

När det enkla blir svårt

Svårigheten med att veta om vi arbetar inkluderande

Av: Heléne Jonsson och Jennie Söderström

Handledare: Ulla Ekström Von Essen

Södertörns högskola | Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad 180 hp

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område | Vårterminen 2016



Title: When the simple becomes difficult – The difficulty of knowing if we are working including

Authors: Heléne Jonsson och Jennie Söderström

Mentor: Ulla Ekström Von Essen

Abstract

This work are based on two different stories which both describes the challenges in incorporating the children in work.

In the first story we meet a 7-year-old girl, Nina. She is misunderstanding an art assignment. She is interacting with the pedagogue that is trying to understand what made Nina choose that specific picture. This pedagogue is doubting her teaching methods when she is faced with the fact that she does not understand Nina. In the second story we meet another child, Joel. Joel is faced with a punishment due to disobedience and the child is therefore risking to be excluded from a specific activity that he has looked forward to. The main point with this essay is to reflect and problematise in how our actions of participation with the children effects our work.

We have used a hermeneutic method, based on reflection and interpretations of the stories. In our study, we have chosen to immerse ourselves in the concept of inclusion, what affects us as educators in our work on inclusion and the importance of our experience in this work. Our conclusion is that, despite all the knowledge and the experience we dedicated ourselves, we end up in situations where we do not know how we should act. But by reflect, discuss and share research and literature we will be able to get support on how we can deal with the dilemmas we encounter.

Keyword: inclusion, recreation centre, power , reflection, essay

Titel: När det enkla blir svårt – Svårigheten med att veta om vi arbetar inkluderande

Författare: Heléne Jonsson och Jennie Söderström

Handledare: Ulla Ekström Von Essen

Sammanfattning

Detta arbete utgår från två berättelser som beskriver svårigheterna med att inkludera barnen i verksamheten på fritidshemmet. I den första berättelsen möter vi Nina 7 år som missförstår en bilduppgift. Hon möter en pedagog som vill förstå hennes val av bild. En pedagog som när hon inte förstår Nina tvivlar på sin undervisning. I den andra berättelsen möter vi Joel som får ett straff för olydnad och riskerar därmed att uteslutas från en aktivitet han ser fram emot. Syftet med denna essä är att reflektera och problematisera hur inkludering påverkar vårt arbete i fritidshemmet. Vi har använt oss av en hermeneutisk metod som bygger på reflektioner och tolkningar av våra berättelser. I vår undersökning har vi valt att fördjupa oss i begreppet inkludering, vad som påverkar oss som pedagoger i vårt arbete med inkludering och vilken betydelse vår erfarenhet har i detta arbete. Vi kom fram till att trots all den kunskap och de erfarenheter vi tillägnat oss hamnar vi i olika situationer där vi inte vet hur vi ska agera. Men genom att reflektera, diskutera och ta del av forskning och litteratur kommer vi att kunna få stöd i hur vi kan hantera de dilemman vi hamnar i.

Nyckelord: Inkludering, fritidshem, makt, reflektion, essä.

Innehåll

Jennies berättelse.....	5
Jennies reflektion.....	8
Helénes berättelse.....	9
Helénes reflektion	13
Gemensam reflektion	13
Syfte och frågeställning.....	15
Metod	15
Etiska överväganden	17
Hur definieras begreppet inkludering?	17
Hur tänker vi kring begreppet inkludering?	20
Delaktighet	21
Vad påverkar oss som pedagoger i vårt arbete med att inkludera alla barn?	22
Samverkan.....	23
Makt	23
Nyttoetik.....	26
Hur påverkar vår erfarenhet oss när det gäller att arbeta inkluderande?	26
Praktisk kunskap.....	26
Reflektion	27
Närhetsetik	28
Slutreflektion.....	29
Referenslista	32

Jennies berättelse

Jag sätter igång och läser för min grupp av sjuåringar. Att läsa är något av en favoritsyssla för mig och speciellt för en mindre grupp. Jag känner att jag ger mig hän i berättelsen och märker ganska snabbt att de flesta barnen, ja faktiskt alla verkar gilla boken. I vanliga fall är det åtminstone två eller tre elever i den här gruppen som har svårt att fokusera på berättelsen och det tisslas och tasslas ofta mellan några av dem. Den här gången märker jag ganska snabbt att så är inte fallet. Alla i gruppen har satt sig skönt tillrätta i de blåa sofforna och själv sitter jag hyfsat bekvämt på en stol framför dem. André, Lukas, Linn, Nina, Tova, Elin, Kim, Viktor och Egon sitter och lyssnar och för mig känns det som om de är genuint intresserade av berättelsen i boken.¹ Det är inte alltid jag känner så när jag läser för den här gruppen men den här gången upplever jag att boken går hem hos barnen.

Boken jag har valt heter *Livet enligt Dunne*. Den handlar om en flicka som berättar om sitt sommarlov som blev lite annorlunda och som hon tillbringade på en ö tillsammans med sin bästa kompis Ella Frida. Jag berättar för gruppen att tanken med lässtunden är att jag först ska läsa några kapitel och att de sedan ska få rita något från boken, något som de minns från det jag läst. Jag har valt att inte visa de få bilder som finns i boken för att få eleverna att själva skapa inre bilder. Jag berättar att det i en text kan finnas ledtrådar på hur miljöer, saker eller personer ser ut. Det kan till exempel vara så att en person eller ett hus beskrivs. Detta säger jag till gruppen för att jag tror att det kan få dem att lyssna lite noggrannare och att det kan hjälpa dem som inte känner att de kan komma på något när det väl är dags att rita bilden.

Barnen sitter rosiga om kinderna, tätt intill varandra och lyssnar intensivt. I Elins ögon speglas många olika känslor, jag ser att hon funderar över texten. I Ninas ögon syns inget speciellt men det behöver kanske inte betyda att hon inte lyssnar eller förstår tänker jag. När jag läser försöker jag att göra texten så levande som möjligt. Jag ändrar rösten då och då och jag försöker att göra små konstpauser när jag tycker att jag har läser något som skulle kunna vara förslag till vad bilden kan föreställa.

Kim och Lukas skrattar när jag läser om hur Dunne och hennes kompis Ella Frida struntar i att Ella Frida ska öva sitt fiolspel och istället badar i havet utan kläder. När jag läser om hur skärgårdsbåten lägger till vid bryggan på Ella Fridas ö, räcker Tova upp handen för att berätta att hon också har åkt en sådan skärgårdsbåt som beskrivs i boken. Jag känner att det nog finns

¹ Alla namn i berättelsen är fingerade

en hel del uppslag till hur barnen skulle kunna gestalta det som händer i boken på de bilder som vi ska göra.

När jag har läst tre kapitel stoppar jag och förklarar återigen för gruppen att de nu ska rita något som de sett framför sig under tiden som jag läste. Linn och Lukas frågar direkt hur det ska gå till och jag tänker för mig själv att det är samma sak varje gång de får en uppgift. Jag vet också med mig att de ofta frågar eftersom de inte är helt bekväma med att inte veta hur det färdiga resultatet ska se ut. Jag förklarar att det inte finns något som är rätt eller fel. De bilder som kommit upp i huvudet när jag läste är det som ska synas på det vita papperet. Jag märker att Lukas nöjer sig med det svaret men att det fortfarande finns tvivel i Linns ögon. Jag frågar henne vad hon tänkte på när jag läste om Dunne och när hon efter lite betänksamhet berättar om att hon tänkte en hel del på den där båten som jag läste om så säger jag att det skulle kunna vara en bra bild att rita. Hon ser lättad ut och sätter sig bredvid Elin.

Eleverna får sina papper och sätter sig vid olika bord i rummet. Tova, Elin och Kim väljer färger på pennorna och sätter igång direkt. Det är ett trivsamt mummel som hörs när barnen samtidigt som de ritar berättar för kompisarna, och mig, vad de tänker rita för bild.

Stefan frågar vilken färg havet har. Anna berättar för de andra att hon ska rita bryggan där Dunne och hennes kompis sålde fika. Linn, Viktor och Egon sitter tysta och koncentrerar sig. Jag undrar om någon fortfarande tvekar inför uppgiften men alla verkar vara sysselsatta med att rita en bild. Jag går runt bland borden och ber ibland någon elev att berätta för mig vad bilden föreställer. Jag upplever att alla nu har en bild på gång som de vill få ner på papperet. Jag känner mig nöjd.

När jag kommer fram till Nina så ser jag att hon har ritat en giraff. Jag funderar innan jag frågar hur tankarna om giraffen uppkom. Jag tänker att det inte fanns någon giraff med i berättelsen och blir fundersam.

- Jag har ritat en kanin också.
- Jaha, säger jag. Fanns det kaniner med i berättelsen också?

Nina blir tyst och tittar på mig med stora oförstående ögon. Min första tanke är att jag signalerar att hon har gjort fel och jag önskar att jag kunde bita tungan av mig. Klantigt Jennie! Jag säger att det kanske var så att jag inte tänkte på det när jag läste. Jag funderar ännu en gång hur tankarna kan ha gått i Ninas huvud men hinner inte reflektera mera för nu vill de andra barnen berätta för mig om sina bilder.

Jag imponeras över att de andra verkligen har fått med något ur boken och de har lagt ner mycket arbete på sin bild. Elin, Kim och Lukas har jobbat mycket med detaljer och de är stolta över sina bilder och de kan förklara hur de såg bilderna inne i huvudet när jag läste boken. Min tanke när jag gjorde planeringen var att följa upp de samtal som vi haft kring olika typer av böcker. Vi har under terminen varit i skolans bibliotek och tränat på att hitta böcker som passar var och en utifrån nivå på läskunnighet och vid samtliga tillfällen har jag läst både bilderböcker och kapitelböcker. Vi har pratat kring hur vi fantiserar fram egna bilder när det inte finns några illustrationer i böckerna. Jag ville nu ge barnen en chans att få prova på om det verkligen är så att de ser bilder i fantasin.

Efter lektionen funderar jag mycket på Nina, hon som ritat giraffen. Kan det vara så att det faktum att hon inte är helt bekväm med det svenska språket har lett till att hon helt enkelt inte har förstått uppgiften eller har hon inte förstått det jag läst?

Dagen efter gör jag samma sak med den andra gruppen. Jag läser samma tre kapitel för dem och de är lika intresserade av berättelsen som den första gruppen. Även i denna grupp är det några barn som gärna vill veta mer exakt vad de ska rita. Jag säger samma sak till dem, att det kan vara något som de tänkte på när jag läste om Dunne. Även i denna grupp nöjer sig de flesta barnen med mitt svar.

Efter dessa två tillfällen träffar jag de båda grupperna ännu en gång denna vecka. Vid de tillfällena läser jag klart boken. Jag upplever att boken tas emot på ett positivt sätt med tanke på att grupperna lyssnar intensivt och intresserat, till och med Andreas, Simon och Anna som i vanliga fall inte orka lyssna så länge. Jag känner mig nöjd med valet av bok och den tillhörande bilduppgiften.

Jag tänker efter dessa två tillfällen på Linn och Lukas som frågade *vad* de skulle rita efter att de hört berättelsen om Dunne. Inkluderade jag dem när jag inte vägledde dem mer i hopp om att de skulle träna sig på att utveckla sin förmåga att rita utifrån sina egna inre bilder? Borde jag ha gjort ett exempel på hur det kunde ha sett ut? Jag vet att det här kan vara en svår uppgift med tanke på att jag många gånger möter barn som precis som Linn och Lukas blir osäkra när de inte har en konkret bild av vad de förväntas åstadkomma. Hade jag upplevt att bilduppgiften blivit misslyckad, utifrån min egen planering som gick ut på att alla barn skulle försöka skapa en inre bild utifrån boken, om jag hade gjort en bild som exempel, och i så fall varför?

Jag funderar även mycket på Nina och hennes giraff. Hade jag kunnat göra på något annat sätt så att hon hade förstått uppgiften och texten i boken? Vad hade jag behövt tänka på med just henne? Jag borde kanske ha undersökt efter det att jag slutat läsa om det var något hon undrade över. Eller skulle jag kanske ha bett henne att återge lite av vad boken handlade om?

Jennies reflektion

Jag planerade lektionen i halvklass utifrån att jag ville koppla läsa, lyssna och återberätta till varandra. Vi hade pratat om att det i böcker utan bilder ofta blir så att man som lyssnare skapar egna, inre bilder. Utifrån det ville jag vidareutveckla lyssnandet genom att eleverna skulle få teckna en bild som dyker upp i deras fantasi när de hörde berättelsen om Dunne. Min tanke var att bilderna skulle visa att de aktivt hade lyssnat och kanske ännu mer förstått vad det var berättelsen handlade om. Jag förväntade mig att många olika bilder skulle kunna dyka upp på elevernas färdigtecknade verk.

Jag tror att jag hade en ganska fast övertygelse om att min taktik att inte visa några bilder ur boken skulle det leda till att alla fick bilda sin egen uppfattning om hur miljöer och personer i boken kunde gestaltas. Jag kopplar det till ett inkluderande sätt att tänka och jag tyckte att planeringen öppnade upp för alla elever att delta utifrån sina egna förutsättningar.

När jag tänker tillbaka på lektionen och kanske framför allt på Ninas bild, ser jag flera möjliga anledningar till att resultaten blev som de blev. Bilderna blev många och olika. Jag förstår att det fanns ett stort utrymme att tolka den instruktion som jag gav. Jag sa att eleverna skulle rita något som de hade sett framför sig. Det är väl inte omöjligt att det var så att Nina faktiskt såg en giraff och en kanin. Hon kanske satt och tänkte på något annat eller hon kanske kopplade miljöer i boken till giraffer och kaniner. Men hur vet jag om ett barn får rätt förutsättningar om barnet är ett tyst barn som inte vågar fråga eller uttrycka sig? Jag kanske tolkar tystnad som att det förstår.

Helénes berättelse

– Visst är det kul Heléne, säger Joel² medan han småspringer bredvid mig för att hålla mitt tempo när vi går genom korridoren.

Han ser samtidigt sådär lite pillemarisk ut som han brukar göra när han är glad och lite förväntansfull.

– Ja visst är det, svarar jag medan vi pinnar på mot datorrummet.

Jag känner mig lite stressad för jag har lämnat min kollega ensam med alla barn nere på fritids för att gå och se efter om det finns några lediga väskor med iPads att hämta i datorrummet i andra änden av skolan. Med mig har jag Joel, en pojke från min klass, en pojke med särskilda behov och som är under utredning. En utredning som nog kommer att visa en hel del olika diagnoser. Diagnos eller ej så har mestadels jag, men även mitt arbetslag lagt ner mycket tid och resurser på att få en bra verksamhet för Joel. När vi stressar fram i korridoren så tänker jag på hur det var förut med den här lilla glada killen.

Han slogs jämt och trotsade alla vuxna, han kunde inte vara i klassrummet mer än några minuter innan han sprang ut eller började slåss eller krångla. Joel var en pedagogisk utmaning och jag ogillade faktiskt honom och tänkte att om vi ska få sådana här ungar i skolan så kommer jag inte att orka. Han fick mig många gånger att tvivla på mig själv som pedagog och som människa. Jag tvivlade starkt och tänkte många gånger att den här ungen kommer det aldrig att gå att få någon ordning på. Det var innan jag kände honom på riktigt och jag hade tack och lov fel... Dig har jag nästan avskytt, tänker jag och tittar ner på honom och in i hans stora glada bruna ögon, du som numera är en av de anledningar som gör mitt jobb roligt och meningsfullt.

– Tänk hur det kan bli, säger jag högt för mig själv och kittlar Joel i midjan och skrattar med honom.

– Vilken rolig dag Heléne, eller hur? Joel skrattar till, springer lite i slalom och halkar runt i strumporna på det hala korridor golvet.

– Tror du att det finns en iPad var i rummet?

² Alla namn utom Helénes är fingerade

– Jag hoppas det, svarar jag, men om det ska räcka till alla barn måste det vara minst två väskor lediga, tillägger jag och håller upp två fingrar i luften.

– Om det finns det ska jag spela och leta efter Star Wars-bilder till pärlplattor, säger Joel och gör ett skutt. Annars ska jag spela med Linus, visst kan jag det? säger han och ser upp mot mig.

Vi kommer fram till ”data”- rummet som det allmänt kallas. Jag hatar det ordet och berättar för Joel att det heter dator och inte data.

– Det säger du alltid, svarar han. Men nu ska vi väl hämta iPads va? Hoppas, hoppas att det finns så alla kan få en egen, säger han och håller för ögonen.

Jag larmar upp data- rummet och öppnar försiktigt dörren, Joels hals blir längre och längre och jag ser hur han smygkikar lite mellan fingrarna och nästan sugts in i rummet. Jag tänder lampan som blinkar till och tack och lov, där står det flera väskor med iPads! Joel tittar storögt på mig och sedan på väskorna.

– Ett, två, tre, fyra, räknar han och sedan tittar han på mig igen...

– Det fanns Heléne, det fanns!

Vi rullar ner de tunga väskorna genom korridorerna ner till fritids, väl inne på avdelningen deklarerar Joel högt och tydligt för alla som vill höra att han har fixat iPads och att den som vill kan få låna. Barnen håller på att städa och flera springer fram till oss och ser glada ut och några klappar händerna. En av pojkarna i Joels klass, Tristan närmar sig oss:

– Nej, men inte nu direkt, säger Tristan och ser besviken och sur när går förbi oss ut i kapprummet. Fröknarna säger att vi måste gå ut en stund först.

Joel tittar på mig och ser lite frågande ut. Jag förstår att han blir lite besviken och jag tänker att jag gärna hade låtit de barn som ville spela vara inne en stund till. Vi kunde ju gått ut efter lunch i stället, men nu är det som det är, konstaterar jag med en liten suck...

– Japp, det gäller dig med. Du får göra som dina kompisar, säger jag och slår ut med armarna, men sen när vi kommer in blir det så kul för då ska vi spela, fortsätter jag med lite glättig röst. Joel suckar lite när vi ställer ifrån oss väskorna i rummet. Vi tar oss tid att öppna en av väskorna och titta på alla *paddor* sen går vi tillbaka ut i kapprummet och även han börjar klä på sig.

Det stöjas och låter och ljudnivån är väldigt hög när alla ska klä på sig för att gå ut. Det blinkar till i min telefon det är min kollega Maria som skickar ett meddelande om att hon vill att jag kommer förbi hennes avdelning för hon vill visa vad de beställt för pyssel till sportlovet.

Jag gör ett tecken till mina kollegor Anders och Ulrica och pekar på dörren. Jag höjer rösten för att överrösta alla barn:

– Jag sticker bara över till Solrosen en snabbis, Maria ville något!

På Solrosen är det full fart. Jag växlar några ord med Maria och tittar på hennes beställning. Skyndar in till garderoben i personalrummet och hämtar mina kängor som jag glömt ta ner. Jag skyndar vidare ut mot skolgården utan jacka, drar koftan omkring mig och småspringer över gården. Jag känner mig som om jag är på rymmen ännu en gång... Solen har tittat fram bland allt det gråa och det känns inte så kallt, marken är bara sådär lite fuktig och lätt frusen. Det är nog på väg att bli plusgrader till och med, tänker jag medan jag sneddar över skolgården ner mot min fritidsavdelning för att hämta min jacka.

– Helene! Anders ropar på mig från andra sidan skolgården och så skyndar han fram mot mig med pennan i ena handen och närvarolistan i andra, han ställer sig rakt framför mig och meddelar med klar och tydlig röst att nu har Joel minsann iPad förbud och han ser nästan lite nöjd ut, sådär nöjd som man ser ut om man gjort något bra.

– Men varför då! frågar jag bestört.

– Han vägrar att sätta på sig sina termobrallor, säger Anders och tittar bestämt på mig. Jag förklarade för honom att om han inte satte på sig byxorna så skulle han faktiskt inte få spela på iPaden, fortsätter han och ser viktig ut. Han sa också till mig att jag var en ful och tjock gammal gubbe, han var riktigt otrevlig faktiskt. Jag menar, han kan ju inte ha egna regler, eller hur Heléne? Han kommer att utnyttja oss och speciellt dig om vi inte sätter stopp.

Jag känner att jag blir alldeles kall i kroppen och att jag får en klump i magen. Jag tittar ut över skolgården och ser Joel balansera på några stenar utanför idrotshallen, han tittar mot mig och han verkar förstå att vi pratar om honom. Han ser lite ledsen ut sådär ledsen eller kanske sorgsen som han ofta ser ut och samtidigt lite skamsen. Jag tittar på Anders och jag tittar på Joel och så tittar jag på Anders en gång till.

Rösten darrar lite på mig och jag känner mig lite skakig men ändå säger jag:

– Jo, det kan han faktiskt få ha, det är nog vad han behöver också, egna regler. Han var ju så glad över att få spela

– Men nu tycker jag att han får stå sitt kast, säger Anders och tittar menande på mig.

Jag tror att jag förstår vad Anders tänker och tycker. Han tycker kanske att jag låter Joel komma undan lite för lätt, att jag favoriserar honom och undviker konflikter med honom. Anders har kanske rätt till en viss del, för jag försöker faktiskt undvika konflikter med Joel om det går, det gör jag. Vi förhandlar om saker, försöker komma överens. Men favoriserar, nej det gör jag inte. Men jag tror att Anders tycker det och jag tror att han tycker att jag gör fel många gånger när jag väljer att förhandla med Joel.

Vi brukar köpslå med klistermärken jag och Joel. Två klistermärken för att räkna i matteboken, ett märke för att följa med på måndagspromenaden eller ett märke för att skriva en sida med siffror. Vi bestämmer innan uppgiften och han får märkena efter skolans slut när fritids börjar. Det systemet har fungerat jättebra och nu jobbar han på fint och gör det numera utan klistermärken. Ibland när Joel känner sig orolig så behöver han inte gå ut på rast utan han får vara inne i klassrummet eller nere på fritids och rita. Förut följde Joel mig som en liten hund men även det har blivit bättre och han klarar att vara ute utan mig på nästan alla raster. Därför tycker jag att vårt arbetssätt har fungerat riktigt bra. Joel fungerar även bra i klassen, med viss assistans av Micke men det går också ganska bra de dagar Micke inte är med, en omöjlighet bara för ett år sedan...

– Ja men vad ska han göra hela dagen då tycker du Anders? säger jag och ser uppgiven ut.

– Han får väl hitta på något annat, svarar Anders och himlar med ögonen.

– Men herregud Anders, det kan han ju inte! svarar jag uppgivet.

– Men Heléne, han måste ju lära sig att han inte har egna regler, att han inte kan utnyttja situationen, säger Anders och tittar irriterat på mig.

– Jo, i det här fallet är det så, säger jag. Han får ha egna regler! Joel ska få använda iPad idag, så måste det bli. Jag har lovat honom det och jag tänker låta honom göra det. Hans termobrallor har ingenting med spelandet på en iPad att göra. Han är mitt ansvar och så får det bli, avslutar jag och vänder på klacken och går in för att hämta min jacka.

Helénes reflektion

Helt plötsligt hamnade jag i en situation jag inte hade räknat med. En kollega hade fattat ett beslut om att straffa en av mina elever. Ett beslut som jag inte kunde hålla med om. Ett straff som jag visste bara skulle göra saker värre, både för Joel men även för fritidsgruppen. Anders straffade Joel med ett straff som var helt fel enligt mig. Ett straff som antagligen skulle göra att Joel kände sig utstött och ännu mer utanför än vad jag misstänkte att han redan var. Joel behöver verkligen ha olika regler och egna regler i många situationer, och i just denna situation kände jag att det var viktigt för mig att sätta personliga gränser. Att som jag gjorde, vägra att hålla med kollegiet i frågor som jag inte kunde stå för, är för mig att hävda mig själv och min egen person. Anders tänkte kanske mer än jag på de andra barnen? Att jag var orättvis mot Joels kamrater och hur de kände sig när han fick egna regler som för dem kanske sågs som favörer? Jag oroade mig inte alls över det. Jag tror att barn som känner sig sedda av vuxna runt omkring dem klarar av att ha olika regler och brukar inte reagera så starkt på *orättvisor*. Jag däremot reagerade starkt och tog det även personligt därför att jag kände extra ansvar för Joel men också för att jag oroade mig över hur det skulle bli resten av dagen. Barn som Joel behöver kärlek och *uppåtpuffar*, och inte någon som pekar med hela handen och är auktoritär. Jag tycker inte att det är rätt att utöva auktoritet när vi inte *rår på* barn som inte lyder och att vi som vuxna redan är i en maktposition som inte behöver stärkas med hjälp av straff och auktoritet. Det var därför jag satte ner foten och tog många risker...

Gemensam reflektion

Hur kan det *enkla* blir svårt? Hur kommer det sig att en bild på en giraff och en diskussion om ett par termobyxor gör att vi hamnar i varsitt dilemma? Varför reagerar vi som pedagoger på vissa situationer när de kan passera obemärkta för andra? Troligtvis kan våra personligheter ligga bakom hur vi reagerar, men en annan avgörande faktor tror vi är den erfarenhet som vi fått efter många år inom barn- och skolomsorg. Vi har lyckats och misslyckats, vi har gjort om och försökt igen. Vi känner ofta en rädsla för att kränka någon, både elever och kollegor. Vi är rädda för att inte få med alla, för att exkludera någon eller några. Vi kan ibland känna att de regler som vi upprättat i kollegiet och som vi alla förväntas följa inte alltid är samstämmiga med våra egna känslor för vad som måste göras och som för oss känns rätt.

Heléne kände att det var viktigare att ha Joels tillit än att följa kollegiet. Jennie funderade mer på om Nina verkligen förstått uppgiften och därmed kände sig inkluderad och missade kanske de andra barnens eventuella oro över uppgiften. Eller var det så att Jennie med sin erfarenhet

var så trygg i det hon gjorde att hon förstod att det inte skadade de andra barnens kreativitet att sväva i ovisshet en stund? Troligtvis var det så eftersom Jennie har följt gruppen sedan de för ett och ett halvt år sedan började i förskoleklass och nu går sista terminen i år 1. I och med det känner Jennie gruppen väl och kan i de flesta fall avgöra deras behov. Vad som eventuellt saknades i fallet med Nina var en förförståelse för hennes eventuella svårigheter att tolka eller förstå den berättelse som Jennie valt.

Heléne å andra sidan, lyssnar in, förklarar, är tålmodig och reglerar situationen efter hur Joel verkar må. Helene har, tack vare att hon jobbat nära Joel i snart två, upprättat en relation och en kunskap om Joels behov som Anders inte har. Hon går emot sin kollega som hon anser bestraffar Joel. Helene tar på sig ett ansvar för Joel, hon tänker låta honom använda en iPad för det har hon lovat.

Jennie har en uppgift som hon tycker verkar intressant och spännande för barnen att göra. Hon tänker att den passar alla eftersom de ska fantisera fram bilder utifrån den berättelse hon läser. Jennie känner sig nöjd med valet av uppgift och hon upplever att alla barnen förstår vad det är hon vill att de ska göra. Nina ritar en giraff och det får Jennie att börja tvivla på valet av uppgift och även hur hon förklarade uppgiften för barnen. Ledde Jennies försök att inkludera alla till en exkludering av Nina istället? Många gånger arbetar vi utifrån ett sätt som vi anser är inkluderande, men hur vet vi att det verkligen är så? Vi tänker att det är det enskilda barnet som är den enda som vet eller känner om det är inkluderat. Att veta att vi gör rätt och om vi har lyckats med vårt arbete att få Joel och Nina att känna sig inkluderade vet egentligen bara de två. Vi kan bara försöka tolka och förstå hur de känner. Erfarenheten som vi har av tidigare försök till ett inkluderande arbetssätt har förhoppningsvis gett oss kunskaper som vi kan använda oss av. Vi har båda två lång arbetslivserfarenhet och är förhoppningsvis lite klokare och mer känslomässigt mogna än de som har arbetat kortare tid än oss. Den känslomässiga mognaden var förmodligen avgörande för att Heléne skulle gå emot sin kollega Anders. Hon tror dock att han bedömde situationen utifrån sina erfarenheter och sin känslomässiga mognad med goda intentioner.

Jennie känner att hon kanske körde över de barnen som hade svårigheter att försöka skapa bilder ur fantasin genom att inte visa bilderna ur boken och började i och med det att tvivla på sitt sätt att instruera den uppgift som hon så gärna ville göra med gruppen. Tvivel och reflektion är känslor som återkommer i hennes berättelse men också klarsynta funderingar och en tydlig planering med tydligt syfte. Jennie hade ett mål och ett syfte med sin uppgift. Hon

ville inkludera och hon ville att barnen förutsättningslöst och utan ramar skulle få rita och måla egna bilder. Ett barn ritade något annat och Jennie tvivlade på sin förmåga. Men spelade det någon roll egentligen? Kände sig barnet inte inkluderat? Vad var det som gjorde att Jennie reagerade så starkt på just den här händelsen? När Jennie upptäckte Ninas bild började hon att fundera över anledningen till att hon hade ritat en giraff. Hur kom det sig att Nina inte ritade något från den berättelse som Jennie läste? Förstod hon inte uppgiften eller vad boken handlade om? Jennie anade att det kanske var så att det fanns många saker i berättelsen som Nina inte kunde relatera till och att det hade varit bättre att prata med barnen om vad berättelsen handlade om. Jennie hade kanske kunnat upptäcka något i ett sådant samtal som hade gynnat alla barn i gruppen.

Syfte och frågeställning

I vårt uppdrag som fritidslärare ingår det att anpassa verksamheten utifrån varje elevs behov och förutsättning (Skolverket 2011). Det ställer krav på oss som pedagoger. Vi behöver ständigt reflektera över hur vi möter upp dessa krav i vår verksamhet. För att lyckas med detta har vi många aspekter att ta hänsyn till. Syftet med denna essä är att med hjälp av våra berättelser reflektera och problematisera hur en av aspekterna, inkludering, påverkar vårt handlande och oss som fritidslärare.

Våra frågeställningar är:

- Hur definieras begreppet inkludering?
 - o Finns det något tolkningsutrymme gällande begreppet?
 - o Hur tänker vi kring begreppet inkludering?
- Vad påverkar oss som pedagoger i vårt arbete att inkludera alla barn?
- Hur påverkar vår erfarenhet oss när det gäller att arbeta inkluderande?

Metod

Vi har skrivit detta arbete i essäform. I en essä pågår, enligt Docent Lotte Alsterdal (2014:58) en dialog mellan vår egen erfarenhet och vad andra personer har funnit kring de frågor som våra berättelser berör. Det som andra har påvisat har vi valt att reflektera kring genom att belysa olika infallsvinklar till våra dilemman. Ett vetenskapligt arbete underbyggs på

empiriskt insamlade resultat. Empirin i vårt arbete är våra berättelser där vi hittar sätt att utforska den mänskliga tillvaron. Undersökning utgår från den hermeneutiska läran. Runa Patel och Bo Davidson på Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet, beskriver den läran på så sätt att vi som forskare studerar, tolkar och försöker att förstå vårt agerande som pedagoger och människor (Patel & Davidsson 2011:28). Den bygger även på förförståelsen för de tankar och intryck som vi som pedagoger har med oss från vårt tidigare liv. De erfarenheter som vi har tillägnat oss styr vårt sätt att handla och att tolka texter och händelser. Vi ska försöka se helheten i det vi upplever. För att hermeneutisk kunna tolka något så menar Patel och Davidson att vi måste känna empati och medkänsla (ibid.). Vi har också enligt dem olika förståelsehorisonter att förhålla oss till beroende på vad vi uppfattar och vilken förförståelse vi har. Genom att undersöka vårt handlande genom essäskrivandes reflektion så kommer vi att få nya vinklar ny förståelse för det vi skriver om. Vårt sätt att arbeta och bearbeta vår text, våra händelser och erfarenheter kommer att vara enligt den så kallade *hermeneutiska spiralen* (Patel & Davidson 2015:30). Vi kommer att skriva, tolka, skriva om och därigenom få ny förståelse för att göra samma sak igen tills vi känner oss nöjda och kan se helheten i vårt handlande och då också förhoppningsvis fått bättre och eller åtminstone ny förståelse för vårt agerande som pedagog och människa (ibid.).

Vi har med hjälp av litteraturen försökt att vidga vårt tänkande utifrån olika ståndpunkter. Maria Hammarén, journalist och docent vid Kungliga tekniska högskolan, beskriver hur skrivandet kan användas som ett sätt att få syn på och reflektera över kunskap som vi tillgodogjort oss genom erfarenheter (Hammarén 2005:17–18). Alsterdal (2014:72) beskriver att den som använder sig av essäskrivande kan få syn på nya sätt att agera i sin praktik samt även kunna få till en förändring och i och med det bli en bättre pedagog. Det är ditåt vi har försökt att sträva i vårt skrivande av den här essän. Det material som vi utgår ifrån är delvis våra egna erfarenheter som vi gestaltar i form av berättelser och som ligger till grund för denna essä. Vi har även kopplat olika teorier och viss forskning som finns kring våra frågor till vår undersökning. Den forskning vi valt handlar om begreppet inkludering.

I vårt arbete har vi gemensamt sökt underlag i litteraturen och sedan fördelat läsandet mellan varandra. Vi har reflekterat, enskilt och tillsammans, och diskuterat fram det som vi sedan tillsammans har skrivit. Hela vår essä har vi slutligen bearbetat och korrigerat tillsammans. Vi anser att vi har bidragit lika mycket och att tar på oss ett delat ansvar för innehållet.

Etiska överväganden

Vårt arbete är en essä över två dilemman men även en reflektion över vårt handlande som pedagoger och våra relationer med kollegor och elever. Det kan vara svårt att berätta om en händelse på en arbetsplats som berör flera personer utan att någon känner igen sig. Vi har i möjligaste mån försökt att aidentifiera personerna i våra berättelser, men händelserna är äkta och vi har valt att inte ändra på dem. Vi har valt att förhålla oss till en av Vetenskapsrådets etikregler, konfidentialitetskravet. Utifrån den regeln har vi bytt ut alla namn förutom våra egna (Patel & Davidsson 2011:63).

Hur definieras begreppet inkludering?

I vår undersökning har vi noterat att begreppet inkludering oftast kopplas ihop med barn som har *särskilda behov*. Vad dessa behov består av kan variera. Claes Nilholm som är professor på Malmö högskola, skriver ”Inkluderingsbegreppet växer fram i U.S.A. och används för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Man vill ersätta tidigare begrepp, såsom ”mainstreaming”, vilka kommit att urvattnas och betyda att elever ska anpassas till en skolsituation som i egentlig mening inte är anpassad för dem. Istället lanseras begreppet inkludering för att kommunicera idén om att skolan i sin utformning ska utgå från elevers olika förutsättningar”(Nilholm 2006:4). Vidare skriver Nilholm att det är viktigt att vi tydliggör vad vi menar när vi använder begreppet inkludering. Han menar att, om inkludering innebär att skolan ska kunna möta elever som alla är olika, bör vi fundera på om det är pedagogik eller specialpedagogik som vi använder oss av. Specialpedagogiken, som Nilholm beskriver den, bygger på att dela upp normala och avvikande elever och som i sin tur kräver varsin form av pedagogik. Han påpekar dock att [...]medan inkludering således ska omfatta alla elever (en skola för alla) kvarstår en relativt oproblematiserad relation mellan (normal)pedagogik (en pedagogik för de flesta) och specialpedagogik (en pedagogik för några få) (Nilholm 2006:28).

Skolverket (2011:8) beskriver vårt uppdrag bland annat som att vi ska anpassa undervisningen utifrån varje elevs behov och förutsättningar och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå de mål som är uppsatta för utbildningen. I och med detta kan inte undervisningsformerna vara lika för alla elever.

I *Fritidshem. Skolverkets allmänna råd med kommentarer* beskrivs hur fritidshemmets uppdrag, utifrån skollagen, består i att stimulera utvecklingen och lärandet hos eleverna. Dessutom ska fritidshemmet erbjuda en meningsfull fritid. Allt detta ska utgå från en helhetssyn på barnet och dennes behov. Syftet med fritidshem är också att vi pedagoger ska komplettera undervisningen i skolan (Skolverket 2014:10). Vidare trycker Skolverket (2014:32) på att vi ska erbjuda skolans elever en meningsfull fritid med rekreation och också stimulera deras lärande och utveckling. Om det finns en verksamhet som präglas av trygghet och stimulans och att vi som arbetar tar i beaktande vilken ålder, mognad, intressen, behov och vilka erfarenheter eleverna har så kan det leda till en meningsfull fritid (ibid). Med detta i åtanke kommer vi båda att tänka i en bana som vi menar är inkluderande på så sätt att vi måste se till att inventera alla olika förutsättningar och utifrån det anpassa de aktiviteter som vi planerar i fritidshemmets olika verksamheter. När det gäller att ta reda på vilka behov som finns i den grupp med elever som vi möter i fritidshemmet påpekar Skolverket (2014:33) att eftersom behoven hos eleverna skiftar är det av vikt att i planeringssyfte känna till vad eleverna är intresserade av och var i sin utveckling de är. Dessa inventeringar kan bland annat ligga till grund för verksamhetens planering men även i syfte att kunna erbjuda alternativa aktiviteter. De aktiviteter som erbjuds i fritidshemmet bör utmana eleverna men också ge möjligheter till fördjupning och en chans att få vidga sina kunskaper och erfarenheter. Att få chansen att prova på nya aktiviteter eller lockas att fördjupa sig i något man är intresserad av kan leda till att eleverna känner sig säkrare och finner att det finns en meningsfullhet i det som de gör på fritidshemmet (ibid).

Claes Nilholm, professor i pedagogik, och Kerstin Göransson, docent i specialpedagogik, diskuterar i sin rapport *Inkluderade undervisning – vad kan man lära sig av forskning?* hur det går att se på begreppet inkludering. De beskriver hur fokus har flyttats från frågor som rör hur elever som definierats som *avvikande* ska anpassas till det sätt som skolan arbetar på till att skolan i stället behöver arbeta utifrån det faktum att elever är olika och har olika behov. Vidare nämner de att det också har varit viktigt att förstå att olikheter inte ska uppfattas som ett problem utan som en tillgång. De menar också att det är viktigt att vi som arbetar i skolan tydliggör vad vi menar med inkludering och vad en inkluderande skola innebär för att nå resultat på skolan och i klassrummet (Nilholm & Göransson, 2014:29–31).

Författarna misstänker att vi många gånger uppfattar begreppet inkludering som ett undvikande av att skapa en lösning som innebär att viss undervisning förläggs utanför klassrummet och att det i sin tur har lett till att exempelvis särskilda undervisningsgrupper sällan används (Nilholm & Göransson 2014:11)

Nilholm & Göransson (2014:11–15) visar på i sin undersökning att inkludering också handlar om att det uppdrag som skolan har i denna fråga även innefattar det faktum att alla elever ska ges en skolsituation som är bra. De menar att det är viktigt att skolor och lärare som vill arbeta mer inkluderande måste, förutom att definiera vad de menar med inkludering, se till att få fram information om det arbete som läggs ner i inkluderings syfte verkligen ger någon effekt. Framför allt behövs information om hur eleverna påverkas av ett inkluderande arbete. En viktig förutsättning för inkludering är att eleverna ska känna att de har en plats i skolan. Inkludering handlar också om att skolor och klasser fungerar som helheter. Klassrummet och skolan ska erbjuda eleverna en gemenskap. Enligt Nilholm & Göransson finns det i dag en risk för att fokus ligger mer på individerna än på deras omgivning och den övergripande strukturen som finns. Individuella åtgärdsplaner finns till exempel inte för skolor och klasser i den utsträckning som de finns för enskilda elever. Vidare finns det oenigheter i forskningsvärlden kring vad som kännetecknar en bra omgivande gemenskap (ibid.).

”Jag tror att jag är bra på att lyssna
det säger i alla fall mina kamrater
det kanske är för att jag är så bra på att lyssna
men jag tänker ibland
jag lär av de andra
Men vad lär de av mig?
Att de inte undrar vad jag tänker?” (Nilholm 2014:14)

”Elevers kommunikation är inte alltid verbal och eleverna i en grupp har olika förutsättningar att på ett nyanserat sätt kunna formulera vad de känner, anser och behöver.” (Skolverket 2014:37).

Hur tänker vi kring begreppet inkludering?

Med tanke på att begreppet inkludering inte används i läroplanen upplever vi att det finns ett stort utrymme för tolkning. Vi tolkar det som att vår uppgift är att se till att alla elever som vi möter i fritidshemmet ska kunna ta del av en gemenskap där det inte är belastande att vara olika. En plats där vi erbjuder olika aktiviteter som var och en kan ta del av utifrån sina egna förutsättningar och behov.

Enligt fritidspedagog Hadar Nordin (2013:23–24) påminner skolans struktur om den skola som fanns för 100 år sedan. Han pekar på hur klasserna fortfarande består av åldershomogena grupper. Undervisningen är i stort sett samma för alla barn och det är till största delen läraren som förmedlar kunskapen till dem. Det finns, för de flesta barnen, ett schema över vad som ska göras och var de ska vara någonstans. Nordin menar att detta, som han beskriver som en form av kollektiv struktur, inte stämmer överrens med att alla barn ska hitta sin egen unika förmåga. Han anser att många lärare jobbar med att se till att anpassa sin verksamhet utifrån alla barns individuella behov men att det är ett jobb som han liknar vid "att acklimatisera pinvinger till varma världsdelar" (Nordin 2013:24).

Psykologen och läraren Helle Jensen skriver om pedagogiskt ledarskap. Hon nämner att barns utveckling i hög grad är beroende av de relationer de ingår i och att vi lärare bör ha en väl utvecklad relationskompetens (Jensen 2011:95). Vidare menar hon att det är minst lika viktigt för lärandet att lärare kan skapa sociala relationer till eleverna och vara en synlig ledare som att ha nödvändiga ämneskunskaper (ibid.). Läraren Pirjo Repo menar att våra viktigaste mentala verktyg är att ha kärleksfulla och öppna relationer till barnen och hon skriver också att hon är övertygad om att lärarens sätt att möta barn har stor betydelse för hur klassen blir. Alla barn är olika och man har olika lätt att gilla eller ogilla dem. Trots det behöver vi intressera oss för alla i gruppen och försöka hitta något man gillar hos varje barn. (Repo 2009: 295). Hon påpekar också att vi som lärare i många fall har en daglig kontakt med barnen under deras skolgång, vilket gör oss till betydelsefulla personer i barnens liv. Vi kan inte välja bort att skapa relationer till barnen (Repo 2009:294). Relationerna som vi skapar påverkar i allra högsta grad vårt sätt i inkluderingsarbetet. Hur gör vi med barn som tydligt visar att de inte gillar oss eller skolan? Barnen som inte svarar när vi försöker ställa frågor och som inte samarbetar utan drar sig undan, hur når vi fram till dem? Vi har reflekterat över det och vi ser nu ännu tydligare att vi måste arbeta med att skaffa en relation till varje barn, en egen relation.

Enligt Repo (2009:301) är det viktigt att ta fram de positiva sidorna hos barnen och inte låta oss provoceras av oönskade beteenden och att det blir lättare att förbise det om och när vi känner för varandra eller förstår varandra. Hon skriver vidare att det emotionella arbetet ofta är osynligt i arbetsscheman och arbetsbeskrivningar och definieras sällan som en yrkesskicklighet (ibid.).

Vi tänker att en av våra främsta uppgifter är att få barnen att delta i det sociala samspelet och föra dem framåt i sitt identitetsskapande. Jensen (2011:97) menar att vi måste ha en god självkänedom om oss som yrkesmänniskor och veta våra egna styrkor och svagheter. Vår personlighet är vårt viktigaste arbetsredskap (ibid.).

Delaktighet

Vi undrar om man är inkluderad om man känner delaktighet? I *Allmänna råden för fritidshem* (Skolverket, 2014) skriver man om meningsfull fritid och att vi ska arbeta med delaktighet och inflytande för att skapa en meningsfull fritid för barnen i vår verksamhet.

Fritidspedagogerna Schröder och Tuisku (2013) definierar i boken *Fritidshemmets uppdrag* delaktighet som en persons involvering och engagemang i sin livssituation där flera faktorer spelar in. Bland annat individens samspel med sin miljö. Delaktigheten innebär att vara självständig och bestämma över sitt eget liv. De menar också att delaktighet inte kan mätas som en isolerad företeelse utan förutsätter att personen själv kan bedöma sin upplevelse av delaktigheten. Delaktigheten är enligt dem beroende av samspel, situation, personens utveckling och erfarenheter (Schröder & Tuisku 2013:62).

Var det så att Nina inte alls kände sig exkluderad? Hon kanske kände sig delaktig i allra högsta grad, hon lyssnade och ritade tillsammans med de andra. Eller kände hon sig helt utanför och ritade en giraff bara för att det skulle bli något? Kunde Jennies sätt att fråga om bilden leda till att Nina inte kände sig delaktig? Svaren har bara Nina och vi tror att man måste försöka ställa frågor till barnen, frågor där svaren talar om ifall de känner sig delaktiga eller inte. Att vi som pedagoger tar för givet eller antar att inkludering har gjorts räcker inte. Vi tror att det är förgivettagandet som vi måste fundera över. Både om vi har lyckats eller inte lyckats. Vi måste försöka tolka och tolka rätt. Genom att reflektera över hur vi gjorde och försöka tolka barnet i de olika situationer som det ställs inför så kommer vi att förstå mer och mer hur just det barnet fungerar och på så vis också lära oss mer om hur vi borde agera.

Att veta att vi gör rätt och om vi lyckas med vårt arbete att inkludera Joel och Nina vet egentligen bara de två, vi kan som vi nämnt tidigare bara försöka tolka och förstå vad de känner.

Annika Notér Hooshidar, högskolektor i dans, skriver i antologin *Reflektionens gestalt*, om reflektionens betydelse i relationsskapande. Hon menar att vi aldrig fullt kan förstå en annan människa och att vi heller aldrig kan bli fullt förstådda. Vi tolkar bara varandra och därför behöver vi göra oss begripliga för varandra. Hon skriver vidare att man inte ska stanna vid sin första upplevelse utan förstå vad man inte kan veta och lämna det utrymmet fritt. Hon kallar det *mellanrummet*. Ett mellanrum där reflektionen tar gestalt (Notér Hooshidar 2009:131)

Vad påverkar oss som pedagoger i vårt arbete med att inkludera alla barn?

Vem jag är som människa och vad jag har för värderingar, även om jag rent professionellt måste dela skolans värdegrund och därmed också behandla alla barn lika, så speglar det min roll som pedagog och kollega. Psykoterapeuten Margareta Normell menar att personlighet kan spegla ett handlande. Heléne tyckte synd om Joel när hon såg honom stå där ensam och balansera på stenarna utanför idrottssalen. Vad gör man med känslor som väcks i sådana situationer? Hur kommer det sig att en del blir djupt sårade, rädda eller provocerade av handlingar som andra inte verkar bry sig om alls? Och vad är det som gör att en vågar ta vissa konflikter men inte orkar med eller bryr mig om andra? (Normell 2004:11–22). Heléne *mentaliserade* Joels känslor och agerade. Mentalisering innebär att kunna bedöma sin egen och andras mentala status (ibid:61ff) När Joel tittade på Heléne så tyckte hon att hon kunde känna vad han kände. Han förstod inte riktigt varför han hade blivit *straffad* av Anders och hon märkte att han skämdes. Heléne var säker på att Joel kände sig missförstådd och att ingenting skulle bli bättre för varken honom eller någon annan om han skulle straffas för att han vägrade att lyda. Enligt Normell (ibid.) så är känslomässig mognad viktig för att vi i vårt yrke ska uppleva oss vara i samklang med kropp och känslor. Kropp och känsla hör ihop. Om man som pedagog har uppnått en rimlig grad av känslomässig mognad så kan man bli friare i sin yrkesutövning, mer lyhörd som pedagog och mindre känslomässigt påverkad av de situationer som vi ständigt hamnar i möten med andra människor, såväl elever som kollegor eller föräldrar (ibid). Heléne är mer mogen än Anders både åldersmässigt och erfarenhetsmässigt och troligtvis också känslomässigt. Hon kunde därför i situationen med Joel och Anders ta beslutet att gå emot Anders och inte låta sig påverkas av Joels beteende.

Med hjälp av Helénes agerande blev Joel hjälpt att ta del av eftermiddagens aktiviteter utifrån sina förutsättningar och inkluderad i fritidsverksamheten.

Samverkan

Nordin diskuterar i sin bok *Fritidspedagogik – ett komplement eller ett fundament?!* hur vi pedagoger som arbetar på fritidshemmet blir en resurs till barnens lärande. Han menar att vi använder oss av andra vägar mot detta lärande jämfört med den som läraren i klassrummet tar. Nordin skriver att hans bild av samverkan är att läraren och fritidspedagogen litar på varandras kompetenser och att det i relationen dem emellan uppstår ett intresse för varandras verksamheter (Nordin 2013:59). Vi menar att detta inte alltid är fallet i samverkan mellan lärare och fritidslärare. Familjeterapeuterna Jesper Juul och Helle Jensen (2012:110) pekar på vikten av en god kollegial relation där båda parternas ansvar är lika stort. Vi tolkar in detta i samverkansarbetet på skolan. Vi kan se att vissa problem uppstår i arbetet med inkludering om vi inte har en dialog med lärarna. Både vi som fritidslärare och lärarna i skolan behöver ha en bred bild av de barn som vi möter i vår verksamhet för att kunna bemöta varje enskilt barn utifrån de behov och förutsättningar som finns. Juul och Jensen (2012:110–113) påpekar att vi har ett personligt ansvar att se till att våra kollegiala relationer fungerar. Här tänker vi att det måste finnas forum för att bygga upp det samarbete som förväntas av oss. Både för vår egen skull men också för barnens bästa. Vi märker ofta i samverkanssituationer att det är lärarens målstyrda uppdrag som står i fokus. En svårighet som vi ser är att vi många gånger inte räknas med eller får ta plats i undervisningen när det gäller att hjälpa barnen med att skapa relationer och hitta sin plats i gruppen. Klasslärarna vill många gånger att vårt arbete ska vara att assistera i klassrummet och se till att eleverna håller sig lugna och att läraren kan undervisa. Vi behöver många gånger träda fram och ställa krav på ledningen och lärarkollegiet om att vi behöver samarbeta utifrån en gemensam agenda där vi tar tillvara våra styrkor och kunskaper. I vårt arbete följer vi ofta barnet hela skoldagen och får därför mer kunskap om dess förmågor och en annan relation till barnet än vad klassläraren har. Därför upplever vi att det finns möjligheter för oss att samverka i inkluderingsarbetet, speciellt för de barnen som har svårt att finna sig tillrätta i klassrummets och de för oss traditionella undervisningsformerna.

Makt

Den franske samhällsteoretikern Michel Foucault (1926-1984) har skrivit mycket om makt och Roddy Nilsson, docent i historia skriver om honom och hans tankar i *Foucault – en introduktion*. Nilsson menar att Foucaults målsättning inte främst var att förklara, förstå eller tolka makten utan det var hur makten utövades och vad den åstadkom – dess verkningar och

effekter (Nilsson 2008:80–85). Enligt Nilsson betonar Foucault också att makt endast existerar som en aktivitet. Det är, menar Foucault omöjligt att besitta makt utan att använda den (ibid:85). Nilsson fortsätter och förklarar att när någon utövar makt så vet man oftast vad man vill eller vill göra, konsekvenserna av handlingarna kan man aldrig överblicka eller kontrollera, att det finns en osäkerhetsfaktor som alltid leder till att handlingarna ofta får andra effekter än de avsedda och att styrkeförhållandena därmed förändras eller kastas om (Nilsson 2008:87).

”Makt skapas i varje ögonblick och i varje relation” (Foucault, se Nilsson 2008:91)

Utifrån tankarna och påståendena ovan så har vi reflekterat kring begreppet makt. Vi som lärare måste förhålla oss till makten och att vi i egenskap av vuxna och lärare alltid har makt över barnen. Vi måste, precis som Foucault menade, fundera över vad som händer när vi utövar makt. Vilka konsekvenser det får och hur vi på bästa sätt kan använda vår makt i ett inkluderande arbetsätt. Maktrelationerna går inte att bortse ifrån. De uppstår redan i och med skolplikten och egentligen redan när barnet föds enligt oss. Vi inser att vi ständigt hamnar i olika dilemman och situationer där det skapas maktkamper, stora som små. Vi som är lärare på fritidshemmen har enligt oss oftast en mer positiv maktrelation till barnen än vad exempelvis klassläraren har eftersom mycket av vår verksamhet bygger på barnens egna val och önskemål, dock i en icke självald tillvaro. Men ändå hamnar vi i situationer där vi måste bestämma över eller utöva makt över barnen. Mycket i vår arbetsdag bygger på att få barnen att göra saker som vi vill, att prestera utifrån givna förutsättningar.

Vi hamnar i intressekonflikter i otaliga situationer där vi måste anstränga oss för att fånga barnens uppmärksamhet och intresse för det vi vill förmedla. Vi upplever att det oftast är de barnen som behöver mest hjälp med att utveckla sina färdigheter som vi lägger störst fokus på i ett, för oss, inkluderande arbetsätt. Om eller när vi misslyckas med att fånga barnens intresse så kan vi ibland känna både vanmakt och maktlöshet. Det är svåra känslor som vi måste tillåta oss att känna men också behöver bearbeta. Nilsson (2008:87) skriver vidare i sin introduktion att det finns en *osäkerhetsfaktor* som alltid leder till att handlingarna ofta får andra effekter än de avsedda och att styrkeförhållandena därmed förändras eller kastas om. Var det detta som hände med Anders och Joel? Anders hade som intention att få på Joel ett par termobyxor och snabbt komma ut till de andra barnen men Joel vägrade och Anders ”förlorade”. Joel stod som segrare och dessutom blev Anders överkörd av Heléne som ändrade Anders beslut till Joels fördel. Ändrades styrkeförhållandena i och med detta också? Antagligen blev det så vilket

ledde till att Anders hamnade i underläge. Vilka känslor kände Anders? Var det vanmakt eller var det maktlöshet? Bengt Börjesson som är professor vid socialhögskolan i Stockholm skriver om vanmakt i sin text *Om vanmakt - allt förtryck har en social början och ett psykologiskt slut* (2008). Börjesson skriver om makt och om vanmakt och han menar att vanmakt inte är frånvaro av makt utan ett relationsförhållande där man blir exploaterad, manipulerad, negligerad, föraktad och osedd (Börjesson 2008:84). Han skriver också om den stora vanmakten, att stå utanför och hur den bryter ner människor.

Börjessons diskussioner om vanmakt leder oss båda till ett konstaterande att det inte behöver vara besvikelse utan vanmakt vi kan känna när vi misslyckas med att få barnen att känna sig inkluderade. Det kan även gälla i en situation med en kollega där vi vill ha en samsyn på barnet eller barnen. En situation där vi ibland inte ser inkluderingen på samma sätt. Börjesson(2008:94) diskuterar också att vanmakten blir större om man är utsatt och inte kan påverka sin livssituation. Han menar att vanmakt är att skapa sin världsbild utifrån en redan på maktens villkor artikulerad diskurs istället för att bygga sin världsbild utifrån de erfarenheter och andra människors direkta gensvar (ibid.). Vi tolkar det som att eleverna många gånger befinner sig i en tillvaro de inte förstår eller har valt och som vi har tillrättalagt åt dem istället för att låta dem forma sin egen tillvaro eller skoldag utifrån behov som de känner att de har. Börjesson beskriver vidare olika arenor för vanmakt och utanförskap (2008:97). Den arena vi har att förhålla oss till i vår undersökning är skolan. Utsatthet och utanförskap är antagligen några av de känslor som barnen känner när vi misslyckas med att inkludera dem i klassrummet eller i gemenskapen på fritids.

Ett annat återkommande ord i diskussionen om vår makt över eleverna och elevernas makt över oss är maktlöshet. Börjesson (2008:84) definierar maktlöshet som frånvaro av makt. Vi lägger ofta ansvaret på barnet att ta ansvar för sitt eget relationsskapande men också på sin inlärning och skoldag. Vi har märkt att många barn inte klarar av att ta detta ansvar och tänker att det är maktlöshet de känner om de misslyckas och kanske därför exkluderar sig själva på olika sätt.

I Lgr 11 står följande ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå de mål som är uppsatta för utbildningen. I och med detta kan inte undervisningsformerna vara lika för alla elever” (Skolverket 2011:8). När ens kollegor inte håller med utan tycker att det ska vara lika regler för alla barn så känner vi att vi som pedagoger måste gå emot kollegiet och säga stopp särskilt om vi vet att det finns barn som på grund av kollektiva beslut riskerar

att inte bli inkluderade. Det är vår skyldighet att se till att det blir så bra som möjligt för barnet och då finns inte plats för maktkamper och prestige.

Nyttoetik

Jan-Olav Henriksen, professor vid den teologiska menighetsfakulteten i Oslo, och Arne Johan Vetlesen, professor i filosofi vid Oslo universitet, beskriver med stöd i nyttoetiken att vi ska försöka bedöma vad som är nyttan eller följden av vårt handlande när vi står inför olika val. Vad blir bäst när vi gör på ett visst sätt utifrån våra val? (Henriksen & Vetlesen 2015:205–216). Vi tänker att om vi inför valet av arbetsuppgifter eller aktiviteter ser till att reflektera över vad som gynnar de elever som vi möter så närmar vi oss ett mer optimalt sätt att jobba. Den stora frågan är vad som är nyttigt. Det nyttiga skulle kunna vara det som ger oss mest lust och minst lidande. Vi strävar också efter gott och ont. Författarna tar som exempel att en lärares uppgift inte enbart kan gå ut på att skapa en ökad mängd lust. Motivet som vi som lärare bör ha är också en vilja och en glädje över att kunna lära andra människor något (ibid:206–207). För att lösa problem menar Henriksen och Vetlesen (2015:211) att vi ska utgå ifrån de erfarenheter vi har med oss och att vi frågar oss vilken handling som ofta lett till ett gott resultat. Det gör också att vi kan motivera varför vi väljer just den handlingen.

Hur påverkar vår erfarenhet oss när det gäller att arbeta inkluderande?

Praktisk kunskap

Alsterdal (2009) menar att praktisk kunskap finns i alla zoner där människan lever och verkar. Den praktiska kunskapen är en personlig erövrade kunnighet som tagit plats hos individen. Hon skriver vidare att det handlar om att försvara visheten, inkännandets, uppmärksamhetens, reflektionens eller hantverkets värde i yrkeslivet mot dem som hävdar att all kunskap måste leva upp till hypotestestning eller evidensbaserings krav. Vi ser också att vi många gånger, som Repo (2009) menar, inte till förskrivs äran för ett gott arbete utan det ses många gånger bara som om barnet vuxit in i skolan eller mognat. Kanske för att det inte går att mäta utan att det är bara vi som arbetar i närhet med barnet och barnet själv som kan bedöma graden av framgång i relationskapandet och inkluderingsarbetet. Belöningen för oss ligger inte i erkännande från ledning eller kollegor utan belöningen är den känsla som uppstår när vi kommer nära ett barn och där vi känner att vi har skapat ett band emellan oss, när barnet känner tillit och förtroende. Vi vet när vi har lyckats och det kan bara vi och det enskilda barnet veta. Den tysta eller den praktiska kunskapen är svår att mäta den kan bara kännas.

Fredrik Svenaeus, filosof och professor i den praktiska kunskapens teori på Institutionen för kultur och lärande på Södertörns högskola, menar att när vi utför olika handlingar så finns det mycket som är omedvetet bakom dessa. Vi kan inte tänka på varje liten del som ingår i vårt agerande. Den kunskap som kan kallas praktisk är något som vi har erövat och som finns kvar i oss och den kunskapen använder vi oss till stora delar intuitivt. Vidare menar författaren att det inte går att särskilja teoretisk och praktisk kunskap utan att det krävs både och (Svenaeus 2009:13–14)

Reflektion

Notér Hooshidar skriver om reflektion och hon menar att vi aldrig fullt kan förstå en annan människa och att vi heller aldrig kan bli fullt förstådda. Vi tolkar bara varandra och därför behöver vi göra oss begripliga för varandra. Hon skriver vidare att man inte ska stanna vid sin första upplevelse utan förstå vad man inte kan veta och lämna det utrymme fritt. Hon kallar det ”mellanrummet”. Ett mellanrum där reflektionen tar gestalt (Notér Hooshidar 2009:131). Vi tänker att ibland stannar vi inte kvar i mellanrummet och funderar utan vi agerar bara. Vi fattar beslut som vi kanske inte kan stå för eller hamnar i intressekonflikt med kollegor. Var det detta som hände Heléne när hon bestämde sig för att gå emot sin kollega Anders och var det samma sak som hände Anders när han försökte få Joel att sätta på sig sina termobyxor? Det kan också handla om banden mellan oss och barnen. Att Anders inte förstod att det inte fungerar att vara auktoritär mot Joel att han måste försöka bygga en relation först.

Anders fick kanske Joel att skämmas när han började tjata om termobyxor. Kanske den skammen ledde till att Joel vägrade att lyda Anders. Kände Anders sig då tvingad att använda sin auktoritet och på så sätt kuva Joel? Joel fick nog i sin tur Anders att känna att han tappade ansiktet. Läraren och socionomen Jonas Aspelin skriver i *Banden mellan oss* om stolthet och skam, att det är en av människans grundkänslor vars funktion är att signalera det sociala bandets karaktär och att dessa känslor väcks i en kontext där andra värderar ens jag. Han skriver också i sina undersökningar om relationer lärare och elev att stoltheten och skammen inte är positiva eller negativa utan att de är funktionella och en slags bekräftelse på relationen lärare och elev (Aspelin 1998:128). Var det så att Jennie fick Nina att känna skam när hon inför övriga barn ifrågasatte den bild som hon ritat? Jennie som från början tyckte att hon hade en välplanerad bilduppgift kände med tanke på Ninas reaktion både skam och skuld. Skam för att hon uttryckte sig som hon gjorde men även en känsla av skuld för att inte ha planerat uppgiften så att allas behov kom i fokus. Aspelins tankar förklarar kanske också Anders handlande och varför Heléne reagerade som hon gjorde. Anders relation till Joel eller

rättare sagt bristen av relation gjorde att han fick Joel att skämmas och i och med det kände sig Joel kanske kränkt. Att kränkta människor inte samarbetar skriver bland annat Nordin (2013:71–76) om och det visade Joel starkt. Anders reagerade kanske också kränkt när Joel började trilskas. Vidare menar Nordin att personlig gränssättning är hälsosamt. Vilket Heléne tog fasta på och agerade efter. Att sätta personliga gränser är också att hävda sig själv och sin egen person men det kan också vara smärtsamt att gå emot kollegiet men ett måste om det gäller frågor man inte kan stå för (ibid). Heléne förstod att Joel behövde egna regler att förhålla sig till för att inte straffa ut sig.

Närhetsetik

Henriksen och Vetlesen (2015:230) ställer sig frågan var begrepp som plikt och ansvar, respekt och omsorg har sitt ursprung. Kommer dessa begrepp genom att vi tänkt abstrakt och blivit förnuftiga? Eller har de växt fram ur de erfarenheter som vi gjort? Författarna citerar den tyske filosofen Habermas som skriver att ”de erfarenheter vi gör genom vår socialisation – med omtanke, solidaritet och sinne för rättvisa – formar vår intuition och lär oss mer om moral och (särskilt) omoral än vad alla argument är i stånd till” (ibid:231). Med det citatet i åtanke tycker vi att det finns sådana inslag i våra dilemman. Vi har ständigt plikter, ansvar, respekt och omsorg omkring oss och vi behöver ständigt reflektera över hur vi är i våra relationer till barnen. Vi har ett uppdrag som pedagoger i fritidshemmet och i skolan. Vi kopplar dessa tankar till vad Henriksen och Vetlesen (2015:233) diskuterar kring det faktum att när vi är i olika situationer med andra människor så är vi alltid i en moralisk situation. En moralisk situation är inte nödvändigtvis en situation där vi handlar moraliskt, alltså i den meningen att vi är moraliskt ”goda”. Istället måste vi välja mellan gott och ont. Ett exempel på detta tolkar vi som att det goda kan vara att försöka få med alla i en grupp men att vi ibland tvingas välja lösningar som faktiskt inte inkluderar alla. Vi anser dock att det är oftare så att de val vi gör leder till att några få barns behov tillgodoses på bekostnad av den större delen av gruppen. Jennie tänkte förmodligen på den större delen av gruppen medan Heléne valde det enskilda barnet.

Henriksen och Vetlesen (2015:236–237) jämför Kants och Levinas uttalande om moral och finner att Kant menar att vi själva har kravet hos oss, att vi är bärare av den lag som kallas morallagen. Det Levinas menar och som skiljer sig, är att det moraliska kravet kommer från den som vi möter, den andre. Som ett ansikte. I mötet med den andre, ett ansikte, uppstår en moralisk situation. Heléne undrar om det var så att Joels blick förmedlade något som hon

tolkade som om han kände sorg och var ledsen. Hon tänkte också att han kanske inte ens förstod varför hennes kollega hade uteslutit honom från den aktivitet som han hade sett fram emot. Det finns dock ett gemensamt drag i moralsynen hos Kant och Levinas och det är att vi inte har valt att vara förnuftiga personer med värde och inte heller att vi i våra ansikten visar ett behov och en sårbarhet som vi har enbart genom att existera. Vi kan helt enkelt inte välja bort det moraliska som vi är utrustade med. Vi kan dock välja hur vi vill agera (ibid).

Henriksen och Vetlesen (2015:238) belyser begreppet paternalism. Det innebär att jag tolkar någons behov åt dem. Att jag sätter mig över den andres tolkning av sina behov. Jag tror att jag vet vad den andre behöver men jag kan aldrig helt och hållet veta. När Henriksen och Vetlesen beskriver begreppet paternalism, känner Jennie igen sig i det att hon nästan dagligen hamnar i situationer där hon tolkar andras behov i hopp om att hon ger dem det som är det bästa. Jennie vill de andras bästa och upplever ibland att hon bestämmer över deras huvuden. Heléne å sin sida bestämde över Anders. Hon förutsatte att han inte förstod Joels bästa och agerade utifrån det. Författarna beskriver hur paternalismen framträder som att jag tar över beslutsrätten och att jag anser att den personen inte har någon förmåga till insikt om sitt eget bästa (ibid.).

Slutreflektion

Inför skrivandet av denna essä kretsade våra tankar ganska tidigt kring inkludering, och då kanske främst i vår verksamhet på fritidshemmet. Våra berättelser är två ganska olika dilemman men vi såg ganska snabbt att det fanns gemensamma nämnare kring just inkludering. Vi såg på varandras berättelser och kunde ge nya infallsvinklar till varandra ur ett inkluderingsperspektiv men vad vi inte såg från början var att makt spelade en betydande roll i båda våra berättelser.

Vi inser att det finns fler faktorer än de som nämns i undersökningen som påverkar oss och som vi måste förhålla oss till i vårt arbete på fritidshemmet. En ledning (rektor och biträdande rektor) som har sina förhållningssätt, kommunala direktiv, FN:s barnkonvention och föräldrar är exempel på några av dessa faktorer. Vi har ofta inom fritidshemmets verksamhet vikarier som är hos oss under kortare perioder för att sedan gå vidare till andra verksamheter. Det gör att det kan bli svårt att fokusera på inkludering. Speciellt när det gäller barn som uppenbart har svårigheter med att hitta sin plats på fritidshemmet såväl som i skolan. Att skapa relationer och få kunskap om barnen på fritidshemmet tar tid. Den tiden finns många gånger

inte, dels på grund av korta vikarieperioder men även för att våra dagar oftast är strängt schemalagda. Det finns sällan tid för samplanering med vikarierna och det leder till att den viktiga information de behöver i sitt relationsarbete med barnen uteblir.

Vi har också diskuterat mycket kring vår erfarenhet och den kunskap som den lett till. När det gäller vår praktiska kunskap, som vi fått genom våra erfarenheter, kan vi fatta beslut i de situationer som vi hamnar. När vi tänker inkluderande är det för oss till exempel inte så att alla elever alltid ska göra samma sak på samma sätt. I Jennies arbete med skolsamverkan kan hon till exempel inte planera för att alla elever hon möter klarar av de tänkta uppgifterna på exakt samma sätt. Det hon bör tänka på är att erbjuda olika möjligheter för barnen att nå samma mål. Jennie behöver i samråd med läraren i klassen få en bild av vilka olika nivåer barnen befinner sig på. Hon känner också att hon under barnens tid i fritidshemmet behöver uppmärksamma vilka aktiviteter som gör att barnen kan tillgodogöra sig sina egna och hennes kollegors planeringar. För detta krävs en hel del reflektion, dels själv men även tillsammans med kollegor.

Många gånger stöter vi lärare på problem med att barnen inte vill lyda eller göra som vi vill. Vid sådana misslyckanden känner vi ofta vanmakt. Barnen har stor makt över oss och deras sätt att vara mot oss påverkar oss antagligen mer än vi vill erkänna. Makten de har över oss är kanske större än vi vill tillskriva dem. Vi har också funderat över att vi som lärare många gånger känner en oro för att barnen tycker att det vi vill att de ska göra är tråkigt och ointressant eller obegripligt. Om vi märker att barnen inte visar intresse för det vi vill förmedla så händer det att vi byter fokus och provar något annat. Det kan bli så att ett *besvärligt barn* på så vis får makt över oss och indirekt styr vårt sätt att vara och agera; vi blir osäkra. Dagligen hamnar vi i maktkamper som vi försöker vinna och när vi förlorar mår vi dåligt. När vi vinner en maktkamp så mår vi också dåligt. Maktkamper är inte något som vi vill vara i men det är oundvikligt och vi hamnar där ändå nästan dagligen. Även om vi i många fall vinner dessa kamper kan vi känna oss maktlösa. Maktlösheten ska vi också förhålla oss till som goda pedagoger. Det är många gånger svårt och tungt för oss att orka vara starka och rättvisa ledare när barnen inte gör det vi vill och det är turbulens i klassrummet. Det leder ibland till att vi uppträder på ett opedagogiskt och ibland även oprofessionellt sätt. Det kan händer att vi tar till auktoritet när vi inte vet hur vi ska vinna över *krångliga barn*. Men maktlösheten kan även infinna sig när vi inte hinner med att uppmärksamma de barn som inte *gör något väsen av sig*.

Det är ofta mycket fokus på att hålla alla barn i klassrummet, att inget barn ska uteslutas därifrån. Vi ser att de barn som *tvingas* kvar i klassrummet och inte bemöts utifrån sina behov och förutsättningar har svårt att se meningen med skolan och att de inte förmår att ta till sig undervisningen. Vi funderar på om det är så att det är just den ambitionen som leder till att dessa barn inte blir inkluderade. Med det menar vi till exempel att ett barn som inte kan fokusera i stora grupper skulle få en bättre studiesituation om det fick arbeta enskilt eller i en mindre grupp.

Genom att skriva detta arbete har vi kommit fram till att hur vi än gör i mellanmänniska relationer och trots vår erfarenhet och vårt reflekterande arbetssätt hamnar vi återkommande i dilemman, större eller mindre. Men erfarenheten hjälper oss att hantera dessa och förhoppningsvis agerar vi klokare för varje gång.

Referenslista

- Alsterdal, Lotte (2009). Dilemma i äldreomsorgen: reflektionsarbete som utbildning. I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.
- Alsterdal, Lotte (2014). *Essäskrivande som utforskning*. I: Burman, Anders (red.). *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola.
- Aspelin, Jonas (1999). *Banden mellan oss*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Börjesson, Bengt (2008). Om vanmakt - allt förtryck har en social början och psykologiskt slut. I: *Makt*. Stockholm: Verbum Förlag AB
- Hammarèn, Maria (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2015). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, Helle (2011) Pedagogiskt ledarskap med uppmärksamhet och närvaro, bekräftelse och empati I: Jensen, Elsebeth & Løw, Ole (red.). *Pedagogiskt ledarskap, om att skapa goda relationer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2012). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskning?* FoU skriftserie nr 3. Rapport/Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”*. Forskning i fokus, nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, Roddy (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Ègalité.
- Normell, Margareta (2004). *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin, Hadar (2013). *Fritidspedagogik – ett komplement eller ett fundament?* Uppsala: JL Utbildning AB.71

Notér Hooshidar, Annika (2009). Mellanrum. I: Fjelkestam, Kristina (red.) *Reflektionens gestalt*. Stockholm: Södertörns högskola.

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

Repo, Pirjo (2009). Kärleksfullhet: en dygd i läraryrket? I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktiskt kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.

Schröder, Margareta & Tuisku, Jarko(2013) *Fritidshemmets uppdrag*. Liber: Stockholm

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Svenaeus, Fredrik (2009). Vad är praktisk kunskap? I: Bornemark, Jonna & Sveaneus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.