denna fråga är även enligt oss aktuell på en samhällelig och politisk nivå för att vi pedagoger inom skolan ska kunna arbeta för en verksamhet som omfattar alla våra barn. Vi anser att barns möjlighet till en likvärdig skolgång inte endast ska vara pedagogernas ansvar utan även skolans och politikernas. För utan rätt förutsättningar, är det då befogat att ställa kravet att vi pedagoger ska möjliggöra en likvärdig skolgång för alla barn oavsett behov?

Under processens gång när vi har samtalat och diskuterat om våra upplevelser av att arbeta i förskoleklass har vi upptäckt att vi delar liknande erfarenheter. Trots att vi arbetar i olika förskoleklassverksamheter ser förhållandena i praktiken snarlika ut när det kommer till de knappa resurserna som finns i verksamheterna. Det har troligtvis bidragit till att det finns en enighet mellan oss i våra författarröster, att ingen av oss har någon annan upplevelse av denna problematik, vilket gör att vi delar liknande värderingar och reflektioner kring vårt dilemma. Med hjälp av de teoretiska perspektiven relaterat till våra berättelser har det växt fram en gemensam bild av en skola där majoriteten av alla barn möts av ett högt tak och en låg tröskel men vi kan även se att för somliga barn, barnen som utmanar, är tröskeln högre och taket lägre. Arbetet med och kring inkludering får därför aldrig avstanna utan vi som pedagoger måste höja våra röster för barnen som inte själva kan det, om förskoleklassen ska vara en skola för alla.

Slutligen vill vi sammanfatta vår resa genom denna essä med hjälp av författaren Michael Ende som i boken *Momo eller kampen om tiden* skriver;

Ofta kan man ha en väldigt lång gata framför sig. Då tänker man att den är allt förfärligt lång, den klarar man aldrig, tänker man. [...] Och då börjar man skynda på. Och man skyndar sig mer och mer. Men varenda gång man tittar upp, så ser man att det som fortfarande är kvar inte alls blir mindre. [...] Man får aldrig tänka på hela gatan samtidigt, förstår du. Man måste nöja sig med att tänka på nästa steg, på nästa andetag, nästa tag med kvasten. Hela tiden bara på nästa [...] Så märker man plötsligt att man faktiskt har sopat hela gatan, steg för steg. Man har inte ens märkt hur det har gått till, och är inte andfådd alls (Ende 2003, s. 45-46).

Denna skildring kan förhoppningsvis göra vägen mindre bekymmersam för de studenter som kommer göra en liknande resa i framtiden men för vår del är nu denna resa över. Det innebär dock inte att vårt arbete som pedagoger är det, utan istället påbörjar vi snart en ny, som förskollärare.

Referenslista

- Ahlberg, Ann (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (2 Uppl). Stockholm: Liber
- Alsterdal, Lotte (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education
- Bendroth Karlsson, Marie (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Burman, Anders (2014). *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur
- Cederberg, Carl & Schwarz, Eva (2013). ”Reflektionstid? – Om närvaro och distans på förskolan”. I: *Förskoletidningen* nr. 6 2013. Stockholm: Gothia Förlag AB
- Dalgren, Sara (2012). Att göra det *annorlunda* normalt – interkulturell förskolepedagogik i praktiken. I: *Den interkulturella blicken i pedagogik Inte bara goda föresatser*. Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette. Södertörn Studies in Education 2 (Elektronisk) Tillgänglig <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:534554/FULLTEXT01.pdf> (2017-11-06)
- Dreyfus, Hubert L & Dreyfus, Stuart E (2015). Fem steg från novis till expert. I: Hjerström Lappalainen, Jonna (red.). *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Ende, Michael (2003). *Momo eller kampen om tiden*. Falun: ScandBook AB
- Foucault, Michael (2003). *Övervakning och Straff*. Fjärde upplagan. Lettland: Livonia Print
- Fredriksson, Johannes (2007). Maktbegreppets bruk. Analysen av fängelsestraffet i Övervakning och straff. I: *Att rätt förfoga över tingen - Historiska studier av styrning och*

maktutövning. Stockholm: Eländers Gotab

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket

Hammarén, Maria (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santerus

Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2013). *Etik i arbetet med människor*. Lund: Studentlitteratur

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2011). *Tänkandets gryning*. I: Burman, Anders (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massbildningens tidsvarv*. Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education

Jahanmahan, Farhad (2012). *Interkulturell pedagogik, inkluderande pedagogik – forum för motstånd*. I: *Den interkulturella blicken i pedagogik Inte bara goda föresatser*. Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette. Södertörn Studies in Education 2

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). *FÖRSKOLAN – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur

Kadesjö, Björn (2010). *Barn som utmanar - Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Västerås: Edita Västra Aros

Kierkegaard, Søren (1964) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed, samlede værker*. Bind 18, Gyldendal (originalutgåva)

Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, Christian (2009). *Fronesis och den mänskliga tillvaron*. En läsning av Bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*. I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Akademisk avhandling. Malmö högskola.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4 Uppl). Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid (2011). *Vad utmärker en bra förskollärare?* (Elektronisk)
Tillgänglig: <http://forskoleforum.se/artiklar/vad-utmarker-en-bra-forskollarare> (2017-10-20)

Salamancadeklarationen (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådet.

Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund– förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: DanagårdsLitho

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket (Elektronisk) Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild publikation? xurl =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575> (2017-11-15)

Skolvärlden (2017). *Mer om autism och adhd på speciallärarutbildningen*. (Elektronisk)
Tillgänglig: <http://skolvarlden.se/artiklar/mer-om-autism-och-adhd-paspeciallararutbildningen> (2017-11-20)

Svenaesus, Fredrik (2009). *Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: E-print

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi* 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, Lev Semenovic (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. I: *Boken om pedagogerna*. Forsell, Anna. Stockholm: Liber