

”Jaha, och här sitter *ni* två?”

En vetenskaplig essä om individen vs. gruppen.

Av: Nathalie Ilonen

Handledare: Gustav Strandberg

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad.

Kandidat 15 hp

Självständigt arbete | höstterminen 2020



Abstract.

Title: Well, and here *you* two sit? – a scientific essay about the individual and the group.

Author: Nathalie Ilonen

Supervisor: Gustav Strandberg

Term: Autumn 2020

This essay is focused on my actions based on two different dilemmas. In the first dilemma I take on a group perspective, excluding the individual. The other dilemma describes a situation where I as pedagogue perform an activity together with a child, focusing only on the individual perspective and excluding the group. The purpose of this essay is to get a deeper understanding of my own actions on the two arisen dilemmas. How can I know for sure that my chosen perspective is the right one to work by? Can I choose to focus on both the individual's and the group's perspective? Based on my two dilemmas, I have been able to carry out a study of how my actions could have been from different angles of approach by using essay as a method. This has been possible through reflection, discussions with classmates, mentor and analysis. In the study, I use Piaget's and Vygotskij's theories and thoughts, pedagogical literature, previous research, and essays to support my conclusions. My initial thought was to examine the perspective of both the individual and the group. But during the process, I came across more interesting areas and perspectives to study. My essay covers the Swedish curriculum, the importance of social interaction, the competent child, inclusion and exclusion, children with support needs, norm-critical approach and scientific basis, proven experience, and practical knowledge. In the last chapter, I highlight Aristotele's concepts of *techne* (proficiency), *episteme* (knowledge) and *fronesis* (practical wisdom) and what the lack of these concepts contributed to. In my reflection and analysis, I describe what happened versus how I would have acted in a similar situation today. My research shows the lack of knowledge in the two different dilemmas contributed the exclusion of either the group or the individual based on my own interpretive precedence excluded.

Keywords: Individual perspective, groups perspective, inclusion, exclusion, child with support needs, the competent child, scientific basis, proven experience, *fronesis* and *episteme*.

Sammanfattning.

Titel: Jaha, och här sitter *ni* två? – en vetenskaplig essä om individen och gruppen.

Författare: Nathalie Ilonen

Handledare: Gustav Strandberg

Termin: Höst 2020

Den här uppsatsen behandlar mitt agerande utifrån två olika dilemman. I det första dilemmat intar jag ett grupperspektiv och utesluter individen. Den andra situationen skildrar en händelse där jag som pedagog utför en aktivitet tillsammans med ett barn, där individperspektivet blir i fokus och gruppen utesluts. Syftet med denna uppsats är att finna en fördjupad förståelse för mitt eget handlande utifrån de två dilemman som uppstod. Hur kan jag med säkerhet veta att mitt val av perspektivtagande i stunden är det rätta att utgå ifrån? Kan jag välja att utgå från både individens och gruppens perspektiv? Utifrån mina två dilemman har jag med stöd av reflektion och diskussioner med kurskamrater och handledare utfört en undersökning om hur mitt handlande hade kunnat ske utifrån olika infallsvinklar. Genom reflektionen och analysen har essäskrivande som metod varit det centrala verktyget. I undersökningen använder jag mig av bland annat Piagets och Vygotskijs teorier och tankar, men också pedagogisk litteratur, forskning och uppsatser finns som stöd i min uppsats. Min första tanke var att undersöka individen och gruppens perspektiv. Men under processens gång väcktes nya områden att se perspektiven ifrån. I min essä behandlas läroplanen, det sociala samspelets betydelse, det kompetenta barnet, inkludering och exkludering, barn i behov av stöd, normkritiskt förhållningssätt samt vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap. I det sista kapitlet belyser jag Aristoteles begrepp episteme (vetskap) och fronesis (praktisk klokhet) och vad avsaknaden av dessa begrepp bidrog till. I min reflektion och analys beskriver jag vad som hände, samt hur jag skulle gjort ha gjort idag. Min undersökning visar på att bristen av kunskap i de två olika situationerna bidrog till att antingen gruppen eller individen blev utesluten, exkluderad utifrån mitt tolkningsföreträde.

Nyckelord: Individperspektiv, grupperspektiv, inkludering, exkludering, barn i behov av stöd, det kompetenta barnet, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, fronesis och episteme.

Innehåll

1. Dilemma	1
1.1 "Då får du gå ut härifrån"	1
1.2 "Bara ni två"	3
2. Syfte:.....	5
3. Frågeställningar:.....	5
4. Metod:.....	6
4.1 Uppsatsens disposition:.....	6
4.2 Etiska övervägningar:	8
5. Reflektion:	8
5.1 Läroplanen utifrån ett individperspektiv och grupperspektiv.....	8
5.2 Det sociala samspelets betydelse för individen.	11
5.3 Det kompetenta barnet.....	15
5.4 Inkludering och exkludering	20
5.5 Barn i behov av stöd	23
5.6. Normkritiskt förhållningssätt	27
5.7 Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap.	30
6. Slutord:	33
7 . Referenslista:	35

1. Dilemma

1.1 "Då får du gå ut härifrån"

Jag sitter vid frukostbordet på avdelningen med en kopp nybryggt kaffe med en större mängd mjölk i. Mina händer omsluter muggen och värmen från kaffet värmer upp mina händer denna råa och kyliga höstmorgon. Mina händer behöver tinas upp efter att jag behövt skrapat rutorna på bilen innan färden mot jobbet. Klockan som sitter på väggen visar 07.02 och sekundvisaren tickar på och fångar mina örons uppmärksamhet. Jag ställer mig vid fönstret med kaffekoppen i händerna och tar ett djupt andetag och njuter av morgontystnaden, endast sekundvisarens ljud hörs. Jag blickar ut mot trädgårdslandet. Spindelnäten på buskarna som ramar in trädgården glittrar till av morgonsolens strålar. Solstrålarna reflekteras även mot prismorna som hänger i fönstret. Jag har ställt fönstret på glänt för att vädra ut den instängda luften från helgen. Ett ilande och gnisslande ljud hörs från grindens vrede när den öppnas in till förskolans gård. Sekundvisarens ljud försvinner snabbt och byts ut mot grindens gnisslande ljud. Det är nästan så att ljudet är på gränsen till att det skär i öronen. Jag kikar ut över gården för att nyfiket ta reda på vem det är som kommer. En mössa kommer flygandes i en kraftig fart förbi min näthinna. Mössan är röd med en allt för smutsig gul boll på toppen. Den mössan känner jag igen. Det finns bara en som har en sådan huvudbonad. Det är Williams mössa.

En lugn start på måndagsmorgonen infinner sig och de barn som har kommit har börjat aktivera sig med olika uppgifter. Anton sitter i byggrummet tillsammans med Leo och William. Jag iakttar vad som försiggår hos pojkarna. Dörren till rummet består av en glasdörr som gör det möjligt för mig som pedagog att ta del av aktiviteter som sker där inne, men behöver samtidigt inte vara fysiskt placerad i rummet. Jag sitter vid ett bord som är placerat mitt emot byggrummet och spelar Fia med knuff med två andra barn. Jag ser hur William ställer sig upp och sparkar sönder bygget som de tre pojkarna konstruerat. Den lugna morgonen avslutas nu. "Neeeeeej", ropar både Anton och Leo i kör. "Vad gör du?", frågar Leo med en hård och sur ton till William. William svarar inte. Istället tar William upp en blå kloss och kastar den i Leos huvud. Ut rusar Anton. "Fröken, fröken, fröken. William förstörde vårt bygge och kastade en kloss i Leos huvud. Och nu är Leo ledsen", säger Anton till mig med andan i halsen. Jag ställer mig upp och går mot byggrummet. Jag hinner knappt komma in i rummet förrän Leos gråt går över till ett skrik. Stora tårar rinner ner för Leos kinder. Även en snor-rand lyckas rinna ner från den vänstra näsborren. "Kom Leo så ska vi torka tårarna och näsan", säger jag. Men näsan torkar han själv genom att dra upp och släta över armen på

tröjan över ansiktet. Snor-randen är nu utsmetad längs den högra kinden. ”Kom så får jag torka bort det sista av snoret”, säger jag och tar fram en pappersnäsduk jag har i byxfickan. När jag väl torkat Leos tårar och snor från ansiktet så går vi tillsammans tillbaka till rummet. William sitter ihopsjunken i en skräddarposition och hänger med huvudet ner mot golvet. ”William”, säger jag för att försöka få hans uppmärksamhet. William tittar fortfarande ner i golvet. ”William, jag såg vad du gjorde”, fortsätter jag. ”Jag såg att du sparkade sönder tornet och sen tog du den här hårda blåa klossen och kastade den så den hamnade i Leos huvud. Det gör ont på Leo och han blev ledsen.”. Det blir tyst en kort stund. Jag förväntar mig en respons från William men han rör sig inte en millimeter. ”William, vad gör man om en kompis blivit ledsen?” fortsätter jag. Och fortfarande ingen respons från William. ”William... Jag tror att det skulle vara en bra idé om du sa förlåt till Leo, så kanske ni kan prova att leka igen?” William tittar upp mot mig en kall och svart blick. ”Nej!” säger han bestämt. ”Fast vet du. Om man gjort en kompis ledsen så är det viktigt att man säger förlåt”, svarar jag William. Jag känner hur jag blir mer och mer irriterad då William sätter sig på tvären och arbetar mot mig. ”Men om du inte vill säga förlåt då får du gå ut från byggrummet så får Anton och Leo leka själva”. William ställer sig upp går ut från rummet med bestämda och arga steg då han visar med hela kroppen hur upprörd han är genom att sparka i golvet när han går. Han går mot ena hörnet av rummet och sätter sig återigen i en skräddarposition med huvudet böjt ner. Jag går fram till William för att försöka lösa situationen. ”Will...” hinner jag få fram innan han avbryter mig. ”LÅT MIG VA!”. Jag backar och går där ifrån. Jag sätter mig återigen vid bordet och återupptar partiet Fia med knuff med de två barn jag spelade med innan incidenten inträffade.

När jag väl kommit hem samma dag slår jag mig ner i fåtöljen i vardagsrummet. En solslinga letar sig in från fönstret och bildar en solkatt på väggen. Jag blickar mot solkatten och börjar fundera över dagen som gått. Tankarna går tillbaka till mitt agerande mot William i byggrummet med Leo och Anton. Hade jag kunnat agera på ett annat sätt än det jag gjorde? Hur kan jag som pedagog ge de stöd och stimulans i hans sociala interaktioner med barngruppen? Min irritation över Williams handlande genom att inte respondera mot mig, och sätta sig på tvären provocerade mig något enormt, och det vet han om. Hade det varit annorlunda om jag hade placerat mig själv fysiskt i rummet där jag kunde agera som stöd för William i hans sociala samspel med Anton och Leo? En klump infinner sig i min mage. Min irritation resulterade i att jag exkluderade William från gruppen och utgick från ett grupperspektiv i händelsen. Skulle jag tagit individens perspektiv istället?

1.2 "Bara ni två"

Klockan slår 8.30 och Mia som är min kollega börjar dagen med att säga "God morgon alla kompisar, hur har vi det idag denna härliga fredag?", när hon kliver in på avdelningen. Barnen som befinner sig på avdelningen hälsar tillbaka på Mia. Några av flickorna springer fram och omfamnar Mias ben som ska resultera i en godmorgon-kram. Mia går mot diskbänken och öppnar den översta skåpsluckan för att ta fram sin kaffekopp. Kaffebryggaren står och puttrar. Jag inhalerar luft via näsan och den nybryggda kaffedoften slår till mot mitt luktsinne. Mia sliter tag i kaffekannen trots att kaffet inte riktigt är färdigt än för att fylla på sin kopp. Hon fyller sin kopp bara millimeter ifrån att det ska rinna över, hon ska ju också få plats med en sockerbit i. Jag och Mia hinner konversera och går snabbt igenom dagens upplägg då vår tredje kollega är sjuk för dagen, innan klockan slår 9.00 och Mia ska gå på dagens morgonmöte. "Du får flyta runt bland barnen medan jag är på möte", säger Mia till mig när hon greppar tag i sin kaffekopp för att gå mot arbetsrummet där mötet ska äga rum. Jag nickar tillbaka mot Mia i en gestikulerande ja-rörelse om att jag uppfattade hennes ord. Mia lämnar kökspartiet och stänger dörren efter sig när hon lämnar avdelningen.

Jag tittar mot klockan som strax slår 10.00. Mia är fortfarande inte tillbaka från morgonmötet än. *Det var väl mycket att gå igenom idag*, tänker jag. William kommer fram till mig och frågar om vi ska spela ett spel. "Självklart kan vi göra det", svarar jag honom lite glatt förvånat. Det brukar vara tvärtom, att det är vi pedagoger som frågar William om han vill spela för att träna på sociala samspel. "Vilket spel vill du spela?" fortsätter jag. William går mot spelhyllan där vi har olika spel och pussel uppdukade för barnen. Jag ser hur han står och tittar och utesluter vissa av spelen. William greppar ett spel och vänder sig om och går mot mig. "Memory, va roligt", säger jag med ett leende till William. Vi lägger tillsammans upp spelbrickorna på bordet upp och ner innan vi börjar. Det går en stund och jag och William får en bra kontakt under spelets gång. Klockan slår 10.30 och Mia kommer tillbaka från morgonmötet. "Jaha, här sitter *ni två* och spelar", säger hon med en sneglande blick när hon går förbi bordet där jag och William sitter och spelar. Mia ställer sin kaffekopp i diskhon. Betoningen på orden "*ni två*" stör mig. När jag och William är färdiga med spelets omgång så ställer jag mig upp och plingar i städsklockan som symboliserar att det är dags att avsluta sin aktivitet och städa undan efter sig innan det är dags för lunch. Jag går fram till Mia och frågar: "Vad menade du när du sa som du gjorde nyss?" Mia suckar till. "Ja men du förstår väl att du inte bara kan sitta med ett barn när du är själv på avdelningen och jag är på möte. Du ska vara tillgänglig för alla barn, inte bara ett." Jag tittar fundersamt och lite irriterat på Mia. "Jag vet

att William behöver stöd av en vuxen i sociala samspel och spelregler samt stöd i att interagera med barngruppen, men det är inte passande idag”, svarar Mia mig. Mia går mot samlingsrummet för att ha samling med barngruppen. Jag hinner varken försvara eller förklara mig för Mia innan hon lämnar mig ståendes vid diskbänken. En irritation börjar bubbla inom mig. Jag tar ett djupt andetag och börjar duka fram bestick och tallrikar på borden för att förbereda dagens lunchmåltid. Samtidigt som jag irriterat dukar fram så slår en annan tanke mig. Hade Mia rätt? Skulle jag ha utgått från gruppens perspektiv och inte individens?

2. Syfte:

Vi i förskolans kontext konfronteras ständigt med olika dilemman. Ett av de vanligaste dilemman vi står inför är vems perspektiv vi ska utgå ifrån, individen eller gruppens. Med de stora barngrupperna blir det svårare att tillgodose alla barns behov och intressen. Barn som har behov av extrastöd och stimulans i olika situationer behöver få det extra stöd som de behöver, liksom resterande individer i barngruppen. Men vems perspektiv ska vi utgå ifrån när vi inte hinner med? Mina två olika händelser synliggör samma problematik, perspektivtagande. William i berättelsen är ett barn på 5 år som har svårigheter med det sociala samspelet och gemensamma spelregler. Jag har arbetat med William sedan han var 1,5 år och började i förskolan. Han är ofta utåtagerande och får ofta skulden för incidenter som sker på förskolan, även om han inte har varit på plats. Såvida inte en pedagog är engagerad med honom, då går det oftast bättre. Med kontinuerliga samtal med vårdnadshavare och social samspelsträning med William är målet att han ska få bättre förutsättningar i det sociala samspelet med kamrater och vuxna. Men vad händer när jag som pedagog inte utgår från individens perspektiv utan istället tar gruppens? Vad jag än väljer att utgå ifrån så kommer den andra parten att bli drabbad. I ”läroplan för förskolan” skriver Skolverket att den utbildning och undervisning som vi ska bedriva i förskolan ska utgå från vad som är individens bästa, samt främja alla barns utveckling och lärande (Lpfö 18, s.5). Hur kan jag som pedagog tillgodose både gruppens och individens behov samtidigt? Vem är det som bestämmer om vad som var rätt eller fel i stunden? Utifrån mig själv ansåg jag där och då att jag handlade rätt. Men hade en annan metod varit bättre än agerandet som skedde? Syftet med denna uppsats blir således att undersöka mitt handlande utifrån ett individperspektiv och grupperspektiv, vems perspektiv är rätt att utgå ifrån? Med stöd från både litteraturer, forskning, klasskamrater och handledning av min lärare där diskussioner och reflektioner ligger till grund för min skrivprocess, hoppas jag finna en fördjupad förståelse för mitt handlande.

3. Frågeställningar:

- Hur kan jag som pedagog veta vems perspektiv som är det rätta att utgå ifrån i stunden? (Hur kunde jag ha gjort annorlunda?)
- Vilka möjligheter finns för att tillgodose både individens och gruppens perspektiv i situationer som liknar mina berättelser?

4. Metod:

Docenten och författaren Lotte Alsterdal förklarar i sin text ”Essäskrivande som utforskning” att skriva en vetenskaplig essä är en metod som används för att blicka mot sitt eget handlande på ett fördjupat sätt. Genom att se dilemmat utifrån olika perspektiv och infallsvinklar kan vi, menar Alsterdal, dra lärdom av det som skedde (Alsterdal 2014, s.54). Detta innebär inte att vi ska finna en lösning på problemet, utan snarare att vi ska få en förståelse för händelsen och omvandla förståelsen till erfarenhet. Vidare menar Alsterdal att genom skrivandet av en vetenskaplig essä under en period skapas möjligheter under skrivprocessen att undersöka, utforska, skriva och läsa sin text med stöd av kurskamrater och handledare som bidrar till att arbetet utvecklas (Alsterdal 2014, s. 53). Detta är något som jag använt mig av under min skrivprocess av denna essä.

I boken *Kunskap i handling*, skriver Bengt Molander som är professor i teknisk filosofi om obalansen mellan görandet och förståelsen. Han menar att vi tror att vi vet vad vi gör men i själva verket så har vi ingen aning om vad vi precis gjorde (Molander 1996, s. 109). Detta är något som kommer synas i min reflektion och analys, där jag till en början trodde att jag visste vad jag gjorde utifrån mina dilemman, men konsekvensen av det hela påvisar motsatsen.

I artikeln ”Reflektionstid? Om närvaro och distans på förskolan” skriver filosoferna och docenterna Carl Cederberg och Eva Schwarz om synen på reflektion. För att få syn på vad man gör behöver man reflektera kring det (Schwarz & Cederberg 2013, s. 45), och kritiskt granska sig själv som pedagog för att utvecklas. Genom att använda sig av en essäskrivande process ger detta en möjlighet att reflektera kring sitt eget agerande på ett fördjupat sätt. Även Alsterdal betonar vikten av reflektion i en skrivprocess. Reflektion är ett konkret verktyg att använda sig av där tillbakablicken på ens erfarenheter lyfts fram i syfte att utvecklas (Alsterdal 2014, s. 55). Denna metod som jag utgått ifrån har hjälpt mig att få syn på mitt agerande utifrån två olika situationer på ett sätt som jag inte såg där och då. Jag kommer att växla mellan mina reflektionstankar och mina berättelser för att få en fördjupad förståelse av mitt eget handlande.

4.1 Uppsatsens disposition:

Min tanke med denna uppsats var att utgå från två områden, individen och gruppen. Men under processens gång så öppnades nya synsätt som blev intressanta för mig. Det breddade mitt synsätt att se på individ och grupperspektivet utifrån flera viktiga infallsvinklar. Därför har dispositionen blivit att jag kategoriserat upp min essä med hjälp av sju rubriker. Varje

rubrik introduceras med en presentation om vad stycket kommer att behandla, samt att varje stycke avslutas med en sammanfattning av undersökt område.

Jag inleder min reflektion genom att undersöka vad vårt styrdokument för förskolan skriver fram om individen och gruppen. Finns det tydliga direktiv på *hur* vi ska arbeta kring dessa begrepp i förskolan, eller är det mer en tolkningsfråga som avger på *hur* vi på bästa sätt kan skapa förutsättningar för utveckling och lärande utifrån ett individ och grupperspektiv? Mitt val av att introducera läroplanen i början av min reflektion är att det ska ge dig som läsare en förståelse för de styrdokument vi är ålagda att följa i vår vardagliga verksamhet i förskolan. Läroplanen kommer att nämnas i flera delar i min reflektion och analys för att återkoppla till mitt uppdrag som blivande förskollärare och mina dilemman. Efter avslutat kapitel om läroplanen går jag över till det sociala samspelets betydelse för individen, där jag börjar att introducera vad en grupp är. Till stöd för detta använder jag mig av psykologen Dan Stiwnes kapitel "Vad är en grupp" och adjunkten Ingrid Engdahl & lektor i pedagogik Eva Ärlemalm-Hagsérs bok *Att bli förskollärare*. Hur kan det sociala samspelet utvecklas i gruppkonstellationer? Här blir professorn i pedagogik Anette Sandbergs bok *Med sikte på förskolan* och studenterna Matilda Anderssons och Anna Hedströms studie *Det är aldrig barnet det är fel på* hjälpmedel i min uppsats till att se lekens betydelse för det sociala samspelet hos individen. Jag övergår sedan till att utforska begreppet det kompetenta barnet. Till hjälp här har jag använt mig av studenterna Anna Skog Lindbergh, Kathrine Särén och Sandra Amundsjö studie *Barns inflytande i förskolan*, psykologerna Marianne Brodins och Ingrid Hylanders bok *Att bli sig själv* och Elisabeth Björklunds *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* där alla ovannämnda ger sin syn på begreppet det kompetenta barnet. Deras definitioner har bidragit till hur vi i förskolan kan utgå från barnets kunskaper och förmågor. I inkludering och exkludering avsnittet utgår jag mestadels från vad *Läroplanen för förskolan* skriver om just de två begreppen. Även fil.dr och universitetslektor i pedagogik Fanny Jonsdottirs text *Barns kamratrelationer i förskolan* som behandlar beteende ligger som stöd för mitt utforskande av ett inkluderings och exkluderings perspektiv. Jag finner Anette Sandbergs bok *Med sikte på förskolan* som relevant stöd i min skrivprocess där barn i behov av stöd lyfts. Det blev tydligt för mig om hur mitt förhållningssätt påverkar de barn som har en funktionsvariation eller diagnos. Jag tar även stöd ifrån ett psykologiskt perspektiv där boken *Utvecklingspsykologi* av psykologerna och leg. psykoterapeuterna Leif Havnescöld & Pia Risholm Mothander ger mig nya synsätt att se barns beteende och språk utifrån kroppen som

verktyg. Avslutningsvis i min reflektion och analys utgår jag från Skolverkets text *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* och artikeln ”Fronesis och den mänskliga tillvaron” av filosofen Christian Nilsson. Dessa två referenser har givit mig en fördjupad förståelse kring begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap, och hur relevant dessa tre komponenter är för oss i förskolans kontext.

Slutligen knyter jag ihop säcken i form av ett slutord av min reflektion och analys genom att sammanfatta vad jag lärt mig under detta processkrivande som metod. Vad var det som hände? Fick jag svar på mina frågeställningar jag skrev fram i syftesdelen? I denna del vill jag poängtera vad det är jag har fått syn på under processens gång.

4.2 Etiska övervägningar:

Denna process som skrivande har bidragit till etiska ställningstaganden. I boken *Förskollärares metod och vetenskapsteori* skriver professorn i pedagogisk kunskap Annica Löfdahl i kapitlet ”God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt” om studenters skyldigheter under ett pågående examensarbete. Examensarbete definieras inte enligt lag som forskning i samma utsträckning, men jag har fortfarande skyldighet att värna om sekretess och integritet, där namn och uppgifter inte får avslöjas (Löfdahl 2014, s. 34). Därför har jag i min essä använt mig medvetet av fingerade namn för att skydda de inblandades integritet.

5. Reflektion:

I denna reflekterande del kommer jag försöka se de två olika händelserna ur olika perspektiv för att finna en fördjupad förståelse för mitt eget agerande som uppstod i situationerna. Jag kommer att börja med att presentera hur vårt styrdokument, läroplanen för förskolan, ser på individen och gruppen i förskolans kontext. Utifrån läroplanen kommer jag sedan att inrikta mig mer på gruppen och individen. Jag kommer även styra in mig på betydelsen av det sociala samspelet och spelkoder mellan barnen, inkludering och exkludering, det kompetenta barnet, barn i behov av stöd samt vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och praktisk kunskap. Avslutningsvis i denna uppsats kommer jag reflektera över mitt eget handlande genom att blicka mot mig själv för att få en fördjupad förståelse över min blivande yrkesroll som förskollärare.

5.1 Läroplanen utifrån ett individperspektiv och grupperspektiv.

I det här stycket kommer jag att diskutera vad vårt styrdokument för förskolan, läroplanen, skriver fram om individen och gruppen ur förskolans kontext. Vad säger läroplanen om vårt

förhållningssätt utifrån individ och grupperspektiv? Vad säger läroplanen om samspel och demokrati? Hur blir dessa begrepp centrala för individen och gruppens utveckling?

Vi som är verksamma inom den kommunala förskolans kontext leds och styrs av både huvudmän och styrdokument som är politiskt framtagna. Läroplanen för förskolan har reviderats många gånger under årens lopp. Den som är aktuell idag för förskolan fokuserar på både individens perspektiv och gruppens perspektiv. Det leder dock till att dokumentet stundtals blir tvetydigt och svårtolkat. Att arbeta inom förskolans kontext är både givande och utmanande. De rättigheter och värden som skrivs fram ur FN:s konvention ska synliggöra barnets rättigheter i förskolans verksamhet. Läroplanen skriver att utbildningen i förskolan ska utgå från vad som är barnets bästa (Lpfö 18, s. 5). Hur kan vi med säkerhet veta att vi utgår från varje individs bästa? Det enskilda barnet ska få möjlighet att komma till uttryck i verksamheten. Vi kommer långt genom att vara aktiva pedagoger tillsammans med barnet. Utifrån att utgå från individens egna erfarenheter kan vi uppmuntra och utmana barnet vidare i dess utveckling och lärande. Vidare skriver läroplanen att genom att arbeta självständigt ges barnen förutsättningar att anpassa uppgifter efter sina egna behov och kunskapsnivå, och lita på sig själv (Ibid., s.13). Läroplanen yrkar också på att med hjälp av självständighetsövning kan både självkänsla och självförtroende främjas genom att barnet får upptäcka sin egen förmåga till att bemästra utmaningar och uppnå framsteg (Ibid., s.10) utifrån ett individuellt perspektiv. Dessa accenter framhäver det exklusiva hos individen. Att koppla detta till min andra händelse där William på eget initiativ ville samspela med mig utifrån hans egen vilja och villkor, visade på att jag som pedagog tillgodosåg hans behov genom att vara aktiv med honom. I aktivitetens gång mellan mig och William gavs möjlighet till ett stärkande av självkänsla och självförtroende, men även en bekräftelse för William om att bli sedd och hörd ur ett positivt perspektiv. I aktivitetens stund så var syftet att William skulle få träna på det sociala samspelet genom att interagera tillsammans med en annan. Syftet med samspelsövningar är att kunna ge William enklare förutsättningar att ingå i gruppen. I boken *Normkritisk pedagogik* skriver pedagogen och författaren Lotta Björkman att det blir problematiskt att vara normkritisk som pedagog när vi tar för givet att gruppundervisningen är det rätta för *alla* barn (Björkman 2019, s. 124). Alla individer är olika och unika på sitt sätt. Att enbart utgå från en metod som gruppundervisning gynnar inte alla barn. Vissa barn har behov av andra metoder för att lära och utvecklas. De barn som har behov av stöd ska ges lika förutsättningar till utveckling och lärande som resterande barn i gruppen. Här måste vi som pedagoger vara normkritiska och se till individens bästa och inte till gruppens. Samtidigt som

vi i förskolan ska utgå från vad som anses vara barnets bästa så menar läroplanen att vi också ska forma gruppen till framtida samhällsmedborgare (Lpfö 18, s.5). Detta blir problematiskt eftersom vi måste ta den normerande aspekten i att skapa en homogen grupp såsom framtida samhällsmedborgare i beaktning. Därför blir det extra viktigt att arbeta för att bredda det normerande perspektivet för att ge alla barn möjlighet för att utveckla sina egna unika egenskaper och förmågor. Läroplanen menar vidare att det sker genom att vi ska bedriva en likvärdig utbildning för alla barn som verkar inom förskolans kontext (Lpfö 18, s. 6). Här blir det tydligt att fokuset ligger på gruppen i läroplanen och inte på individen i sig. Läroplanen lyfter där med fram att verksamheten i förskolan även ska se till att barnen ska få möjlighet att arbeta självständigt men också tillsammans med sina kamrater (Lpfö 18, s. 10). En annan metod som kan främja och stärka självkänsla och självförtroende hos individen är samspel med andra kamrater och vuxna. Samspel är även något som läroplanen skriver fram som ett främjande verktyg, där förutsättningar för ökat samspel sker genom träning (Lpfö 18, s. 11). När samspelet blir en metod att öva sin självkänsla och självförtroende med lyfts också demokrati som blir ett centralt begrepp i aktiviteterna. I en demokratisk aktivitet får barnen möjlighet att bli mottagliga gentemot varandra och får erfarenhet av att lyssna, delta och uttrycka sina tankar och känslor och på så vis även en ökad självkänsla och självförtroende. Det är detta som William behöver stöd och stimulans i utifrån den första händelsen i byggrummet tillsammans med Leo och Anton när ett gräl uppstod av Williams handling att förstöra den gemensamma konstruktionen och kastet med klossen. William behöver öva, på det sociala samspelet och de sociala koderna för att kunna ingå i en fungerande grupp. Vi som pedagoger kan inte strunta i och blunda för vad läroplanen som vårt styrdokument uttrycker att vi i förskolan ska sträva efter att uppnå eller arbeta med. Däremot kan vi göra val om vems perspektiv i stunden som vi ska utgå ifrån. Utifrån mina dilemman så hade jag ingen kunskap i hur jag i situationernas stund kunde kombinera både individens och gruppens perspektiv. Konsekvensen av detta bidrog till att jag utgick från ett av de två perspektiven som jag uppfattade var bäst i stunden. Hur hade jag kunnat göra för att utgå från både individens och gruppens perspektiv?

Sammanfattningsvis utifrån vad läroplanen skriver om vårt arbetssätt utifrån individen och gruppen så bidrar det till komplexitet. Hur vet vi vems perspektiv som är det rätta att utgå ifrån i olika scenarier? Läroplanen skriver att vi ska jobba utifrån de två perspektiven, men inte *hur*. Därför blir läroplanen tolkningsbar. Utbildningen ska vara lika för alla som är verksamma inom förskolan. Vi ska utgå från att arbeta både utifrån ett grupp- och

individperspektiv i undervisningen, och för barns utveckling och lärande. Vilka metoder och tillvägagångssätt vi använder oss av blir därmed centrala faktorer för främjandet av individens och gruppens utveckling. Samspel ses vara ett gynnande koncept för att både utvecklas individuellt och för utvecklingen av att tillhöra en grupp. Vår uppgift som pedagoger är att möta upp den enskilda individen och skapa förutsättningar för dess utveckling. Detta är för att den enskilda individen ska fungera tillsammans med gruppen. Komplexiteten i det hela är att det är svårt att kunna se den enskilda individen då vi samtidigt ska se till hela gruppen. I gruppen så får individen möjlighet till att främja sociala samspel och utveckla kamratrelationer. För att undersöka detta närmre kommer jag i nästa avsnitt gå in mer på gruppens perspektiv i förskolans verksamhet och på vilka metoder som anses betydelsefulla för att skapa en bra gruppdynamik samt en inkludering för barn.

5.2 Det sociala samspelets betydelse för individen.

I detta kapitel kommer jag att fördjupa mig i synen på grupperspektivet i förskolan och fördjupa mig i samspelets betydelse i en barngrupp. Hur är gruppen anpassad efter verksamheten? Finns det fördelar med att arbeta utifrån ett grupperspektiv i förskolans kontext? Finns det några komponenter som kan bidra till en gruppinkludering? För att bilda en grupp gemenskap där alla barn ska ingå behöver vi som pedagoger använda oss av olika metoder och se från olika perspektiv. Jag kommer att belysa vikten av samspel och trygghet i gruppkonstellationer och även titta lite närmare på Piagets teori om den kognitiva förmågan hos barn, samt hur den påverkas av samspel och gruppkonstellationer.

I kapitlet "Vad är en grupp?" i antologin *Grupper och gruppforskning*, ger psykologen Dan Stiwne sin syn på vad gruppbegreppet är. Han konstaterar att gruppbegreppet är svårdefinierat (Stiwne 1995, s. 127). Det enkla sättet att definiera en grupp är att samla flera människor på samma plats som kan lokaliseras i tid och rum och som karakteriseras av en sorts gemenskap (Stiwne 1995, s. 127). Redan vid inskolningar utgår vi oftast från tanken om att inkludera individen i gruppen. Vi kan låta oss konstatera att förskolans verksamhet är modellerad efter gruppen. I boken *Att bli förskollärare* tar bland annat adjunkten Ingrid Engdahl & lektor i pedagogik Eva Ärlemalm-Hagsér upp att vi inte kommer ifrån att det är barngruppen i förskolan som vi ska utgå vår verksamhet ifrån, verksamheten är på så sätt gruppanpassad (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2015, s. 128). I Engdahl & Ärlemalm-Hagsér bok behandlas förskoleverksamheten och förskollärarprofessionen utifrån teoretiska och praktiska synsätt. Utifrån mina erfarenheter så sker inskolningar idag mestadels utifrån ett grupperspektiv då de

barn som skolas in oftast gör det samtidigt i smågrupper. Redan där anpassar vi oss efter ett grupperspektiv. I en inskolning känns det viktigt för alla parter att barnet blir inkluderat snabbt i gruppen och att det känner en trygghet och tillit till alla som ingår i en grupp. Här går mina tankar till vad läroplanen för förskolan menar om utbildningen, att ”den ska vara rolig, trygg och lärorik” (Lpfö 18, s. 7). Omsorgen blir här viktig för individen, att få uppleva en trygghet i förskolans kontext. Genom trygghet kan utveckling och lärande ske. Här blir min roll som pedagog en avgörande faktor för barnet. Om jag visar tillgänglighet och trygghet mot barnet så kommer barnet att känna av mina signaler och förhoppningsvis kunna bygga upp en tillit och trygghet tillbaka. När vi uppnått en trygghet och en stabil relation mellan pedagog och barn, det är då vi kan börja arbeta utifrån individen och individens behov och förutsättningar ”där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Lpfö 18, s. 7). När vi bedriver undervisning i förskolan så utgår vi från ett grupperspektiv där vi vill inkludera alla individer. På så sätt får alla barn lika förutsättningar att delta i undervisningen. Frågan blir då om alla barn i gruppen förstår undervisningens eller aktivitetens syfte? Alla barn utvecklas i olika takt, så hur kan vi garantera att undervisningen är anpassad efter varje individs förutsättningar och kunskapsförståelse? I boken *Med sikte på förskolan* skriver professorn i pedagogik Anette Sandberg, om specialpedagogik i förskolan. I boken ligger fokuset på vad individen behöver för att kunna ges de bästa förutsättningarna för utveckling och lärande. Vad behöver individen i sig för att må bra och utvecklas på bästa sätt? Samspel, lek och lärande är, menar Sandberg, något som främjar förutsättningarna för alla barn (Sandberg 2014, s. 23). Barn behöver föda, fysisk aktivitet, sömn, delta i delaktighet, omsorg, struktur, samspel, uttrycka sina känslor och har även rätt till sin personliga integritet (ibid., s. 23). I den första situationen med Leo och Anton i byggrummet hade William förutsättningar för ett utvecklande av samspel, delaktighet, lek och lärande. Men det var någonting som påverkade honom och som gav upphov till de handlingar han gjorde när han förstörde leken och kastade klossen på sin kamrat. Jag trodde i stunden att det räckte med att William, Leo och Anton fick vara själva i byggrummet; att det skulle räcka med att de lekte och samspelade ostört. Men någonting fattades. Vad var det? Trygghet? Förskolan ska ses som en trygg mötesplats för barnen där lek, samspel och lärande möts och tillförs. Alla dessa tre komponenter, lek, samspel och lärande, påverkar utvecklingen av varandra. I leken så utvecklas och utmanas samspelen och de sociala koderna mellan individer. Det skapas förutsättningar i samspelen mellan kamrater att utbyta erfarenheter, tankar och idéer. Samspel ses därmed som ett viktigt verktyg som binder ihop lek och lärande för barns utveckling. Men om tryggheten saknas så blir det svårt att ta sig an dessa tre förutsättningar för ett individuellt utvecklande. Mitt val av

att inte ha deltagit i leken med barnen kan vara en bidragande orsak till Williams agerande. Genom att vara en aktiv pedagog så signalerar du som vuxen till barnet att du ser det. Du bekräftar barnet och barnets behov, och på så sätt skapar du en trygghet för barnet. Mot bakgrund av detta skulle jag alltså ha varit delaktig i aktiviteten i byggrummet.

Med de allt större barngrupperna i dagens förskolor blir det svårt att anpassa undervisningen utifrån ett individperspektiv. Därför gör vi det enklare för oss och utgår istället från gruppen där vi vill att alla barn ska få ny förståelse och nya kunskaper inom undervisningens ämne. Blir det då något som vi tar för givet att alla barn ska förstå, när vi mestadels arbetar utifrån ett grupperspektiv? Jag tänker tillbaka på situationen mellan Leo, Anton och William i byggrummet. Kan det vara som så att förväntningarna på William att han skulle klara av att utföra ett samspel i leken gjorde att det blev för mycket för honom att hantera? Återigen kopplar jag detta till otrygghet och dålig självkänsla som en avgörande faktor för Williams agerande i byggrummet. Mitt val av placering i lokalen när jag satt vid bordet utanför byggrummet bidrog med att William inte fick den stimulans som han behövde i situationen. Begreppet samspel kan även jämföras som ett nätverk. Ett nätverk du ingår i för att utvecklas som individ genom att ta del av andras kunskaper och erfarenheter i det formade nätverket. Stiwne nämner begreppet interpersonellt perspektiv, vilket betyder att gruppen ses som ett nätverk av samspel (Stiwne 1995, s. 130). Barngrupperna i förskolan bildar flera sociala nätverk. Som helgrupp på avdelningen, men också mellan olika kamratkonstellationer och till sist mellan pedagoger och barn. I texten "Philosophical play in the early years classroom", skriver Sara Stanley och Sue Lyle att i den fria leken ger fantasin en möjlighet att främja barnens identitetsutveckling och har därmed möjlighet att inta olika roller som de är bekväma i, eller som de kan blomma ut i (Stanley & Lyle 2017, s. 56). Leken kan ses som en fristad för barnen där de får möjlighet att utveckla sin identitet genom att kliva in i olika karaktärer och roller. Genom barns erfarenheter utmanas och utvecklas deras fantasi. I leken sker även ett utbyte av barnens egna erfarenheter mellan varandra. Samspelet ses där av som en viktig del barns utveckling och lärande. Studenterna Matilda Andersson och Anna Hedström skriver i sin studie *Det är aldrig barnet det är fel på*, där de inriktar sig på barns sociala samspel i förskolan, att leken är ett verktyg för utvecklande av det sociala samspelet, där samspel och lek kompletterar varandra (Andersson & Hedström 2017, s. 3). Utifrån vad de menar tolkar jag det som att det är mötena i leken som ger massvis med utveckling som vi måste ta vara på och synliggöra mer än vad vi gör. Vi får inte glömma bort vad leken faktiskt bidrar med och betyder för barn och deras utveckling. Konstruktionsleken mellan Anton, Leo och William

gav barnen möjlighet att låta fantasin och samspelet styra och genomsyra leken. Kan det finnas en brist i Williams kognitiva förmåga som orsakade hans handling när han gjorde sin kompis illa med den slungande klossen och raserandet av bygget? Eftersom William inte ville tala om för mig varför han agerade som han gjorde eller vad det var som orsakade hans handling kunde jag enbart dra en slutsats som grundar sig på Anton och Leos version och handla efter den.

I boken *Den tidlösa pedagogiken*, skriver professorn i pedagogik Tomas Kroksmark om pedagogikens utveckling under årens lopp utifrån bland annat olika tänkare. Kroksmark skriver om Piaget och hans syn på barns kognitiva utveckling. Kroksmark menar att Piagets teorier som utgår från barns kognitiva förmågor där Piaget bland annat undersökte barns logik och moraliska uppfattningar. Med dessa undersökningar kunde Piaget dra en slutsats om att barn genomgår i sin barndom olika utvecklingsstadier. Du kan enbart nå nästa stadie om du uppfyllt det stadie du befinner dig på (Kroksmark 2011, s. 417). Är det som så att William inte bemästrar den kognitiva nivå han ligger på för att ta sig vidare till nästa? Vilket stöd behöver han för att komma vidare i sin kognitiva utveckling? För att kunna bidra till att stimulera barns kognitiva förmåga finns det andra faktorer som spelar in. Det relationella perspektivet är en central faktor för den kognitiva utvecklingen. Utifrån det relationella perspektivet anses miljön vara barnens tredje pedagog. Reggio Emilia är grundarna för begreppet ”den tredje pedagogen”, som tar oss tillbaka i tiden där barngrupperna hade två pedagoger. Undersökandet av material gjorde att man började prata och se på miljön som ytterligare en pedagog (Reggioemiliainstitutet 2020). Även pedagogen och ateljéristan Linda Linder skriver i sin bok *Pedagogisk miljö i tanke och handling* om hur hon ser på begreppet den tredje pedagogen. Hon fick upp ögonen för begreppet genom en utbildning. Begreppet enligt henne betyder att ”en miljö är som är så pass intressant och utmanande att man kan tala om att barnet har tre olika typer av pedagoger: de andra barnen, pedagogerna och den pedagogiska miljön” (Linder, s. 22). Miljön är med andra ord ett viktigt verktyg i förskolans kontext för att stimulera och utmana barnen. Miljön skapar förutsättningar för barns utforskande fysiskt som psykiskt. Att använda sig av sin kognitiva förmåga ger möjlighet att underlätta för samspelet med kamrater i gruppen. Även läroplanen nämner att den kognitiva förmågan, utvecklas genom att barnen får förutsättningar att tänka och leva sig in i andra människors situation (Lpfö 18, s.12). Vidare konstaterar läroplanen att leken, där barns fantasi gör det möjligt för dem att imitera och bearbeta erfarenheter även kan vara ett främjande verktyg där både empati och den kognitiva förmågan utvecklas (Ibid., s. 8). Det kan vara att

William saknar kognitiv förmåga, men det kan lika väl vara Anton och Leo som behöver stöd i sin kognitiva förmåga för att leva sig in i och förstå samt se ur Williams perspektiv. Det är alltid enklare att peka ut den som inte anses ingå i normen. Därför måste vi vara noga med att se händelser utifrån olika perspektiv för att skapa oss en så korrekt uppfattning som möjligt av situationen. I studien *Att genom lek stödja och stimulera barns förmågor* skriver Skolforskningsinstitutet, att barns lekar främjar relationsskapande, utveckling av gemenskap, samarbete och kommunikation (Skolforskningsinstitutet 2019, s. 12). Som jag tidigare nämnde så är lekens betydelse oerhört viktig för barns utveckling och lärande. I leken sker en massa utbyte av erfarenheter och kunskaper som förvärfvas till nya erfarenheter och kunskaper mellan individerna i gruppkonstellationer i verksamheten. I sin tur är förskolan som gruppverksamhet en viktig arena där dessa möten tillåts utvecklas.

Sammanfattningsvis har detta kapitel handlat om vad en grupp är och hur en grupp skapas utifrån Stiwnes definition. Förskolan är en plats där flera individer samlas och på så sätt bildar en grupp. Förskolan blir på så vis en gruppanpassad verksamhet, vilket Engdahl & Eva Ärlemalm-Hagsér också belyser. Jag har även blickat mot Piagets synsätt om att barns kognitiva förmågor har stora förutsättningar att utvecklas genom det relationella perspektivet, där miljön i förskolans kontext anses som barnens tredje pedagog. Kapitlet belyser även vikten av leken, samspel och lärande som viktiga förutsättningar för barns utveckling, något som Andersson och Hedström framhäver. Förutsättningar till att utforska dessa tre komponenter är att du som individ känner en trygghet i dig själv och till din omgivning. I gruppkonstellationer med barn så utvecklas förutsättningarna för samspel, lek och lärande enormt till skillnad ifrån om du är ensam i leken. Därför blir jag lite kluven till mitt val av samspelet mellan mig och William i den andra situationen där vi var själva i aktiviteten. Räcker det med att vara två, eller behövs det fler parter inblandade för att utveckling av gemenskap, samarbete och kommunikation ska ske? För att ta reda på detta så kommer jag i nästa stycke att fokusera på individperspektivet och på pedagogernas barnsyn.

5.3 Det kompetenta barnet

I detta avsnitt kommer jag ta upp begreppet barnsyn där jag undersöker om jag hade olika barnsyn utifrån de olika situationerna. Jag kommer även gå in på Lev Vygotskijs teori om den proximala zonen där jag kommer förklara vad den står för och hur den kan stötta individen i kompetensutveckling inom samspelet.

Engdahl & Ärlemalm-Hagsér skriver om de paradigmskiftet som skett under åren, och som har resulterat i ett radikalt förändrat synsätt (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2015, 164), där synen på barnet förändrats till att vi ska låta barnet få utvecklas och att vi ska ta vara på barnets egna förmågor, något som benämns som ”det kompetenta barnet”. I boken *Bångstyriga barn, Makt, normer och delaktighet i förskolan*, skriver lektorn i förskoledidaktik Klara Dolk om begreppet meningsskapande process där syftet är att se alla människor, vuxna som barn som medkonstruktörer i lärandet (Dolk 2013, s. 141). Det vill säga att barn är lika kompetenta som vuxna. Kroksmark skriver att tankar och idéer om det kompetenta barnet har fått genomslag från den tidigare reformpedagogen Ellen Key som ansåg att barn ska ges tid och rum till eget utforskande. På så sätt ges barnet möjlighet att växa fram och utvecklas (Kroksmark 2011, s. 357). I boken *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*, skriver Elisabeth Björklund om definition av det kompetenta barnet, att det innebär att individen i sig är kapabel att medverka i sitt eget lärande (Björklund 2008, s. 16). Detta sker när vi som pedagoger utgår från barnets egna förmågor och följer och stimulerar barnens intressen. Det skapar en känsla hos barnet om att barnets tankar och intressen är viktiga och betydelsefulla när vi som pedagoger är lyhörda och bekräftande. Studenterna Anna Skog Lindbergh, Kathrine Särén och Sandra Amundsjö skriver i sin studie *Barns inflytande i förskolan*, om begreppet ”det kompetenta barnet”, samt om hur vi ska ta vara på det i förskolan. Detta sker när vi som pedagoger ger barnet möjlighet till delaktighet i verksamheten genom bland annat beslutsfattande, att vi är engagerade och tar vara på barnets tankar och idéer. Skog Lindbergh, Särén och Amundsjö konstaterar att på så sätt får barnet möjlighet att känna en tillfredsställelse att känna sig kompetent, att den kan (Skog Lindbergh m.fl. 2016, s. 5). Detta är något som jag upplevde att William i den andra situationen kände när jag bekräftade han och hans kompetens till samspel. I stunden med William när vi spelade memory infann sig både en harmonisk och en lugn känsla hos mig, något som jag tror signalerades till William och som även bidrog till en lugn och harmonisk stund för honom. Vi spelade spelet i fyra omgångar. Så länge har vi aldrig lyckats genomföra en aktivitet med William. Vi har haft tur om vi lyckats genomföra aktiviteten en gång med honom, då han lätt tappar fokus och tröttnar. Ljudnivån runt omkring i lokalen var låg, något som inte inträffar så ofta. Jag upplevde att det var den låga ljudnivån som skapade den harmoniska och lugna känslan hos mig. Det gav mig tid att se William och arbeta lugnt och pedagogiskt med honom för främjandet av hans individuella utveckling. Barns individuella utveckling och lärande benämns mer i förskolan utifrån bland annat styrdokument som läroplan och Barnkonventionen, som har sin utgångspunkt från barnet. Läroplanen skriver att

barnets åsikter och idéer ska uppmuntras och att man som pedagog ska skapa förutsättningar för barnens fria val och därmed stärka deras förmågor, självförtroende och självkänsla (Lpfö 18, s. 6). FN:s barnkonvention har bidragit med att stärka individen i förskolan och fokusera på vad alla barn har rätt till. Eftersom barnkonvention blev till lag 2020, kan vi med stöd av läroplanen förstärka individens perspektiv för utveckling och lärande, så dessa två styrdokument går hand i hand med varandra. Alla är vi olika och alla barn utvecklas i olika takt. Engdahl & Ärlemalm-Hagsér förklarar att om vi som pedagoger tar tid till att se och bemöta varje enskilt barn kan vi ge dem de bästa förutsättningar till att skapa en varierande verksamhet för alla (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2015, s. 129).

För att individen ska få de bästa förutsättningar till utveckling och lärande i förskolan så skriver läroplanen fram att det ska ske genom samspel och kommunikation mellan barn och barn men även mellan vuxna och barn (Lpfö 18, s. 11). Individen blir således beroende av gruppen för sin individuella utveckling och lärande. Det är i just gruppkonstellationer som värderingar och relationer mellan barnen utvecklas enligt Engdahl & Ärlemalm-Hagsér (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2015, s. 129). Som jag skrev i föregående kapitel om vikten av samspel så är det med gruppen som stöd som förmågan att växa skapas och den individuella utvecklingen sker, och på så vis ökar barnet sin individuella kompetens. Individen är beroende av gruppen för att i bästa mån få utvecklas i samspel med andra. Som individ blir det svårt att utveckla ett samspel om du är själv. Därför är en annan persons närvaro och delaktighet en viktig del i samspeletsutvecklingen. William fick i de båda situationerna stimulansutveckling i det sociala samspelet då en eller flera parter var inblandade i hans aktivitet. Sociala interaktioner med andra leder till att du som individ får ökad kommunikationsförståelse, något som är viktigt att använda sig av i livet i möten med andra.

I boken *Lyssnandets pedagogik* som handlar om att utveckla den pedagogiska praktiken och synsättet i förskolan, skriver pedagogistan Ann Åberg och professorn Hillevi Lenz Taguchi om begreppet barnsyn. Vilken barnsyn jag har som pedagog spelar en viktig roll i min profession. Den barnsyn jag har är den som påverkar mitt förhållningssätt mot barnen (Åberg & Taguchi 2005, s. 59). Den syn vi vill ha är lättsam att prata om, det komplexa är att visa den i verkligheten. Åberg & Taguchi menar vidare att det är mitt förhållningssätt som jag använder mig av i förskolans vardag som synliggör den barnsyn jag har (Åberg & Taguchi, s. 59). Här blir det tydligt att jag utifrån de två händelserna har två olika former av barnsyn. I situationen med gruppen där William hamnade i tvist med Leo och Anton så blev barnsynen en negativ faktor som fick negativa konsekvenser. Jag såg William som en individ som inte

klarade av att ingå i en gruppkontext, då han ofta hamnar i sammanstötningar. Mina fördomar skapade en negativ barnsyn som påverkade mitt förhållningssätt och handlande i stunden. Detta ledde till att William blev exkluderad samt att jag som pedagog signalerade och förstärkte den negativa synen som William redan hade ännu mer inför barngruppen. Idag har jag helt annan barnsyn. Idag har jag mer erfarenhet och en annan barnsyn som är att barn klarar av mer än vad vi tror. Barn måste få prova sig fram, utforska händelser för att få erfarenhet och kunskap. Idag hade jag utgått mer från ett ställningstagande av att de tillsammans kunde lösa konflikten genom deras kompetenta förutsättningar, men att jag som vuxen är driftig och påvisar att jag finns där som stöd. I den andra situationen där William på eget initiativ vill samspela med mig genom att använda spel som verktyg i den sociala träningen blev min barnsyn en annan. Den här gången i en positiv bemärkelse när jag utgick ifrån att jag trodde på honom. Mitt förhållningssätt synliggjorde William och resulterade i en lugn och lyckad arbetsstund. I psykologerna Marianne Brodins och Ingrid Hylanders bok *Att bli sig själv*, har Brodin och Hylander som är psykologer översatt Daniel Sterns teorier, och tar hans tankar till verkligheten i förskolan genom att använda sig av konkreta händelser. De skriver om det kompetenta barnet och pedagogens roll. Det är mitt ansvar som pedagog att vara närvarande och lyhörd i barnets kunskapssökande och meningsskapande. Brodin och Hylander menar att det har betydelse för barnets utveckling av dess egen kompetens (Brodin & Hylander 1997, s. 19). Vidare skriver de att samspelen är en avgörande faktor för att barnet ska kunna utveckla sin kompetens (Brodin & Hylander 1997, s. 21). Jag ser ett samband mellan den proximala zonen och betydelsen av barns samspel för deras utveckling. Kroksmark skriver om psykologen Lev Vygotskij, som intresserade sig bland annat för språkutveckling och det sociala samspelen. Kroksmark konstaterar att Vygotskij menar att barns sociala interaktioner utvecklas i samspel med andra personer där kunskaper och erfarenheter utbyts (Kroksmark 2011, s. 450). Vidare menar han att utifrån nyförvärvade kunskaper och erfarenheter kan individen använda dessa i framtida situationer (Kroksmark, 2011, 450). Detta är något som Vygotskij enligt Kroksmark sammanfattar som den proximala zonen. Den proximala zonen innebär att individen befinner sig vid en trappa där olika trappsteg symboliserar olika utvecklingsområden. För att komma vidare från det första trappsteget till det andra trappsteget behöver barnet utveckla kapaciteter, med hjälp av någon annan som är mer erfaren. Med det stödet så har individen fått nya erfarenheter och kunskaper att ta sig vidare till nästa trappsteg där det kan bemästra och lösa problem själv genom de förmågor som det bär med sig från tidigare trappsteg. På det tredje trappsteget är de nya förmågorna internaliserade och automatiserade hos individen (Kroksmark 2011, s. 450-451).

Utifrån båda mina händelser med William kan jag se att den proximala zonen gynnar honom i hans sociala samspelsutveckling. Med sina kamrater kunde han tillsammans utveckla delaktighet och gemenskap. Hade jag varit på plats så hade jag kunnat bidra till att William fick förvärvad kunskap inom konflikthantering, något som han också behöver stöd och uppmuntran i att hantera. I stunden med mig när jag och William spelade memory så stimulerades hans självkänsla och självförtroende. William tog stöd av någon som var mer kompetent än han själv inom de berörda områdena, för att i framtiden kunna bemästra dem själv.

I uppsatsen *Inkludering i förskolan* av kandidaterna Petra Bauer & Petra Johansson där syftet är att undersöka hur pedagoger lyckas skapa en inkluderande verksamhet för alla barn (Bauer & Johansson 2011, s. 3) skriver de att barn som blir utanför i aktiviteter i förskolans kontext bidrar till dilemman, där vi står inför ett ställningstagande om det är barnen som ska anpassa sig efter verksamheten eller tvärtom (Bauer & Johansson 2011, s. 10). Barnets inflytande ska där genomsyra verksamheten. Om vi som pedagoger lyckas få förståelse för barnens tankar och idéer och skapa förutsättningar för att låta dessa påverka verksamhetens utförande så kan vi skapa en verksamhet som är anpassad efter barnens behov och inte tvärtom. Inkludering och exkludering är två perspektiv som jag kommer att belysa mer i nästa del av denna uppsats.

Sammanfattningsvis så har min barnsyn stor betydelse för hur jag bemöter det individuella barnet. I första sekvensen såg jag på William som en individ som inte klarar av någonting i sociala samspel och jag gav honom inte ens en chans att lösa situationen i byggrummet med Anton och Leo. Men med min barnsyn på William i den andra sekvensen där jag utgår från det kompetenta barnet kan jag som pedagog ta vara på att utgå från individens kunskaper och förmågor som genererar i inkludering och delaktighet. Det i sin tur skapar möjlighet för mig att se individen i gruppen. Detta kapitel har även behandlat utvecklingen om synen på barnet. Där Engdahl, Ärlemalm-Hagsér uttrycker att vi ska utgå från barnets egna förmågor, se det som det kompetenta barnet. Även Kroksmark framhäver att vårt synsätt implementerats genom Ellen Keys vision där barn ska ges tid och rum för utforskande utifrån sina egna förutsättningar. Liksom Kroksmark och Engdahl, Ärlemalm-Hagsér skriver även Björklund om begreppet det kompetenta barnet, där individen är medkonstruktör i sitt eget lärande. För att utmana sin utveckling är verktyg viktiga stöd. Där ses gruppen som en tillgång för utveckling och lärande. Samspel mellan barn blir därmed en viktig aspekt. I samspelskonstellationer kan den proximala zonen bli synlig. Där ett barn tar hjälp och stöd

från ett annat mer kompetent barn för att lyckas. Det gäller att ta vara på varandras tillgångar och resurser.

Alla individer är olika och unika på sitt sätt. Genom att skapa en inkluderande och delaktig atmosfär ger det möjlighet till att stärka barnets självkänsla och självbild när vi som vuxna ser och bekräftar barnet. Detta genom att vi tillsammans samarbetar, stöttar, stimulerar och tar vara på varandras erfarenheter och kompetenser där vi ser och bekräftar varandra. På så sätt känner sig barnet tillfredsställd, sedd och hörd. På så sätt blir det ett främjande av en inkludering av individen i gruppen. Nästa avsnitt kommer därför att mer specifikt handla om just inkludering och exkludering i förskolan.

5.4 Inkludering och exkludering

Inkludering och exkludering är två begrepp som vi i förskolan upplever och använder oss av varje dag, medvetet som omedvetet. Vi strävar efter att varje individ i förskolan ska få uppleva en inkluderande känsla, att de är ett med gruppen. Detta kapitel kommer att handla om inkludering och exkludering i förskolan. Vilket av begreppen väljer vi att utgå ifrån? Och vad blir konsekvensen av valt perspektivtagande?

Läroplanen skriver att vi som pedagoger ska ta vara på och utgå från barns erfarenheter, behov och intressen (Lpfö 18, s. 10). I den andra situationen när William tar ett eget initiativ till att samspela med mig genom en självvald aktivitet så har jag möjlighet att lyfta och stärka hans förmågor. Genom aktiviteten får jag syn både på Williams erfarenhet, behov och intressen och ökar min förståelse för vilka förväntningar och krav som kan ställas på honom i olika samspelsaktiviteter. Produkten av sådana stunder blir att jag kan anpassa lärsituationer utifrån Williams förmåga vilket ger honom tillfällen att inkluderas ytterligare i gruppen. Den lugna harmonin som infann sig i förskolans miljö under stunden bidrog till att jag fick upp ögonen för William och kunde ge honom den tid han behövde. Ofta så är det tiden som blir boken i dramat som gör att vi får omprioritera det vi planerat och William blir utan social träning med en av oss pedagoger. Just den här situationen gav mig möjlighet att lyfta William inför resterande barn i gruppen. Den här situationen var inte planerad, utan den skedde spontant. Något som läroplanen också menar att undervisningen ska vara, både planerad och spontan eftersom barns lärande och utveckling sker hela tiden (Lpfö 18, s.7). Vi skojade och skrattade tillsammans under aktivitetens fyra omgångar. Jag såg hur det glittrade till i Williams ögon när han lyckades finna de bilder som bildade ett par. Jag upplevde en glädje

och en starkt självkänsla och självförtroende hos William när han själv såg att han kunde finna de bilder som hörde ihop. Jag berömde William verbalt genom att tala om det högt så det skulle höras ut till resterande barn. Min tanke var att genom positiv feedback kunna sprida en positiv signal till de andra barnen om att William faktiskt kan samspela, interagera och att de kan leka och ha roligt med honom, till skillnad från de negativa signalerna som ofta är de som hörs. Jag ville att barnen skulle se William i en positiv bild, som kunde leda till en mer acceptans och inkludering för honom hos kamraterna. Men vad sker när du som individ inte inkluderas i gruppen? I den första händelsen mellan William, Leo och Anton i byggrummet, blev William exkluderad av både kamraterna och av mig från gruppen. Varför gjorde jag som jag gjorde? Hade det gjort någon skillnad om jag hade varit fysiskt placerad i rummet och aktivt engagerad i deras aktivitet? Läroplanen för förskolan skriver bland annat att man som pedagog aktivt bör delta i barns lek för att därigenom kunna bidra som stöd i barnens kommunikation mellan varandra, och på så vis förebygga osämjor (Lpfö 18, s. 8). Om jag aktivt hade deltagit i deras aktivitet så hade jag kunnat förebygga den incident som uppstod, när William slängde en kloss på Leo och förstörde deras gemensamma konstruktion, och på så sätt fortsätta se till att William inkluderades i gruppen. I *Barns kamratrelationer i förskolan* skriver fil.dr och universitetslektor i pedagogik Fanny Jonsdottir om barns beteendepåverkan utifrån barnens egna erfarenheter. Hon skriver att barn förväntas uppfylla sitt beteende efter vuxnas önskemål utifrån en uppfostringsstrategi (Jonsdottir 2007, s. 35). Upplevde William att han tvingades uppfylla mina och kamraternas förväntningar på hans eget beteende? Är det orsaken till att det uppstår konflikter så ofta från hans sida, för att han inte uppfyller ”kraven”? Fanny skriver vidare att ”barns utveckling av förståelse för vad som är accepterat är också påverkad av många fler erfarenheter, till exempel barns interaktion med syskon, kamrater, vänner och andra vuxna.” (Ibid., s. 35). Om vi ser på Williams beteende ur ett beteendeperspektiv så kan vi anta att han hade förståelse för att hans eget beteende alla gånger inte är accepterat och det har i sin tur påverkat honom från tidigare incidenter med kamrater i gruppen. Vad var egentligen min avsikt med min handling av att exkludera William från Leo och Anton. Återigen var det min barnsyn som jag tidigare nämnde om att han inte skulle vara kapabel av att lösa situationen som blev konsekvensen av mitt beslut? Jag trodde inte på William. Jag gav upp.

I *Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?* av doktoranden i pedagogik och specialpedagogik Magnus Karlsson betonar han vikten av pedagogens roll i barns lek där stridigheter uppstår. När vi pedagoger blir inblandade i barns konflikter är målet att lösa

problemet så att alla blir nöjda, och där vi då försöker att undvika ett skuldbeläggande (Karlsson 2018, s. 10). Skuldbeläggande var precis det som jag gjorde mot William i första situationen i byggrummet när jag bad han lämna rummet för att han inte ville ge sin åsikt till händelsen som uppstod. Var det som så att jag valde den enklare utvägen genom att utgå från Leo och Antons perspektiv för det ansågs vara smidigare i stunden? Eller valde jag den enkla utvägen utifrån mina låga kunskaper om konflikthantering genom att inta ett exkluderingsperspektiv som i sin tur skulle bidra till att lösa problemet och skapa en ”att allt blir bra-känsla”? William får ofta skulden för incidenter som sker i verksamheten, även om han inte har varit fysiskt på plats. Han har blivit utpekad som avdelningens syndabock bland de andra barnen, och det är fel och det gör det svårare för honom att bli accepterad av gruppen och ingå i ett grupperspektiv i olika situationer. William får ofta tillsägelser av oss pedagoger när han är fysiskt på de andra barnen eller inte lyssnar till dem. Detta kan ha bidragit till den negativa effekten i barngruppen som skapat en större exkluderingsgrad för William. Hur kan jag som pedagog lyfta William och göra honom mer inkluderad i gruppen?

I kapitlet ”Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå”, i boken *Normkritiskt pedagogik* skriver pedagogen och författaren Lotta Björkman om hur vi pedagoger använder oss av ett normkritiskt synsätt i förskolan. Hon skriver vidare att vid en uppstådd incident mellan olika parter där läraren får ingripa kan detta leda till en tydligare exkludering i rummet, genom att det synliggörs och utpekas. Björkman menar att detta leder till att den som är utsatt blir ännu mer utsatt (Björkman 2019, s. 130). Hon menar vidare på att det kanske inte alltid är lämpligt att ingripa alla gånger utan att det kanske är bättre att låta stunden passera (Björkman 2019, s. 130). Jag var tvungen att ingripa i situationen när William skadade sin kamrat i byggrummet med klossen. Det kunde jag väl inte låta passera? Min plikt som pedagog är att lära ut till barnen om vad som är rätt och vad som är fel. Alla barn ska ges lika förutsättningar. Det är viktigt att upplysa barnen om vad som är ett accepterat beteende utifrån bland annat vad läroplanen syftar till att inget barn i förskolan ska behöva bli kränkt eller diskriminerad, det är mitt uppdrag som pedagog att motverka (Lpfö 18, s.5). Andersson och Hedström menar att min betydelse för individen i det sociala samspelet med kamraterna kan bidra till att stärka självkänslan hos barnet genom att utgå från individens kompetens (Andersson & Hedström 2017, s. 4). De menar vidare att jag som pedagog ska vara lyhörd och uppmärksam på barns lekar, och kunna erbjuda barnet verktyg för att få förutsättningar att ingå i en samspelssituation om så behövs (Ibid., s. 4). Något som inte inträffade från min sida

när jag valde att exkludera William från byggrummet och sina kamrater som en konsekvens av hans agerande.

I förskolan så vill vi att alla barn ska inkluderas, ibland använder vi oss av metoder som exkludering, men det är något som vi väljer att inte tala högt om då det symboliserar motsatsen till ett inkluderande perspektiv. Kanske var mitt enda sätt att lösa situationen mellan William, Anton och Leo att inta ett exkluderingsperspektiv för att William skulle få en förståelse om sitt eget agerande? Kanske var denna metod något som främjade både individen och gruppen?

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att inkluderings och exkluderingsperspektivet är två metoder som vi använder oss av dagligen i förskolans verksamhet, medvetet som omedvetet. Är det något av begreppen som är fel att använda sig av? Eller kan det bidra till positiv effekt av båda begreppen? Både läroplanen och Karlsson uttrycker vikten om pedagogens roll i barns aktiviteter. Att det är viktigt att vi är aktivt deltagande och engagerade i barns lekar för att förebygga och finnas som stöd när dispyter uppstår. Medan Björkman skriver fram att vi inte bör ingripa alla gånger i barns konflikter, då det kan bidra att den individ som blivit utsatt kan riskera att bli mer utsatt. I det här fallet av mitt val av exkludering i första händelsen med barnen i byggrummet så förstärkte jag den negativa bild som redan finns på avdelningen bland barnen av William, medan det inkluderande ställningstagande bidrog till positiva effekter i andra situationen. Vi måste våga vara mer tillåtande och säga ja istället för nej i förskolan. De barn som har behov av stöd, i det här fallet William med det sociala samspelet, i förskolans kontext hamnar ofta i exkluderingsfacket när bristen på tid, kunskap och resurser tar över. Nästa avsnitt kommer att behandla barn i behov av stöd, och hur vi som pedagoger kan tänka om, och stimulera de barn som har behov av extra stöd.

5.5 Barn i behov av stöd

I det här avsnittet kommer jag att undersöka vad som menas med begreppet barn i behov av stöd. Vilka ingår i kategorin barn i behov av stöd? Hur kan jag som pedagog skapa en inkluderande miljö för de barn som har behov av stöd i verksamheten? Vilka komponenter är viktiga faktorer för delaktighet hos dessa barn?

Sandberg menar att begreppet vanligtvis klassificerar de individer som har någon form av funktionsvariation eller diagnos (Sandberg 2014, s. 45). Men vad händer med de barn som ingår i den så kallade ”gråzonen”? Sandberg menar att gråzonen är den plats där individen

inte fått bekräftat att den är i behov av stöd (Sandberg 2014, s. 45). William har ingen synlig funktionsvariation, men han behöver ändå stöd och stimulans att hantera sociala relationer, speciellt vid tvister. För att det inte ska ske något utpekande mot William så försöker vi i arbetslaget utföra sociala samspeleövningar i mindre grupper där alla barn ska få möjlighet att delta.

Kandidaterna Lisa Glifberg & Emmy Hultqvist lyfter begreppet inkludering i deras studie *Inkludering eller exkludering*, som är en tanke om att alla barn, även de som är i behov av stöd ska bli delaktiga i förskolans miljö (Glifberg & Hultqvist 2018, s. 8). Barn har behov av att bli sedda och lyssnade till. Vissa har mer behov än andra, ett slags bekräftelsebehov. Att bli sedd och bekräftad kan skapa en känsla av inkludering och på så sätt främja sin självkänsla. I den andra situationen ser jag och bekräftar William genom att bekräfta honom och vara en delaktig pedagog tillsammans med honom, vilket resulterade i en ökad självkänsla och glädje hos honom. I kapitlet ”Det relationella perspektivets utmaning”, i Skolverkets kapitel ”Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv”, skriver professorn och forskaren i pedagogik Moira Von Wright om elevers behov av att bli sedda, vilket hon menar kan förstås som en intensiv uppmärksamhetshandling som begär respons från motparter (Von Wright 2001, s. 16). Vilka omständigheter var det som bidrog till mitt val att inte närvara fysiskt som pedagog i den första situationen? Detta fastän jag hade vetskap om att William behöver stöttning? Orsakade mitt val en känsla av att inte vara delaktig och att inte bli sedd för William? Var det detta orsaken till hans fysiska agerande mot Leo? Brist på uppmärksamhet och bekräftelse från mitt håll? Von Wright menar att om motparten inte är beredd på att bekräfta individens behov så kan det uppstå en annan form av uppmärksamhetssökning (Von Wright 2001, s. 16), som i det här fallet när William använde sig av fysisk uppmärksamhet som metod. Genom att bekräfta ett signalerat uppmärksamhetsbehov så befrämjar du en delaktighet hos den som söker det. Ett av mina uppdrag som blivande förskollärare är att ge alla barn likartade förutsättningar till utveckling och lärande. Läroplanen menar att barn som har behov av extra stöd ska få den stimulans som den behöver utifrån sina egna förutsättningar och behov (Lpfö 18, s. 6). Blickar jag tillbaka till de två olika händelserna så utgick jag från detta i den andra situationen när jag gav min tid och uppmärksamhet till William där bara han och jag kunde samspele, men inte i den första situationen. Vidare skriver läroplanen att genom att jag som pedagog ger barnen stöd och stimulans i samspel med varandra de behöver så stödjer jag dem att bemästra konflikthantering (Lpfö 18, s. 13).

Jag har tidigare i min text tagit upp hur det sociala samspelets utveckling främjar barnens förståelse av sociala relationer, motsättningar och delaktighet, men detta är dock inte en självklarhet för alla barn. De barn som är i behov av stöd kan uppleva det sociala samspelet som en jätteproblematik, där kämpandet för inkludering varje dag är en utmaning för dem. Ett osynligt kämpande som vi inte ser alla gånger. Det finns ett gammalt uttryck som heter ”lika barn leka bäst”, kanske upplevde William någon slags trygghet i att få umgås tillsammans med Anton och Leo, att de alla tre på något sätt kan relatera och förstå varandra till en viss del? Sandberg skriver om fördelar med barns relationer och sammanstötningar. Barn som har utvecklat en kamratrelation mellan varandra har en lättare tendens att hamna i gräl med varandra än de barn som inte utvecklat dessa relationer (Sandberg 2014, s. 196). Vidare menar Sandberg att en anledning kan vara att barn har lättare att uttrycka sina känslor med den personen de känner sig trygga med (Sandberg 2014, s. 196). Här återkopplar jag till händelsen mellan pojkarna. William hamnar ofta i osämjor med just Anton och Leo då det är de tre barn som har bildat sig en kamratkonstellation som ofta är aktiva och trygga tillsammans.

Andersson och Hedström skriver att barn ska tillåtas att uttrycka sina känslor, lycka som ilska. Om barn inte får möjlighet att uttrycka sina känslor så vet de inte hur de ska hantera dem, och det är förskollärarens uppgift att hjälpa barnen med uttryckandet av sina känslor (Andersson & Hedström 2017, s. 4). Självklart ska barn ha rätt till sina känslor, men bara för att man upplever en ilska så innebär det inte att du som individ har rätt att skada någon annan? Barnkonventionens artikel 13, som står för yttrandefrihet (Barnkonventionen 2009, s. 18), kan ses som en liknelse med vad Andersson och Hedström syftar på ovan. Alla barn har rätt att tycka, känna och tänka vad de vill, men det innebär också ett ansvar och även en skyldighet. Jag som pedagog måste vara medveten om barnens kamratkonstellationer och om hur de påverkar varandra, speciellt för de barn som har behov av stöd och stimulans i det sociala samspelet så ska vi pedagoger vara mer aktiva i de stunderna.

De barn som ingår i gråzonen blir inte lika synliga i verksamheten och trillar därför mellan stolarna när det handlar om extra stöd. Har du som individ en problematik med det sociala samspelet så försvårar det relationsutvecklingen och andra vardagliga situationer med andra. Leken kan både ses som ett verktyg och en stor utmaning för de barn som behöver extra stimulans. Var finns då vi pedagoger som stöd när det behövs? Det räcker inte med att vara närvarande, bristen på kunskap av problematiken försvårar arbetet. Jag anser att vi som pedagoger måste ges förutsättningar till fortbildning inom områden som ligger utanför vår kunskap. När inte resurser eller tid ges så blir det vårt ansvar att bemöta dessa behov. Alla

individer har behov av stöd för sin individuella utveckling. Sedan finns det de individer som behöver mer stimulans för att bemästra vardagen. Att ha svårigheter med det sociala samspelet som barn kan vara frustrerande. När ingen ser eller förstår en så kan en känsla av uppgivenhet infinna sig. För att vi pedagoger ska kunna bemöta de barn som har behov av stöd och ge dem de bästa förutsättningar för utveckling och lärande så behöver vi pedagoger få utvecklade kunskaper för barn i behov av stöd.

Jag nämnde tidigare en frågeställning som kretsar kring mitt eget handlande i sekvensen med mitt val av att exkludera William från byggrummet. Var det en bestraffande handling jag gjorde när jag gick in och korrigerade Williams handlingar? Borde jag istället för att anse mig ha ett tolkningsföreträde tagit ett steg tillbaka och låtit William vara en del av lösningen? I sekvensen när jag kliver in i byggrummet till William för att reda ut situationen så sitter William i en skräddarposition med huvudet böjt ner mot golvet. Han vet att han har gjort fel, tänker jag direkt. I boken *Utvecklingspsykologi* skriver psykologerna och leg.

psykoterapeuterna Leif Havnesköld och Pia Risholm Mothander om begreppen skuld och skam och hur de tolkas ur ett psykologiskt perspektiv. Här beskriver de hur skuld och skam kan skönjas utifrån olika gester som den som blir utsatt gör, detta kan dels vara hur barnet vänder undan blicken (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 135). Vidare menar de att en känsla av skam och skuld kan upplevas som obehagligt och jobbigt att hantera. För att undvika dessa känslor så försöker man undvika ögonkontakt och vill helst försvinna för stunden (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 135). Trots att William ofta hamnar i dessa situationer så betyder inte det att han blir van, utan det kan upplevas lika jobbigt och svårt att hantera varje gång. Här måste jag som pedagog vara professionell och bemöta individen med ett lugnt förhållningssätt för att signalera att jag är öppen för att samspela och lösa situationen tillsammans. Detta är något jag borde ha gjort och inte det som jag faktiskt gjorde. Jag tolkar det som att William har försatt sig själv i en självreglerande situation, där han försöker undvika ögonkontakt med mig samtidigt som han försöker kontrollerar sina känslor så de inte ska synas. I stunden då William lämnar rummet efter min exkluderande anvisning kan en förödmjukelse ha träffat honom. Havnesköld & Risholm Mothander menar att en förödmjukelse innebär en känsla av orättvist behandlande, där den person som sitter på maktföreträdet är den som egentligen gjort fel (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 137), vilket i det här fallet är jag.

Min placering i rummet i de två olika händelserna kan ha bidragit till situationernas förlopp. Vi ska anpassa oss efter individens behov. Då dras vi från gruppen till individen. I den första

händelsen var jag frånvarande i byggrummet och inte medforskande pedagog, då incidenten med klossen och Williams utbrott uppstod. I den andra händelsen skedde ingen incident med William och någon annan för att jag var aktivt närvarande med honom. Rent ut sagt så kanske det var bättre att jag var med William för att ge honom de stöd och stimulans han behöver, om jag ska se det både från ett grupperspektiv och individperspektiv? Det gynnade båda parter.

Sammanfattningsvis så är de barn som har behov av extra stöd i behov av uppmärksamhet och bekräftelse, något som Glifberg & Hultqvist lyfter vikten av. Von Wright tar upp vad som händer om motparter inte bekräftar den som söker efter uppmärksamhet, att det kan ske en annan form av uppmärksamhetssökning, som en form av fysisk handling som William i första situationen utförde i byggrummet. Barn med extra behov behöver stöd och stimulans av oss pedagoger att klara av vardagens rutiner och övergångar som för en annan är enkla men för dessa individer blir det en stor utmaning. Känslor och samspelsvårigheter behövs bemötas professionellt. Det genom att vi som pedagoger bekräftar och ser barnen där de befinner sig, som i sin tur bidrar till delaktighet och inflytande. Det är vårt uppdrag som pedagoger i förskolans kontext att bemöta och tillgodose dessa barns behov. Detta ansvar blir dock än mer viktigt om vi ska ta i beaktning att vi arbetar utifrån förhållanden där tidsbrist och brist på resurser är bidragande faktorer. Ansvaret att inta ett normkritiskt perspektiv blir om än mer nödvändigt när dessa förhållanden är rådande. Nästa kapitel kommer just att behandla det normkritiska förhållningsättet.

5.6. Normkritiskt förhållningssätt

I detta stycke kommer jag att analysera mitt handlande och situationerna utifrån ett normkritiskt perspektiv och förhållningssätt. Hade ett normkritiskt förhållningssätt bidragit med andra metoder och lösningar utifrån händelserna? Hade jag i situationen med William i byggrummet utgått från ett normkritiskt perspektiv så hade jag agerat på ett annat vis istället för att exkludera honom i form av en förflyttning från byggrummet till ett annat. Jag kunde ha agerat utifrån de förutsättningar han hade och gett honom stöd och utrymme att lösa situationen på sitt sätt. Det normkritiska perspektivet var något jag utgick ifrån i den andra händelsen där jag tog vara på Williams förmågor, om att han är lika kompetent att utföra en samspelsaktivitet som vilket annat barn som helst.

Björkman skriver om begreppet ansvarslogik. Ansvarslogik utgår från en tillit till sin egen förmåga, att hantera och utveckla en händelse utifrån det omdöme man använder sig av

(Björkman 2019, s. 128). Om jag idag intar ett ansvarslogiskt synsätt så kan jag se hur jag i min första berättelse varken handlade utifrån tillit eller ett gott omdöme (Björkman 2019, s. 128), med facit i handen så kan jag idag se hur mitt handlande inte gynnade den situationen som jag och barnen fann oss i. Idag hade jag varit aktivt involverad med William som stöd i den sociala interaktionen med Anton och Leo då jag utifrån mina utvecklande erfarenheter och kunskaper vet vilken betydelse det hade för Williams utveckling och lärande.

Samhället är uppdelat i olika kategorier och det kommer vi inte komma ifrån. I förskolan ska vi utgå från normen om att man bör agera och uppföra sig på ett ”normalt” accepterande sätt för att få ingå i gruppen. Samtidigt som vi ska lära barnen sunt förnuft och vad som är rätt och fel enligt normen så arbetar vi aktivt med likabehandlingsfrågor som gör att vi använder oss av ett normkritiskt perspektiv för att bredda och utmana normen. Det är något som jag i första situationen inte hade någon förståelse om att utgå ifrån. Hade jag utgått från ett normkritiskt förhållningssätt så hade jag stöttat och uppmuntrat William till att lösa problemet med Leo och Anton, som kunde resultera i att Williams beteende inte ska påverka den gruppnorm och acceptans som var satt. Vi i förskolan arbetar aktivt med likabehandlingsarbete där vi dagligen upprepar hur man är en bra kompis. I en dokumentation som sitter i hallen har vi tillsammans med barnen diskuterat vårt förhållningssätt på avdelningen om hur vi är mot varandra. I dokumentationen står meningarna: *Vi slåss inte, vi sparkas inte, vi gör ingen annan illa, vi leker tillsammans, alla får vara med*. Här kategoriserar vi barnen och deras beteende om hur vi ska förhålla oss i förskolan och samhället utifrån vad normen anser vara det rätta, vi vill sträva efter att alla ingår i ett ”vi perspektiv”. I avsnittet ”Att vända blicken mot sig själv”, av Elisabet & Niclas Månsson beskriver de två kategorier som vi utgår ifrån, ”vi” och ”dom” utifrån ett normkritiskt perspektiv. Langmann och Månsson tar upp den kritik som riktats mot en oreflekterad toleranspedagogik som ”bygger på att ett ”vi” som är normala och vanliga ska lära oss att tolerera ett ”de” som är avvikande och annorlunda” (Langmann & Månsson 2016, s. 83). Langmann och Månsson menar att istället för att fokusera på det som är avvikande bör fokus riktas mot de ”diskriminerande strukturer” som finns i samhället och som på sikt leder till en exkludering istället för en inkludering och breddande av den rådande normen. Här blir det viktigt att jag som pedagog har en medvetenhet i mitt arbete kring att få William att inkluderas i gruppen och visa på att alla är lika mycket värda. Langmann och Månsson menar vidare på att innebörden av att ingå i ett ”vi” är att du innehar socialt accepterade egenskaper, där den allmänna åskådningen på vad som är rätt eller fel uppförande är det som skapar normen (Langmann & Månsson 2016, s. 84). Motsatsen till detta blir då

exempelvis avvikande och dåligt beteende som fysiskt tilltag för att skada någon annan i ”de” gruppen (Langmann & Månsson 2016, s. 84). För att koppla detta till ovannämnda dilemman så klassificeras William utifrån Langmann och Månssons synsätt i kategorin ”dom” i första sekvensen när han med fysisk kontakt skadar sin kamrat i leksituationen med ett avvikande beteende från normen, medan i den andra sekvensen helt vänt sida och ingår i ”vi” gruppen där Williams uppförande är mer accepterat och godkänt.

William bröt mot normen i situationen med Leo och Anton då han både förstörde och gjorde illa sin kamrat. Konsekvensen av Williams handlande blev att han blev utesluten ur gruppen utifrån mitt maktföreträde. När jag väl kom hem den eftermiddagen startade en reflektion hos mig om hur mitt agerande i situationen påverkade William och alla inblandade. Björkman konstaterar att genom att vara nyfiken på vad händelsen grundar sig på, så skapas en självreflektion om hur jag som pedagog hade kunnat göra annorlunda (Björkman, 2019, s 151). I stunden såg jag inget problem med mitt agerande, det var först i efterhand i reflektionen som det blev synligt för mig, det var då som jag blev nyfiken på vad som faktiskt skedde. Genom den nyväckta nyfikenheten så startades reflektion och kritisk granskning över mitt agerande i stunden. Hur kan jag till nästa tillfälle skapa en mer inkluderande känsla istället för en exkluderande? I den andra situationen så fick min kollega Mia mig att tvivla på det beslut jag fattade där och då, att utföra en aktivitet med William. Som arbetslag kan vi inte alltid hålla med varandra om alla beslut som tas. Om vi alla skulle tycka lika och arbeta med samma metoder skulle inte verksamheten kunna utvecklas. Däremot är det viktigt att vi har ett kollegialt samspel för att bedriva verksamheten och barns utveckling framåt. I texten *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* av Skolverket skrives det att genom att prova på nya sätt och ompröva tekniker och metoder ger det oss beprövad erfarenhet av situationen som utvecklar både ens profession samt arbetssätt (Skolverket 2020, s.18). Mia fick mig att tvivla på mig själv och min roll som pedagog i situationen. Jag är dock glad i efterhand att jag utförde aktiviteten med William då jag anser att det varken skadade någon annan utan enbart gynnande både individen och gruppen. Jag är inte i barngrupp för att enbart utgå från gruppen, utan jag är där för individen och dess utveckling också. Björkman menar vidare på att för att vi som pedagoger ska kunna ge barnen de bästa förutsättningarna för en inkluderande social miljö, så behöver vi vara medvetna om vad vi inte förstår i det sociala samspelet och på så sätt hur det påverkar vårt handlande (Björkman 2019, 150). Det är när vi inte förstår vad som händer som vi börjar förstå. Jag förstod inte vad som hände i situationen mellan William, Anton och Leo först jag placerade

mig i rummet tillsammans med dem och fick händelsen berättat för mig. Det var först när jag stationerade mig i rummet och lyssnade till barnen som en förståelse för situationen skapades och sedan genom reflektion som en fördjupad förståelse uppstod. I andra situationen uppfattade jag inte vad Mia syftade på. Det är nu i efterhand som jag kan se från hennes perspektiv hur hon upplevde situationen. Återigen så var det inget utav barnen i barngruppen som blev drabbad på ett negativt sätt utifrån mitt individperspektivstagande, snarare tvärtom. Men för att utgå från hur Mia såg på situationen så kunde jag ha erbjudit William att även ha med kamrater i aktivitetens gång för att utmana den sociala träningen.

Sammanfattningsvis så är normen något som vi inte kommer ifrån, den har alltid funnits där. Det vi kan göra är att utmana normen och bredda den för att skapa en mer inkluderande känsla för alla individer i samhället. Då krävs det att vi som pedagoger får kunskap som stimulerar och stöttar oss i vårt inkluderingsarbete. Både Björkman och Skolverket i detta kapitel belyser vikten av att inneha en medvetenhet om sitt handlande samt reflektionens betydelse av utveckling. Langmann behandlar det normkritiska synsättet om att vi kategoriseras efter vad som anses normalt. Det gäller att vi innehar ett normkritiskt tänk för att bredda den synen på vad som anser uppfylla kravet för normalt för att ingå i normen. Hade jag haft mer kunskap och erfarenhet av Williams behov så hade jag bemästrat situationerna annorlunda. Hur får jag som pedagog mer erfarenhet och kunskap? I nästa avsnitt tar jag upp betydelsen av vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap och om hur dessa tre begrepp hade gynnat mig i min yrkesroll.

5.7 Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap.

I detta avslutande kapitel vill jag belysa vikten av begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, praktisk kunskap (fronesis) och episteme (vetenskap) samt vad de tillför i vår utveckling i förskolans verksamhet. Vad ger dessa begrepp oss i förskolan?

Hur hade jag kunnat göra annorlunda? Genom att ställa sig kritisk till sitt eget handlande skapas möjlighet till utveckling. Skolverket skriver att begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har blivit framskriven i förskolans styrdokument, läroplanen, redan år 2010 (Skolverket 2020, s. 18). Men vad innebär det? I situationerna som skedde så hade jag ingen kunskap eller vetskap om de två begreppen. Beprövad erfarenhet innebär enligt Skolverket en bekännelse av sin individuella professionella kunskap (Skolverket 2020, s. 18). Den osäkerhet som dök upp i situationerna fick mig att inse att jag borde agerat annorlunda, som bidrog till en reflekterande undersökning om att finna andra verktyg och lösningar som jag tar med mig till nästa gång en liknande incident uppstår. Skolverket menar här att genom

att reflektera och omvärdera sina egna kunskaper så ges det möjlighet till utveckling och lärande och på detta sätt kan det stärka ens profession (Skolverket 2020, s. 18) Vidare menar Skolverket att luta sig mot vetenskaplig forskning och dess resultat kan bidra till ökad kunskap och fördjupad förståelse för ens egen utveckling (Skolverket 2020, s.22). Gör jag verkligen det som läroplanen säger att jag ska göra? I så fall hur? Vad grundar sig mina val av teorier och metoder på? Skolverket lyfter vikten av reflektion, systematiskt kvalitetsarbete, diskussioner och dokumentationer som viktiga faktorer för utvecklat arbete (Skolverket 2020, s. 21). Vidare skriver Skolverket att utgå från både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet stärker inte enbart kvalitén på undervisningen och verksamheten, den bidrar även till bättre utveckling och lärande för barnen (Skolverket 2020, s.21). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kompletterar varandra för att ge de absolut bästa förutsättningarna för ett utvecklat arbete. Att kombinera dessa två förhållningssätt främjar både mitt eget, barnens och verksamhetens utveckling. Det gäller att vi är öppensinnade att prova, dokumentera, reflektera, ompröva, reflektera och dokumentera igen för att analysera och se resultat. Skolverket skriver dock att vi blir dock aldrig färdiga utan att arbeta inom förskolan handlar hela tiden om ständig utveckling (Skolverket 2020, s.25).

Filosofen Christian Nilsson skriver i sin text ”Fronesis och den mänskliga tillvaron” om Aristoteles begrepp episteme, vetenskap, för Aristoteles var episteme en kunskap som var konstant (Nilsson 2009, s. 44). Med det menas att om du en gång har lärt dig att 1+1 är 2, så har du upptäckt summan av talet och vet att den blir densamma nästa gång vi gör samma uträkning. Om jag hade använt mig av episteme, i situationerna hade då utgången blivit en annan? Jag menar att barn betar sig inte likadant varje gång. Jag tror att vetenskapen här mer handlar om att varje tillfälle är unikt och att varje barn är unikt. Det som en gång fungerade fungerar kanske inte vid nästa tillfälle, och det gör att jag som pedagog behöver en bredare erfarenhet att kunna använda mig av i olika situationer. Detta är något som framgår utifrån båda mina situationer med William. I sekvensen i byggrummet hjälpte det inte att jag som pedagog anslöt mig för att lösa situationen, något som fungerat tidigare. I andra situationen var det William som självmant valde att utföra en samspelsaktivitet med mig som pedagog, något som vi brukar få kämpa med att få till.

Nilsson förklarar vidare om begreppet kunnighet, techne, att det innebär att ens handlande sker på ett visst sätt, som visar oss hur saker och ting framställs ur ett bestämt mål (Nilsson 2009, s. 46-47). Jag var självsäker i mina val av handlade i de båda stunderna med William, att mina val var dem rätta att använda mig av. Avsaknad av reflektion av valda handlingar

kopplar jag till Aristoteles begrepp *techne*, kunnighet. Hade jag besuttit en kunnighet av situationerna så hade jag kunnat se händelserna ur ett större perspektiv som inkluderat fler parter. Samtidigt beskriver Nilsson praktisk kunskap som två olika typer av mänsklig aktivitet, *Poiesis* och *Praxis*. *Poiesis* handlar om framställandet av en produkt medan *Praxis* mer handlar om hur man som människa handlar (Nilsson 2009, s. 46-47). Jag finner att Nilsson drar parallellen att *techne* har att göra med *poiesis* och *fronesis* med *praxis*. Utifrån *praxis* så hade jag en viss praktisk kunskap i situationerna med William som sa mig *hur* jag skulle förhålla mig jämt mot honom, men resultatet blev inte som jag väntat mig.

Vikten av reflektion är något som utvecklats hos mig under årens gång, men på senare tid skapat en bredare och djupare förståelse tack vare min utbildning. På så sätt har jag idag möjlighet att förvärva mig av *fronesis*, praktisk klokhet. Nilsson skriver att om vi finner vägar att hantera de utmaningar vi stöter på så använder vi oss av *fronesis* (Nilsson 2009, s. 39). Det gäller att vi har ett medvetet reflekterande hela tiden för att besitta *fronesis* som en kunskapsform. Från båda mina händelser saknade jag praktiskt klokhet, *fronesis*.

Konsekvensen av saknaden av detta blev att jag handlade på ett sätt som jag idag inte skulle ha genomfört. Idag kan jag med stöd och hjälp av teoretisk kunskap värdesätta och använda mitt reflekterande praktiska förhållningssätt när liknande situationer uppstår.

Nilsson skriver vidare att när vi står inför dilemman så handlar det inte *om* vi ska agera, utan *hur* vi ska agera (Nilsson 2009, s. 48). Idag har jag mer erfarenhet och praktisk kunskap om barn i behov av stöd och hur jag med stöd av olika material kan hjälpa till, stötta och uppmuntra de barn som har ett extra behov för att klara av vardagen. Idag har jag vetskap om att praktisk klokhet även innefattar att vi behöver omsätta den teoretiska kunskapen i praktiken. I den första situationen i byggrummet skulle jag redan i aktivitetens start varit placerad och aktiv tillsammans med barnen, istället för att välja ett passivt beteende av vald placering vid bordet utanför byggrummet. Min brist på kunskap gjorde att jag saknade en förståelse för situationen. Jag såg William som "ett stökigt barn", istället för att se orsaken och grunden till hans beteende där och då. Det var genom reflektioner, dokumentationer och observationer samt kontinuerliga samtal med vårdnadshavare och kollegialt samspel med arbetslaget som det blev tydligare för mig om Williams problematik. I den andra situationen där jag som pedagog själv samspekar med William genom en spelaktivitet så kunde jag ha utmanat honom vidare genom att tillföra en eller flera kamrater i aktiviteten för att på så sätt öka och utmana den sociala samspelsträningen för William. Men min trygghet och okunskap tog över och jag utgick från dem istället. Vi får olika kunskaper hela tiden om saker och

situationer, men den är kanske inte tillräcklig för att hantera en uppstådd händelse där och då. Det blev bristen för mig utifrån mina händelser, saknaden av techne och erfarenhet av att bemöta och hantera situationen på ett professionellt och pedagogiskt sätt. För att agera på ett så bra sätt som möjligt för individ och grupp så krävs det erfarenhet och arbetserfarenhet av sådana situationer. Det är med dessa erfarenheter som vi kan reflektera och analysera vidare för att utvecklas genom metoder och verktyg som vetenskap. Med stöd av vetenskaplig forskning ges en ökad förståelse för problematiken och du som pedagog kan bemöta hinder utifrån andra infallsvinklar. Tack vare kombinationen av episteme och techne så kan jag idag reflektera mer över mitt agerande på jobbat och därav använda mig av fronesis.

Avslutningsvis vill jag belysa en parallell koppling mellan begreppen praktisk kunskap och vetenskap. Det är genom att kombinera de båda begreppen som vi når de bästa resultaten. Om jag ska dra slutsatsen av detta och blicka mot mina två dilemman så hade kunskap och erfarenhet stöttat mig i min yrkesroll som pedagog och ett annat handlande och metodval hade intagits för att främja både individperspektiven och gruppensperspektivet.

6. Slutord:

Att skriva en uppsats i form av en essä har berikat mig som pedagog och öppnat upp nya synsätt att se händelserna från olika infallsvinklar. Min tanke från början var att enbart se situationerna utifrån individen och gruppen. Men processen har bidragit till att öppna upp för nya utgångspunkter att se på mina dilemman. Med essäskrivande som process har det gett mig möjlighet att stanna upp i stunden och blicka kritiskt mot problemet, mitt eget agerande. Jag har fått backa och tänka om många gånger. Det är också genom omprövningar som utveckling sker. Hade jag inte haft en möjlighet att stanna upp och reflektera, backa och analysera så hade inte utgångspunkten blivit densamma. Så vad har jag fått syn på?

I min syftesdel så skrev jag fram två frågeställningar jag hoppades finna svar på genom reflektion och analys av mina två dilemman:

- Hur kan jag som pedagog veta vems perspektiv som är det rätta att utgå ifrån i stunden? (Hur kunde jag ha gjort annorlunda?)
- Vilka möjligheter finns för att tillgodose både individens och gruppens perspektiv i situationer som liknar mina berättelser?

Läroplanen som vårt styrdokument i förskolan skriver fram pedagogernas uppdrag i förskolan, där vi båda ska utgå från individen men också gruppen. Hur gör vi det på bästa sätt för att gynna båda parter? Det finns inget tydligt svar på den frågan i läroplanen, som vi pedagoger får tolka själva vad vi anser är bäst för situationen.

Vi i förskolan måste alltid handla i stunden vid oförutsedda händelser. Något jag gjorde utifrån mina två dilemman. Jag intog ett perspektiv som jag ansåg var det rätta att utgå ifrån där och då. Med stöd från mitt processkrivande, litteraturer, forskning, handledning och diskussioner med kurskamrater har det breddat mitt synsätt att se på dilemmat. Med rätt metoder, kunskap och verktyg samt ett synsätt om det kompetenta barnet, så hade jag handlat betydligt annorlunda i de båda situationerna. I den första situationen med de tre pojkarna i byggrummet, hade jag försökt tillgodosett bådars perspektiv genom ett aktivt deltagande redan från aktivitetens början. Jag visste av tidigare erfarenhet, att dessa barn ofta råkar i luven på varandra och att William behöver en pedagog vid sin sida mestadels under dagen. Detta hade troligen lett till att både individen och gruppen hade funnit en harmonisk balans och utvecklat samspel och kommunikation istället för att jag var oengagerad i deras aktivitet.

I den andra situationen hade jag idag använt mig av gruppens resurser för att främja Williams sociala utveckling. Låta flera barn delta i den aktivitet som rådde. Att se de tillgångar vi har i verksamheten och använda oss av dem för att lyfta någon annan visar på medmänsklighet och samarbete.

I min reflektion och analys har jag lärt mig att det är viktigt att kunna se problemen utifrån olika infallsvinklar för att få en bredare och fördjupad förståelse. Utifrån de sju områden jag fördjupat mig i med användning av dess glasögon har jag fått syn på vikten av styrdokument, pedagogens närvaro, samspel, kommunikation, reflektion, och kunskap ger individen och gruppen möjlighet till utveckling och lärande för både individen och gruppen. De barn som har behov av stöd i förskolan ska ha rätt till lika förutsättningar till utveckling och lärande som övriga individer i förskolan. Vi måste låta oss själva att stanna upp och återblicka till det som hände för att med stöd av reflektion, kollegialt samspel, utvärdering och analyser kunna utvecklas som pedagoger men också för att utveckla verksamheten. Vi måste också låta oss berikas av varandras kunskaper och erfarenheter, förskollärare som barnskötare, för att komma framåt i vårt arbete. Vi blir aldrig färdigutvecklade, men vi kan alltid förbättra vår profession. Med hjälp av vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praktisk kunskap så kan vi tillåta oss själva att se till vår egen kompetens och vad den gör för barnen, då kan vi med andra metoder och verktyg enklare se till både individen och gruppens perspektiv

7 . Referenslista:

Alsterdal, L. (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: Burman, A. (red.) *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education. S. 51-77.

Andersson, M & Hedström, A. (2017). *Det är aldrig barnet det är fel på! - En kvalitativ studie kring barns sociala samspel i förskolan*. Högskolan i Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1085620/FULLTEXT01.pdf> (2020-11-18).

Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter (2009). Stockholm: UNICEF Sverige.

Bauer, P. Johansson, P (2011). *Inkludering i förskolan Pedagogers tankar om möjligheter och svårigheter Inclusion in pre-school Teachers' thoughts about actabilities and difficulties*. Malmö Högskola. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11929/Inkluderi...pdf?sequence=2&isAllowed=y> (2020-11-29).

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Acta Universitatis Gothoburgensis.

Björkman, L. (2019). Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå- så att vi kan nå dit vi verkligen vill- egentligen. I: Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 123-159.

Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm.

Cederberg, C & Schwarz, E (2013). *Reflektionstid? Om närvaro och distans på förskolan*. Förskoletidningen 38 (6).

Dolk, K (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm.

Engdahl, I & Ärleman-Hagsér, E (2015). *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.

Glifberg, L & Hultqvist, E (2018.) *Inkludering eller exkludering? En kvalitativ studie om förskollärares syn på arbetet med barn i behov av särskilt stöd*. Linnéuniversitetet. Kalmar

Växsjö. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1282605/FULLTEXT01.pdf> (2020-11-21).

Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber.

Jonsdottir, F (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35.

https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4984/Fanny_MUEP_10_maj.pdf?sequence=1&isAllowed=y .(2020-11-29)

Karlsson, M. (2018). *Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?* Educare 17(2).

Krokmark, Tomas (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Langmann, E. & Månsson, N. (2016). *Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken*. Pedagogisk forskning i Sverige, vol 21, nr 1-2, s. 79-101.

Linder, L. (2016). Rummet som den tredje pedagogen. I: Linder, L. (2016). *Pedagogisk miljö i tanke och handling*. (red). Lärarförlaget. Stockholm. S. 19-36.

Löfdahl, Annica (2014). God forsknings- regelverk och etiska förhållningssätt. I: Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, s. 32–43.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB, 2:a uppl. Göteborg.

Nilsson, C. (2009). Fronesis och det mänskliga i tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik. I: Bornemark, J & Svenaeus, F (red.) *Vad är praktisk kunskap?*

Stockholm: Södertörns högskola. S.39-54 <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:442744/FULLTEXT01.pdf> .(2020-11-16)

Reggio Emilia institutet (2020). [Miljön som den tredje pedagogen | Reggio Emilia Institutet](#) . (2020-12-17)

Sandberg, Anette (2014). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. 2:a Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Skog Lindbergh, A. Särén, K. Amundsjö, S (2016). *Barns inflytande i förskolan – barn och pedagogers syn på det kompetenta barnet*. Högskolan i Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1040026/FULLTEXT01.pdf> .(2020-11-29)

Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Att_Genom_Lek_fullst%C3%A4ndig-rapport_afil.pdf .(2020-11-28)

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020), *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.

Stanley, S. & Lyle, S. (2017). Philosophical play in the early years classroom. I: , M., Haynes, J. & Murriss, K. (red.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. S. 53-60.

Stiwne, Dan (1998). Vad är en grupp? Om att definiera gruppbegreppet. I: *Grupp och gruppforskning*. FOG samlingsvolym 1; Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) Linköpings universitet. S. 129-154

von Wright, M (2001). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I: Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd. Några Perspektiv*. Stockholm: Liber. S.9-20.

Åberg, A. Lenz Taguchi, H (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm.