

Att lära tillsammans som grund för utveckling – erfarenheter från förskolan

Katina Thelin

Forskning kring skolutvecklingsarbete vid Karlstads universitet har lagt grunden för ett perspektiv på skolutveckling som tar sin utgångspunkt i praktikers vardag. Detta perspektiv går under benämningen *Problembaserad skolutveckling*, PBS.

Benämningen, problembaserad skolutveckling, kommer sig av att forskning¹ visat att det som i första hand initierar och motiverar medarbetare i skolan att engagera sig i utvecklingsarbete är de dilemman och *problem* de stöter på i sitt dagliga arbete med barns/ungas lärande och utveckling. Utifrån ett lärarperspektiv uppstår t ex problem ”när arbetsätt som tidigare tillämpas med framgång inte längre ger de resultat man utifrån sina tidigare samlade erfarenheter, har anledning att förvänta sig” (Scherp, 2003, s. 11). Skolutveckling bygger utifrån detta perspektiv på att man arbetar med de problem och dilemman som medarbetare stöter på i vardagen, när de försöker bidra till barns lärande och utveckling i enlighet med uppdraget.

För att det ska vara fråga om *skolutveckling* krävs det dessutom att lärandet inte begränsas till enskilda individer utan omfattar hela eller större delar av en organisation.

PBS i praktiken

I arbetet med problembaserad skolutveckling försöker man tillämpa dessa slutsatser om vad det är som bidrar till lärande och utveckling i ett organisationsperspektiv.

För att kunna göra det krävs att man skapar förutsättning för gemensamt – organisatoriskt – lärande ute i verksamheten. Ett sätt att göra detta är att bilda *lärgrupper*. En lärgrupp består av ett antal medarbetare², som samlas för att tillsammans lära om ett gemensamt problem eller

¹ Den forskning som åsyftas är skolutvecklingsforskning, ledd av Hans-Åke Scherp, som bedrivits inom ramen för det s. k FILL-projektet år 2000-2005, vid Karlstads universitet. Se Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007)

² Det kan vara pedagoger med olika utbildning och inriktning och som arbetar på olika nivåer i skolsystemet och det kan vara utvecklings- eller skolledare.

utvecklingsområde Arbetet i lärgrupperna utgår från de erfarenheter som finns i gruppen och syftar till fördjupad förståelse av ett upplevt och angeläget problem eller ett utvecklingsområde.

Bland ett stort antal skolor och förskolor som valt att bilda lärgrupper som ett sätt att organisera sitt utvecklingsarbete har jag i denna text valt att beskriva arbetet i fyra förskolor, i en mindre svensk kommun. Arbetet på dessa förskolor utgör ett exempel på hur man med hjälp av lärgrupper kan skapa grunden för en reflekterad praktik där man kontinuerligt lär om och utifrån den egna vardagspraktiken.

Ett exempel hämtat från förskolan

För att skapa förutsättningar för ett gemensamt lärande bland medarbetarna på förskolorna bildades fyra lärgrupper i vilka alla de 32 pedagoger som arbetade i dessa verksamheter ingick. Grupperna bestod av medarbetare från olika avdelningar. I varje lärgrupp fanns åtminstone två olika förskolor representerade. Grupperna träffades en halv dag per månad för att tillsammans lära om problembaserad skolutveckling, PBS, och för att utveckla det pedagogiska arbetet i förskolorna. Inledningsvis var också en av områdets två rektorer med när grupperna träffades.

Samtliga grupper möttes dessutom två gånger per år under gemensamma studiedagar för att delge varandra vad man lärt och hur man lagt upp arbetet i respektive lärgrupp. Under dessa dagar försökte man sätta de lärdomar som dragits i de olika grupperna i relation till varandra och i relation till förskolans organisatoriska förutsättningar, för att upptäcka konflikter eller motsättningar bland de lösningar som formulerats och för att identifiera behov av förändringar i verksamhetens övergripande struktur och organisation för att göra nya lärdomar möjliga att tillämpa i praktiken. Dagarna fyllde också en viktig funktion när det gäller att fördjupa förståelsen av perspektivet, och för att lära mer om lärgruppsarbete och om metoder och verktyg med vars hjälp arbetet i olika faser kan underlättas.

Arbetet i lärgrupperna inleddes därefter med att man under ett antal träffar förde *lärande samtal*³ där man delgav varandra sina olika sätt att förstå respektive problem och de erfarenheter med relevans för problemet som man sedan tidigare samlat på sig genom arbetet med barnen på förskolan. Samtalen dokumenterades med stöd av en mall⁴ som tagits fram vid Karlstads universitet.

Innan man bröt upp från en träff i lärgruppen kom man överens om vad man skulle göra inför nästa gång för att få ett underlag för gruppens fortsatta lärande. Det kunde handla om att göra

³ Med lärande samtal avses ett samtal vars syfte är att fördjupa den gemensamma förståelsen av ett specifikt fenomen t ex en händelse eller ett problem. Genom att dela med sig och ta del av varandras olika erfarenheter av och sätt att förstå fenomenet skapas förutsättningar för upptäckten av nya perspektiv och/eller en djupare förståelse. Se http://pbs.kau.se/Begrepp/Samtal/larande_samtal.htm

⁴ Se http://pbs.kau.se/Dokument/index_dokument.htm

observationer i barngruppen, att intervjua någon t ex ett barn, en kollega, eller någon i resursteamet. Ibland kom man också överens om att läsa någon text med relevans för det valda lärområdet eller att reflektera över någon passage i läroplanen. Det kunde också handla om att man skulle pröva att göra något i vardagen som byggde på de slutsatser man dragit i gruppen när man reflekterat över tidigare erfarenheter.

De försök som gjordes dokumenterades och träffarna i lärgrupperna användes åt att tillsammans reflektera över och dra slutsatser utifrån de nya erfarenheter som gjorts. Med utgångspunkt i den nya kunskap som grupperna byggde upp formulerades gemensamma lärdomar vilka dokumenterades och lyftes fram i förskolornas kvalitetsredovisning.

Samlingen i förskolan

När lärgrupperna startade enades man om att alla grupper, åtminstone inledningsvis, skulle ha ett gemensamt lärfokus. Tillsammans bestämde man sig för att arbeta med samlingen i förskolan. Inom ramen för detta utvecklingsområde kunde man sedan välja att fokusera på olika frågor eller problem.

En av grupperna valde att utgå från frågan: *Hur får vi barnen att delta i samlingen?* Övriga tre grupper valde att istället lära om hur man kan använda samlingen för att hjälpa barn att utveckla det sociala samspelet med andra barn (och vuxna). I en av dessa grupper valde man att särskilt fokusera på gränser d v s barns förmåga att sätta gränser kring sig själva (att säga nej) och att respektera andras gränser (när andra säger nej). I en annan grupp arbetade man med vänskap och lek och i den tredje gruppen med utanförskap.

Tre strategier

När man i en av lärgrupperna jämförde de olika erfarenheter och iakttagelser som gjorts när man som pedagog försökt hjälpa barn att hantera problem i vardagen, tyckte man sig kunna urskilja tre olika tillvägagångssätt eller strategier:

- 1) Man går in och löser problemet åt barnen och sätter ord på vad det är som händer. T ex *Nu var det hon som var först, sen blir det din tur* eller *Om du tar den där så kan han få han den här istället, så kan ni byta sen* eller *Kom så hittar vi på något annat att göra så länge.*
- 2) Man låter barnen försöka lösa problemet själva, men bidrar med sin kunskap genom att t ex erbjuda barnen verktyg i form av förslag till vad man kan säga eller göra i en viss situation. T ex *Du kanske kan fråga henne varför han gjorde så?*, *Har du frågat om du får vara med?*, *Har du talat om för henne att du inte vill...?*, *Du kanske kan pröva att...?* osv. och samtidigt finnas med och vara ett stöd för barnen när de provar att agera själva.
- 3) Man låter barnen lösa det på egen hand. T ex *Det där får ni reda ut själva!*

När man tillsammans reflekterade över detta mönster drog man slutsatsen att vuxna i (och utanför) förskolan ofta ”tappar bort” den andra strategin. Den första strategin, som passar bäst när barnen är små, övergår lätt i den tredje utan att barnen har fått särskilt mycket hjälp eller träning i att själva lösa problem och hantera konflikter.

Följande slutsatser av likartad karaktär formulerades i de två andra grupperna:

- Det finns en risk att vi ägnar för mycket tid åt att organisera bort problemen och för lite tid åt att lära barnen att hantera dem!
- De strategier som lyftes fram i gruppen byggde uteslutande på att pedagogen var den som var aktiv i problemlösningsarbetet. Kvaliteten på lösningen blir beroende av hur duktig pedagogen är att göra bedömningar av leken och hur kreativ hon är när det gäller att hitta ingångar i leken och/eller alternativ till den.

Mot bakgrund av dessa slutsatser formulerade man, efter visst utbyte mellan grupperna, behovet av fortsatt lärande på följande sätt: *Hur kan vi bidra till att barnen allteftersom blir duktigare på att själva hantera problem av det här slaget? Vilka egenskaper och förmågor behöver de utveckla? Hur kan vi använda oss av samlingen för att bidra till detta lärande?*

Med utgångspunkt i detta lärbehov fattades det gemensamma beslutet att i det fortsatta arbetet försöka ta tillvara de problem och konflikter som uppstod naturligt i vardagen eftersom de utgör viktiga lärtillfällen för barnen. Dessutom beslutade man sig för att försöka *skapa* lärsituationer när man hade samling med barnen genom att gestalta vanligt förekommande problem eller dilemman och konflikter hämtade ur barnens vardag. Till sin hjälp skulle man använda sig av dockor, forumspel och berättelser. Tanken var att man skulle bjuda in och försöka involvera barnen i problemlösningsarbetet. Det lärande samtalen kom att betraktas som ett viktigt redskap i detta arbete, åtminstone med de lite större barnen.

Naturliga lärtillfällen

Från att ha betraktat konflikter mellan barnen som någonting man helst ville undvika eller försöka bli av med prövade man alltså att försöka se möjligheterna i dessa när det gällde arbetet med att utveckla det sociala samspelet mellan barnen på förskolan.

Att barn hamnade i konflikter om leksaker var t ex något som var vanligt förekommande på samtliga förskolor, inte minst bland de yngre barnen. Istället för att avleda eller försöka locka med något annat, försökte man nu i större utsträckning än man tidigare gjort resonera tillsammans med barnen och sätta ord på hur man skulle kunna göra för att lösa det hela. *Finns det något annat som du kan ta så*

länge?, Jag tror att det finns en till likadan, har du tittat i lådan? Tror du hon vill byta? Har du frågat om du kan få låna den en stund? Pröva! Och istället att fråga två barn som leker om ett tredje inte kunde få vara med, försökte man nu hjälpa det tredje barnet att själva ställa frågan. Har du frågat om du får vara med?

När det blev bråk eller om något av barnen agerade på ett sätt som man uppfattade vara fel, strävade man efter att utveckla dialogen med barnen i syfte att hjälpa dem att förstå sig själva och den andra bättre, samt att hitta andra alternativa sätt att agera på. *Jag förstår att du måste vara väldigt arg på henne eftersom du gör så där. Vad var det som gjorde att du blev så arg? Varför tror du att hon gjorde det? Hur tror du att hon känner sig nu? Hade du kunnat göra på något annat sätt? Vad tror du hade hänt om du hade... osv.* Dessutom försökte man påminna och uppmuntra varandra att inte bara rikta sig till den som gjort någon annan illa eller ledsen utan att också försöka hjälpa den som blivit utsatt för något t ex slagen, puttdad eller lämnad utanför att reflektera över situationen och sitt agerande i den; *Vad gjorde du när han gjorde så mot dig? Hur kändes det när han sa så? Vad kan man göra när man känner så?* Genom att ge även de utsatta barnen redskap och strategier hoppades man på detta sätt kunna motverka att de utvecklar en bild av sig själva som passiva eller maktlösa.

Inom ramen för de olika lärgrupperna reflekterade man fortlöpande över de erfarenheter som gjorts, försökte se mönster i variationen av händelser man varit med om samt formulera nya slutsatser och lärdomar.

Lärande samtal

Vid sidan av dessa försök att ta tillvara de naturliga lärtillfällen som uppstod i vardagen prövade man också att föra s. k lärande samtal med barnen. Utmärkande för dessa samtal var att de tog sin utgångspunkt i ett problem eller konflikt som antingen beskrevs eller ”fysiskt” gestaltades för barnen. Genom att ställa öppna frågor av karaktären *Hur tror ni att han känner sig nu? Varför tror ni att det blev så här? Vad kan man göra när det blir så här?* förde man sedan ett samtal där barnen fick vara delaktiga och medskapande i problemlösningsarbetet. För att göra det möjligt att tala med barnen, inte bara om *vad* man kan göra, utan också *varför* man gör eller bör göra på det ena eller andra sättet, uppmanades barnen att komma med flera olika förslag vilka sedan prövades och värderades gemensamt.

Enkla och vanligt förekommande problem av den karaktär som tidigare beskrivits i denna text d v s vad man kan göra när man inte får vara med och leka, när flera man hamnar i konflikter om saker eller när någon bråkar eller ”är dum” spelades upp för barnen med hjälp dockor eller i form av forumspel där pedagogerna själva agerade i de olika rollerna.

På en förskola valde man att låta den pedagog som skulle hålla i samtalet berätta för barnen att hon hade en kompis som arbetade på en förskola i Stockholm och nu hade den här kompisens hört av sig till henne för att få hjälp att hantera ett problem som uppstått i barngruppen där. Vad skulle hon ge

för råd till den här kompiserna? Kunde de tänka sig att hjälpa henne? Barnen blev väldigt engagerade i problemet, som egentligen var hämtat ur den egna verksamheten, och ville bidra med sitt tänkande och sina erfarenheter samt föreslå lösningar. Med utgångspunkt i denna erfarenhet drog pedagogerna slutsatsen att det ibland kan underlätta för samtalet om man flyttar problemet någon annanstans.

Åldern på de barn som deltog i dessa samtal varierade mellan 3 och 5 år. I arbetet med 3-åringar fann man det vara viktigt att visualisera problemet eller konflikten antingen med hjälp av dockor eller genom att spela upp det för barnen, medan det med 5-åringar ofta var möjligt att bara berätta om eller läsa en saga för att de skulle få det underlag som behövdes för dessa samtal.

Samtalen dokumenterades av pedagogerna antingen genom att någon observerade det och förde anteckningar eller med hjälp av videokamera, och bildade underlag för det fortsatta lärandet i lärgruppen.

Aktivt, problemlösande arbete i enlighet med progressivismens grundidéer

Den syn på lärande som kommer till uttryck i de arbetssätt som beskrivits ovan, har stora likheter med de idéer som en gång formulerades av Dewey och som lade grunden för den pedagogiska inriktning som brukar gå under benämningen progressivism.

Inom ramen för denna pedagogik ges barnet en aktiv roll. Arbetet bör relateras till barnets intressen och ha en problemlösande karaktär. Det lärande som äger rum inom ramen för den pedagogiska praktiken bör utgöra en del av livet, snarare än en förberedelse inför det och pedagogens roll i den bör vara rådgivarens snarare än auktoritet (Dewey, 1916. Se även Stensmo, 1994).

Även om progressivism var ett begrepp som aldrig användes av pedagogerna själva, lika lite som Dewey var någon man refererade till i de samtal som fördes på dessa förskolor, kan de erfarenheter man gjorde och de arbetssätt som utvecklades och som beskrivits ovan sägas utgöra ett exempel på hur man inom ramen för förskolans praktik kan tillämpa en sådan pedagogik.

En helhetsidé växer fram och fördjupas

När lärgruppsarbetet pågått ett tag började man i en av dessa grupper intressera sig lite mera för den kommunikation och det förhållningssätt som man uppfattade vara utmärkande för arbetet. Man noterade till exempel att samtalen med barnen hade förändrats sedan lärgrupperna startades. Från att huvudsakligen ha förmedlat uppfattningar, värden och lösningar till barnen började man nu föra mera av öppna, utforskande med- och meningsskapande samtal med barnen. Frågor som *Hur tänker du nu? Hur kommer det sig tror du? Finns det andra sätt att lösa det på?* blev allt vanligare även i vardagskommunikationen ute på förskolorna.

Upptäckten bidrog till att man började reflektera över skillnaden mellan å ena sidan det lärande, å andra sidan det informerande, förmedlande eller föreskrivande samtalet. Ganska snart vidgade man resonemanget och började tala om olika sätt att förhålla sig till varandra i vuxengruppen och i samspelet mellan vuxna och barn. Skillnaderna återfanns i den egna praktiken såväl som i litteratur som riktar sig till medarbetare i förskolan och som man kommit i kontakt med via olika utbildnings- och fortbildningsinsatser o s v. För att tydliggöra och fördjupa förståelsen av dessa olika kommunikationsmönster skapade man ett dokument med två kolumner där man ständigt fyllde på med nya exempel; beskrivningar av händelser och samtal i barngruppen och citat hämtade ur böcker och tidskrifter. När lärgruppen träffades förde man samtal kring dessa exempel och satte dem i relation till sin egen vardagspraktik och de specifika problem man valt att arbeta med. Efter ett antal träffar gjorde man ett försök att sammanfatta vad kommit fram till.

I det ena fallet handlade det om att *söka efter det rätta svaret*, så att man kan tala om *hur det är* d v s *informera* om eller *förmedla* det till andra. I mötet med andra *hävdar* eller *argumenterar* man för sin sak i syfte att få andra att förstå hur det förhåller sig och rätta sig efter det. Inom ramen för personalgruppen *kommer man överens om* vad som ska gälla, vad man ska göra och hur det ska göras och sen ser man till att det som man har kommit överens om efterlevs. Att vuxna *agerar på samma sätt* och att man är *konsekvent* i sitt sätt att förhålla sig till barnen lyfts fram som betydelsefullt.

I det andra fallet handlade det istället om att i *dialog* med andra försöka se saker ur *flera olika perspektiv*, för att man ska nå en djupare *förståelse* av det som är. I mötet med andra tar man del av andras erfarenheter och tankar och delar med sig av sina egna genom att *lyssna* och vara *nyfiken* och genom att ställa *öppna frågor*. Inom ramen för personalgruppen försöker man komma fram till *olika lösningar* som sedan *prövas och utvärderas* gemensamt i syfte att *lära tillsammans*.

I de samtal som fördes inom ramen för lärgruppen, lyfte man fram och ”renodlade” de för respektive förhållningssätt utmärkande dragen. På detta sätt skapades en slags typologiserade bilder av olika slags pedagogisk verksamhet och ideal, vilka sedan användes som redskap i det fortsatta arbetet med att utveckla verksamheten.

Supernannyn och Jesper Juul

Inom ramen för det nätverk som byggts upp kring skolor och förskolor som tillämpar det perspektiv på skolutveckling som beskrivits i inledningen till denna text, används begreppen *inifrån-* respektive *utifrån-* i kombination med andra begrepp såsom styrning, motivation eller perspektiv för att beskriva skillnaderna mellan olika sätt att förhålla sig till omvärlden och varandra. Dessa begrepp anammades också av pedagogerna på de aktuella förskolorna även om man oftare talade om dem i termer av ”Supernanny-perspektivet” och ”Jesper Juul-perspektivet”. Benämningarna har sin grund i de

kopplingar till samtida texter som gjordes inom ramen för den lärgrupp som initierat arbetet med de båda perspektiven.⁵

Resonemanget kring dessa olika perspektiv spreds sig till, och kom så småningom att färga arbetet i alla, lärgrupper. I en av grupperna ledde det till en omformulering av det problem man valt att arbeta med. I stället för att utgå från frågan om hur man kan få barnen att delta i samlingen valde man nu att fokusera på hur man kan få dem att *vilja* delta i samlingen, vilket gav arbetet en ny innebörd och en delvis annan inriktning.

I samband med en studiedag fattades också ett beslut om att låta inifrånperspektivet och det förhållningssätt som man uppfattade vara utmärkande för detta perspektiv vara vägledande i arbetet på alla fyra förskolorna. En bärande helhetsidé - eller verksamhetsidé - hade börjat ta form.

I ett försök att fördjupa förståelsen av denna helhetsidé satte man på en av förskolorna upp två stora pappersmodeller – en för utifrån- och en för inifrånperspektivet. På dessa antecknades och kategoriserades händelser i vardagen, vilka senare kunde följas upp i samtal mellan pedagogerna. Det kunde handla om allt möjligt; barn som lämnar för skolan, leker vid matbordet, klagar över att de inte har något att göra, eller vägrar att göra det som man förväntar sig av dem eller har kommit överens om (plocka undan, klä på sig, äta, sova etc.). Genom att ställa och tillsammans försöka besvara ett antal frågor av följande karaktär tydliggjordes skillnaderna i dessa perspektiv samtidigt som man blev allt duktigare på att göra medvetna val i förhållande till dessa:

- Vilket förhållningssätt dominerade i den beskrivna situationen?
- På vilket sätt kan det agerandet sägas vara ett exempel på utifrån- respektive inifrånstyrning?
- Vad blir skillnaden om man tänker sig att man skulle byta perspektiv?

Medvetna val och behov av nyansering

Även om man beslutat att inifrånperspektivet skulle vara vägledande insåg man snart att det inte var möjligt att renodla ett sådant perspektiv. Istället handlade det just om att göra medvetna val och att veta vad det är man strävar efter.

Ett exempel som ofta fått illustrera detta är följande berättelse (fritt återgiven av mig):

⁵ I det förra fallet handlade det om att man uppfattade det förhållningssätt som ovan beskrivits med hjälp av ord som *förmedlande* och *föreskrivande* vara väl överensstämmande med det som tillämpas av Jodie Frost i Tv-serien Supernanny. På motsvarande sätt tyckte man sig, när det gäller det mera dialog- inriktade förhållningssättet, kunna se att det fanns stora likheter med det synsätt som företräds av Jesper Juul, familjeterapeut och författare till böcker som *Ditt kompetenta barn* (1995 och 2009) och *Här är jag, var är du?* (1998 och 2006).

Innan vi går ut på gården brukar vi fråga barnen om de behöver gå på toaletten. Förut var det inte alltid så att man tänkte så mycket på vad de svarade utan man tog med dem till toaletten hur som helst, för säkerhets skull. Nu har vi börjat betrakta det där som ett lärtillfälle. Det innebär att vi frågar barnen om de behöver gå på toaletten och sen lyssnar vi på vad de svarar. Säger de att de inte behöver göra det så gör vi inte det, även om det innebär att vi snart kommer att vara tvungna att gå in och byta kläder för att det har hänt en olycka! Nästa dag ställer vi samma fråga och om svaret är detsamma kanske man påminner om det som hände dagen innan och föreslår att man kanske ska prova att gå i alla fall. På sikt lär sig barnet att själv känna efter. Samtidigt känner barnet att det blir respekterat och utvecklar en större tilltro till den egna förmågan. Men så finns det undantag, som när vi ska gå till skogen. Då frågar vi inte när vi ska gå iväg utan säger bara "Kom nu så går vi på toaletten!". Annars skulle vi aldrig komma fram till skogen eftersom vi skulle vara tvungna att vända innan vi kommit halvvägs och då skulle vi gå miste om möjligheten till andra upplevelser och lärtillfällen än de som vi har tillgång till hemma på gården.

Vidare drog man till följd av arbetet i en av grupperna slutsatsen att det ibland är nödvändigt att gripa in och bara bestämma över barnen för att bryta destruktiva mönster, även om målet på sikt är att utveckla inifrånstyrning.

Genom att jämföra de olika perspektiven med varandra och genom att fortlöpande reflektera över dem i relation till olika situationer och händelser hämtade från vardagsarbetet med barnen fördjupades successivt förståelsen av de kvalitativa skillnaderna mellan dem, samtidigt som man tillsammans utvecklade vad som ibland har kallats för en reflekterad praktik (Se t ex Alexandersson, 1999) kännetecknad av att man gör medvetna val baserade på de erfarenheter man gör och de slutsatser och lärdomar man tillsammans gör utifrån dessa.

Referenser

Alexandersson, M. (1999). Reflekterad praktik som styrform. I: M. Alexandersson (Red.) *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Rapport 2007:3. Karlstad: Karlstad University Studies.

Scherp, H-Å. (2003). *PBS. Problembaserad skolutveckling. Ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Universitetstryckeriet.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

