



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En dag på Manhattan New School
– en kvalitativ studie av Whole Language i praktiken

Catrin Andersson

Ida-Karin Helgeson

Pernilla Lysberg

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-003



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En dag på Manhattan New School – en kvalitativ studie av Whole Language i praktiken

Författare: Catrin Andersson, Ida-Karin Helgeson & Pernilla Lysberg

Termin och år: VT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-003

Nyckelord: Whole Language, läs- och skrivinläring, läs- och skrivundervisning och Manhattan New School.

Relevans för läraryrket: Målet med studien är att tillföra nya kunskaper i läs- och skrivundervisning till andra pedagoger i Sverige. Eftersom elever i Sverige har, enligt PIRLS 2006, allt sämre läsförståelse anser vi att det är av stor relevans för verksamma pedagoger att hitta nya sätt att öka elevernas förmåga. Genom studien bidrar vi med ny forskning om läs- och skrivundervisning vilket för kunskapen inom området framåt.

Syfte och frågeställningar: Syftet med arbetet är att undersöka hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language kan fungera i praktiken.

För att nå syftet utgår studien från följande frågor:

- Hur arbetar pedagoger med läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language?
- Vad för slags undervisningsmaterial används i undervisningen och hur används det?
- Hur ser klassrumsmiljön utifrån Whole Language ut?
- Hur ser samspelet mellan individerna i klassrummet ut?
 - Pedagog – elev
 - Elev – elev

Metod och material: För att nå syftet genomfördes ett studiebesök på Manhattan New School, New York, som arbetar utefter detta synsätt. En kvalitativ metod med intervjuer och observationer har genomförts på skolan för att samla in data. Totalt medverkade tre personer vid intervjuer: skolans litteraturcoach, en verksam pedagog och skolans rektor. Observationer i två olika klassrum utfördes.

Resultat: I resultatet framkommer hur pedagoger arbetar utefter Whole Language i läs- och skrivundervisningen. Pedagogerna utgår från högläsning, skönlitteratur, elevernas erfarenheter och uppmuntrar till dialog och kommunikation i klassrummet. Klassrummen på skolan blomstrar av böcker och barnens egna verk vilket inbjuder till lärande. Vi anser att vi fått goda kunskaper om hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language kan fungera i praktiken.

FÖRORD

Vi tre skribenter har känt varandra under hela utbildningen. Detta har bidragit till att vårt samarbete under examensarbetets gång har fungerat väl. Vi har stöttat och uppmuntrat varandra och vill därför tacka varandra för en rolig tid och ett gott samarbete.

Vi är väldigt glada att vi fick möjlighet att besöka Manhattan New School. Besöket gav oss goda kunskaper i hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language kan bedrivas. Detta känner vi ger oss en bra grund inför vår framtid som pedagoger.

Vi vill tacka vår handledare Elisabeth Mellgren för att hon stöttat oss under arbetets gång och kommit med många goda råd.

Göteborg 2008-05-26

Catrin Andersson

Ida-Karin Helgeson

Pernilla Lysberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.2 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET	2
1.3 BEGREPPSFÖRKLARINGAR	3
1.4 DISPOSITION AV ARBETET	3
2. LITTERATURGENOMGÅNG	4
2.1 PIRLS	4
2.2 STYRDOKUMENTSANKNYTNING	6
2.3 TEORIANKNYTNING	7
2.3.1 Den sociokulturella teorin	7
2.3.2 Dialogismen	9
2.4 TVÅ PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING.....	10
2.5 LTG-METODEN	12
2.5.1 Historiskt perspektiv	12
2.5.2 Arbetsätt och undervisningsmaterial	13
2.5.3 Klassrumsmiljö.....	13
2.5.4 Samspel	14
2.6 STORBOKSMETODEN.....	14
2.6.1 Historiskt perspektiv	15
2.6.2 Arbetsätt och undervisningsmaterial	15
2.6.3 Klassrumsmiljö.....	17
2.6.4 Samspel	18
2.6.5 Kiwimetoden	18
3. METOD	20
3.1 VAL AV METOD	20
3.2 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR.....	21
3.3 GENOMFÖRANDE	22
3.3.1 Klassrumsobservationer	22
3.3.2 Intervjuer	23

3.4 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	25
3.5 ETISK HÄNSYN.....	26
4. RESULTAT	27
4.1 MANHATTAN NEW SCHOOL.....	27
4.2 ARBETSSÄTT OCH UNDERVISNINGSMATERIAL	28
4.3 KLASSRUMSMILJÖ	32
4.4 SAMSPEL	35
5. DISKUSSION	38
5.1 METODDISKUSSION.....	38
5.2 RESULTATDISKUSSION	38
5.2.1 Arbetsätt och undervisningsmaterial	39
5.2.2 Klassrumsmiljö.....	42
5.2.3 Samspel	44
5.3 AVSLUTANDE REFLEKTIONER	45
5.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	46
REFERENSER	
BILAGA A: HUVUDFRÅGOR	
BILAGA B: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 1	
BILAGA C: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 2	
BILAGA D: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 3	

1. INLEDNING

Under lärarutbildningen har vi alla tre läst inriktningen svenska för tidigare åldrar¹. I inriktningen ingick en kurs i läs- och skrivinlärning och läs- och skrivutveckling. Vi blev under kursens gång bekanta med två olika synsätt när det gäller läs- och skrivundervisning, nämligen phonics och Whole Language.

Uppfattningen om hur ett barn lär sig läsa och skriva skiljer sig åt mellan dessa två synsätt. Förespråkare för phonics anser att barn lär sig läsa och skriva genom att de får utgå från delar, bokstäver, som sedan sammanfogas till hela ord genom ljudning. Whole Language innebär, till skillnad från phonics, att barn lär sig läsa genom att utgå från hela texter. När texterna sedan studeras går man från helheten till mindre delar som ord, bokstäver och språkljud. Specifikt för Whole Language är också tanken om att barn lär sig läsa och skriva i samspel med andra (SOU 1997:108).

Genom våra erfarenheter från olika svenska skolor har vi mött pedagoger som arbetar på flera olika sätt med läs- och skrivundervisning. Med hjälp av våra praktiska erfarenheter har vi uppfattat att båda synsätten gynnar främjandet av barns språkutveckling. Vi anser ändå att Whole Language erbjuder mer varierade arbetsformer än phonics, samtidigt som vi ser en stor fördel i att barn får lära sig i samspel med varandra.

Utifrån dessa erfarenheter och vårt intresse för detta synsätt har vi beslutat oss för att skriva vårt examensarbete om läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language. Studien kommer genomföras på Manhattan New School som ligger på Manhattan i New York. Skolan utgår från Whole Language i sin undervisning.

Under kursen i läs- och skrivinlärning och läs- och skrivutveckling blev vi bekanta med Manhattan New School och därmed väcktes intresset för skolans undervisning. Med hjälp av vår lärare kom vi i kontakt med skolan och bokade in ett studiebesök.

Enligt den internationella lässtudien PIRLS², som senast genomfördes 2006, läser och skriver barn i Sverige sämre idag än tidigare (Skolverket, 2007). Därför anser vi att läs- och skrivundervisning är ett viktigt område att undersöka och utveckla. Finns det vissa metoder som är mer framgångsrika än andra när det gäller att lära barn läsa och skriva? Vi anser att studien kan tillföra ny och viktig kunskap till alla pedagoger som arbetar med att lära barn läsa och skriva. Vi menar att det är viktigt att stödja elevers språkutveckling på bästa sätt och anser därför att ämnet har stor relevans för vår kommande yrkesroll.

¹ Svenska för tidigare åldrar för blivande lärare vid Göteborgs Universitet, LSK 110 & LSK 230 (Göteborgs universitet, 2008).

² PIRLS är en förkortning av: Progress in International Reading Literacy Study (Skolverket, 2007).

1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med arbetet är att undersöka hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language kan fungera i praktiken. För att nå detta syfte görs ett besök på Manhattan New School. På skolan sker datainsamling genom klassrumsobservationer och intervjuer.

För att nå syftet utgår studien från följande frågor:

- Hur arbetar pedagoger med läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language?
- Vad för slags undervisningsmaterial används i undervisningen och hur används det?
- Hur ser klassrumsmiljön utifrån Whole Language ut?
- Hur ser samspelet mellan individerna i klassrummet ut?
 - Pedagog – elev
 - Elev – elev

1.2 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET

Kursplanen i svenska uttrycker vikten av språkets betydelse för varje elevs utveckling då det gäller att fungera i dagens kommunikativa samhälle (Skolverket, 2000).

Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift. Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (Skolverket, 2000, s 96).

Läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language lägger stor vikt vid kommunikation och samspel vilket gör att vi anser att arbetet tar stöd i Lpo94³. I läroplanen står det att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov (Läraryrket, 2004). I en läs- och skrivundervisning som utgår från Whole Language har undervisningen sin utgångspunkt i elevers intressen. Vi anser därför att detta sätt att undervisa lämpar sig väl för att ge alla elever en likvärdig utbildning (SOU 1997:108).

Enligt PIRLS senaste lässtudie ser svenska elevers läsförmågor goda ut i ett internationellt perspektiv. Endast sex länder placerade sig bättre än Sverige vilket kan tolkas som ett bra resultat. Jämförs resultatet av PIRLS 2006 med PIRLS 2001 visar det sig dock att läsförmågan hos de starkare läsarna har sjunkit (Skolverket, 2007). Att läsförståelsen och läsintresset visar en negativ trend anser vi är viktigt att reflektera över. Inom läraryrket

³ Lpo94 är en förkortning av: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.

behöver pedagoger ta ställning till hur man arbetar med läs- och skrivinläring på bästa sätt. Studien bidrar med ny forskning om läs- och skrivundervisning vilket för kunskapen inom området framåt.

Att arbeta på ett sätt som medför att alla elever stöds och utvecklas samt att den negativa trenden inom elevers läsförmågor förändras borde vara alla pedagogers mål. ”När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang kan de utveckla goda språkfärdigheter” (Skolverket, 2000, s 99).

Utifrån ovanstående argument anser vi att vårt ämnesområde har stor relevans för läraryrket och för alla som arbetar inom en pedagogisk verksamhet.

1.3 BEGREPPSFÖRKLARINGAR

Barn och elever – Begreppen används synonymt i arbetet och innefattar barn/elever i alla åldrar.

Lärare och pedagoger – Begreppen används synonymt i arbetet och innefattar alla som arbetar med läs- och skrivundervisning i skolans verksamhet.

Läs- och skrivundervisning – Begreppet används som ett samlingsnamn för den tidiga läs- och skrivinläringen samt den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Med begreppet läs- och skrivinläring menar vi barnens första möte med skriftspråket i skolans verksamhet medan läs- och skrivutveckling innefattar det fortsatta arbetet.

Följdfrågor – Begreppet innefattar de frågor som dykt upp under observationerna. Definitionen har alltså en annan innebörd i denna text än en allmän definition. Följdfrågorna utgår alltså inte från en tidigare ställd fråga utan från observationerna

1.4 DISPOSITION AV ARBETET

Arbetet är indelat i fem kapitel:

Kapitel ett innehåller inledning med syfte och frågeställningar, relevans för läraryrket och begreppsförklaringar.

Kapitel två innehåller en litteraturgenomgång.

Kapitel tre beskriver metoden med bland annat val av metod, genomförande och studiens tillförlitlighet.

Kapitel fyra innehåller studiens resultat.

Kapitel fem innehåller metod- och resultatdiskussion samt förslag till fortsatt forskning.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

I kapitlet redogörs för den litteratur som har relevans för undersökningen om hur arbetet med läs- och skrivundervisning, utifrån Whole Language, kan gå till. Kapitlet är indelat under rubrikerna PIRLS, styrdokumentsanknytning, teoriansknytning, två perspektiv på läs- och skrivundervisning, LTG-metoden och storboksmetoden.

2.1 PIRLS

Skolverket skriver i sin rapport *PIRLS 2006 - Barns läskompetens i Sverige och i världen*:

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Därför är det ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. En nyckelroll intar förmågan att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag. Det är en angelägen uppgift att på olika sätt undersöka hur läsförmågan utvecklas och vilka faktorer som påverkar utvecklingen. När svenska elevers läsförmåga sätts i relation till jämförbara grupper i andra länder berikas och vidgas den nationella bilden. Också frågor om huruvida vissa undervisningsstrategier och sätt att organisera undervisningen (Skolverket, 2007, s 5).

IEA⁴ är en internationell organisation som utför studier för att jämföra olika länders skolsystem. IEA har funnits i drygt fyrtio år och har under den tiden genomfört åtskilliga komparativa undersökningar i olika ämnen. Ett område som IEA anser är viktigt att kartlägga är läskompetensen och skälen till det är många (Skolverket, 2003):

- ”Läskompetensen är av grundläggande betydelse för den personliga och intellektuella utvecklingen i en värld där kommunikation, information och kunskapsstillväxt i väsentliga delar sker i skriftlig form. En tidigt utvecklad läsförmåga möjliggör för individen att delta aktivt i samhället” (Skolverket, 2003, s 30).
- ”Läsfärdigheterna är helt avgörande för de unga elevernas fortsatta skolgång. Eftersom läsförmågan baserar sig på inlärd färdigheter, är det angeläget att följa upp vilka möjligheter till läsinläring som erbjuds i olika länders utbildningssystem” (Skolverket, 2003, s 30).
- ”Att känna till hur väl ett lands skolelever läser och förstår det lästa är av vitalt intresse för samhällets beslutsfattare liksom för skolledare, lärare, föräldrar och forskare” (Skolverket, 2003, s 30).
- ”En befolknings läskompetens är av avgörande betydelse för landets sociala och ekonomiska utveckling” (Skolverket, 2003, s 30).

Våren 2001 genomfördes läsundersökningen PIRLS för att undersöka läsförmågan hos 9- och 10-åringar, där 135 000 elever från 36 olika länder deltog. I Sverige deltog 18 500 elever från

⁴ IEA är en förkortning av: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Skolverket, 2003).

308 slumpmässigt utvalda skolor runt om i landet. Detta är den största läsundersökningen Sverige deltagit i (Skolverket, 2005).

Studien PIRLS 2001 var organiserad av IEA och utfördes av forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet på uppdrag av Skolverket. Undersökningen hade tre områden i fokus: läsförmåga, läsvanor och attityder samt sammanhang för läsinlärning. För att studien skulle vara tillförlitlig var tillvägagångssättet likadant i alla länder (Skolverket, 2003).

År 1971 deltog Sverige i den första internationella studien om vad och hur elever läser genomförd av IEA. Tjugo år senare, 1991, gjordes ytterligare en undersökning inom samma område. Resultatet av undersökningarna visade att svenska barn läser bra. 1971 hade Sverige högsta medelvärdet och 1991 kom Sverige på tredjeplats. Delar av det material som användes i undersökningarna 1971 och 1991 har använts i PIRLS 2001 och resultaten är därför jämförbara. Man kan alltså undersöka hur läsförmågan utvecklats under de senaste trettio åren (Skolverket, 2003).

Undersökningen innehöll två delar. I den ena delen testades elevernas läsförmåga med läsprov och tillhörande frågor som kräver att eleverna använder sig av olika lässtrategier och processer. Den andra delen bestod av enkäter till elever, föräldrar, lärare och rektorer. Syftet med enkäterna var att undersöka attityder till läsning, undervisning i skolan, läsvanor med mera. De två delarna visade sedan tillsammans viktig information om elevers läsning (Skolverket, 2005). Resultatet från undersökningen publicerades av IEA 2003. Sveriges fjärdeklassare hade den högsta genomsnittliga poängen av samtliga länders barn, vilket visar på god läsförståelse. (Skolverket, 2003).

Fem år senare, 2006, genomfördes PIRLS för andra gången och denna gång av skolverket själva, men i samarbete med forskaren Caroline Liberg från Uppsala universitet. Vid studien deltog 45 länder runt om i världen och från Sverige cirka 4 000 elever från 150 slumpmässigt utvalda skolor (Skolverket, 2007). Tillvägagångssättet var samma som för PIRLS 2001 och eftersom delar av materialet återanvändes var det möjligt att se eventuella förändringar i läsförståelsen mellan de två studierna (Skolverket, u.å.).

Resultatet för PIRLS 2006 visar att svenska elever i årskurs 4 lyckas mycket väl med sin läsning i ett internationellt perspektiv. Endast sex länder/regioner visar ett bättre resultat än Sverige: Ryssland, Hongkong, Alberta i Kanada, Singapore, British Columbia i Kanada och Luxemburg. När Sverige deltog i studien 2001 låg de emellertid i toppen bland de länder som då deltog. En analys av de internationella undersökningarna som gjorts 1971, 1991 och 2001 visar en nedåtgående trend inom läsning, speciellt efter 1991 (Skolverket, 2007).

Mellan 2001 och 2006 har en markant tillbakagång skett. De senaste åren har antalet starka och mycket starka läsare minskat. De resultaten visar sig i utredningen av hur många elever som klarar läsuppgifter som ligger på fem olika läsfärdighetsnivåer: avancerad nivå, hög nivå, mellan nivå, låg nivå och under den låga nivån. Trendresultaten visar att mellan 2001 och 2006 har antalet elever i Sverige som når upp till de tre första nivåerna minskat signifikant. En

av de tänkbara förklaringarna till de försämrade läsprovsresultaten bland de mer starka läsarna kan vara att de grupper som läser mycket och med stort intresse på fritiden har minskat i omfång. Den negativa utvecklingen av läsintresse och läsmönster bland både barn och vuxna har troligen att göra med konkurrensen från andra medier än det traditionella bokmediet. Ett sådant påfallande konkurrerande medium är datorn med till exempel internet och dataspel (Skolverket, 2007).

Någonting signifikant som framkommer i undersökningen är de tydliga skillnaderna i resultat mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund samt mellan pojkar och flickor. Infödda elever klarade de mer avancerade läsfärdighetsnivåerna något bättre än elever med utländsk bakgrund. Även fler flickor än pojkar klarade högre läsfärdighetsnivåer. (Skolverket, 2007).

Resultaten från PIRLS 2006 indikerar att svensk förskola och skola fått en ännu mer prövande roll eftersom inte lika många elever längre tycks få stöd hemifrån. Både förskola och skola förmår att bidra till att många elever lär sig och vidareutvecklar de mer grundläggande läsfärdigheterna. Men när allt mindre elever har stöd och förebilder hemifrån för att utveckla mer avancerade läsfärdigheter, verkar de dessvärre inte kunna tillgodose sig det i förskola och skola heller (Skolverket, 2007).

PIRLS studie är planerad att genomföras vart femte år vilket innebär att nästkommande studie kommer att ske 2011 (Skolverket, 2003).

2.2 STYRDOKUMENTSANKNYTNING

Under den här rubriken redogörs för det som tas upp i styrdokumentet gällande läs- och skrivundervisning.

Kursplanen för ämnet svenska

Enligt kursplanen i svenska ska eleverna ges möjligheter att utveckla sin förmåga att lyssna, tala, läsa och skriva samt lära av skönlitteratur. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling, därför att "språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan för elevernas fortsatta liv och verksamhet" (Skolverket, 2000, s 96).

Ett av målen skolan ska sträva efter i svenska är att eleverna ska utveckla sin lust att lära och sin fantasi genom att läsa litteratur samt läsa på egen hand och av eget intresse. Ett annat mål skolan ska sträva mot är att eleven utvecklar sin förmåga att kunna uttrycka tankar, i dialog med andra, som texter med olika syften väcker och även att de stimuleras till att värdera och reflektera (Skolverket, 2000).

Undervisningen ska främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Läraryrket, 2004, s 10). Alla elever lär sig och tar till sig kunskaper på olika sätt. De når inte målen på samma sätt, det finns många olika vägar dit. Undervisningen ska därför anpassas och ta hänsyn till varje enskild elevs behov och förutsättningar. Lpo94 tar även upp att skolans uppdrag är att ge varje elev möjligheter att samtala, skriva och läsa för att utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Läraryrket, 2004).

2.3 TEORIANKNYTNING

I det kommande kapitlet redogörs för de teorier som har koppling till en läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language. Avsnittet är indelat under rubrikerna den sociokulturella teorin och dialogismen.

2.3.1 Den sociokulturella teorin

Den första teorin som kom efter positivismens⁵ paradigm⁶ var konstruktivismen⁷. Konstruktivismen kom från en man vid namn Jean Piaget som graderade barns utveckling i olika nivåer (S. Claesson, personlig kommunikation, 23 januari 2008).

Konstruktivismen menar att kunskap är något som människor aktivt skapar. Behaviorismen⁸, som är en annan lärandeteori, anser däremot att kunskap är ett färdigpackat paket man kan ta till sig. Piaget menade att förmågor så som tänkande och handling finns i latent form hos människor. Utveckling var något som kom inifrån och det handlade endast om att utveckla dessa förmågor (Säljö, 2003).

Det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärande. Det speciella med det sociokulturella perspektivet är att man lägger störst vikt vid att kunskap skapas genom samarbete i ett sammanhang och inte primärt genom individuella processer. Interaktion och samarbete anses som helt avgörande för lärande (Dysthe, 2003).

⁵ En filosofisk riktning. Sökord: Positivism (Nationalencyklopedin, 2008).

⁶ Vetenskapligt tänkande som styrs av ett mönster. Sökord: Paradigm (Nationalencyklopedin, 2008).

⁷ Teori om hur kunskap bildas (A. Backlund, personlig kommunikation, 25 januari 2008).

⁸ Utveckling styrs utifrån. Människan ses som ett tomt blad som fylls med kunskap (A. Backlund, personlig kommunikation, 25 januari 2008).

Föregångaren till det sociokulturella perspektivet var Lev Vygotskij⁹ (S. Claesson, personlig kommunikation, 23 januari 2008). Han föddes och växte upp i Vitryssland, där han studerade och senare jobbade som lärare bland annat i psykologi och logik vid en lärarhögskola. Han gav uttryck för en kritisk inställning till den då rådande pedagogiska teorin och praktiken och utformade tidigt ett underlag för den sociokulturella teorin. 1924 höll han en kritisk föreläsning riktad mot behaviorismen. Föreläsningen väckte stort intresse och han kallades därför till Moskvas universitet för att forska. Där arbetade han tillsammans med två andra forskare vilket blev början till en ny era i rysk psykologisk forskning (Dysthe, 2003).

Hans arbete gick främst ut på att förstå det mänskliga medvetandet och hur detta utvecklas. Vygotskij menade att funktioner som till exempel att läsa och skriva uppstår hos en person i social aktivitet i två plan, på en inter-¹⁰ och intramental¹¹ nivå. Funktionerna uppkommer i samverkan med andra innan de flyttar in och bildas på ett inre plan (Dysthe, 2003).

Vygotskij summerar teorierna, från sin samtid, och om deras förhållande mellan utveckling och lärande i tre huvudpositioner (Dysthe, 2003):

1. Utveckling kommer före lärande.
2. Lärande är utveckling.
3. Lärande och utveckling är inbördes olika processer som hänger ihop och påverkar varandra.

Vygotskij stod också för en fjärde position. Hans position innebar att lärande medför utveckling och en rad utvecklingsprocesser skulle vara omöjliga utan lärande. Han menade att utveckling och lärande inte är två helt identiska processer men att de är sammanvävda på ett komplext sätt ända från födseln. Han förklarar detta förhållande med hjälp av något som han kallar utvecklingszonen. Utvecklingszonen hos ett barn innebär området mellan vad barnet klarar av på egen hand och vad han/hon kan klara av med hjälp av någon annan, till exempel en lärare eller en kamrat. I utvecklingszonen ligger funktioner som befinner sig i utveckling (Dysthe, 2003). ”Det som är i den närmaste utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingszonen imorgon” (Dysthe, 2003, s 81).

För att få en bra undervisning menar Vygotskij att man ska föregripa utvecklingen och ge förutsättningar för förändring. Det är viktigt att inte endast låta eleverna arbeta utifrån egna initiativ utan att undervisningen anpassas till en nivå högre än den de uppnått (Dysthe, 2003).

Lärarens medverkan i det pedagogiska samarbetet framhålls som hjälp eller stöd för eleverna. Stödet från läraren benämns ofta med metaforen: ”byggnadsställning”. Lärandet är i alla

⁹ Lev Vygotskij är en rysk utvecklingspsykolog och pedagogisk tänkare (Dysthe, 2003).

¹⁰ En nivå där kunskapen existerar mellan individer. Sökord: Inter + mental (Nationalencyklopedin, 2008).

¹¹ En nivå där kunskapen finns inom individen. Sökord: Intra + mental (Nationalencyklopedin, 2008).

sammanhang varken någon soloprestation eller en passiv insats. Både den som lär och den som undervisar är aktiva individer i en social samverkan. Detta är enligt Vygotskij en förutsättning för att lärande och utveckling ska ske (Dysthe, 2003). ”Människans lärande förutsätter en social natur och en process där barn växer in i det intellektuella liv som människorna omkring dem lever” (Dysthe, 2003, s 83).

Man kan summera det sociokulturella perspektivet med två viktiga ord: dialog och samspel. Eleverna ses som lärlingar i olika kontexter men ska efterhand bli mästare. Teorin handlar inte om produkten utan vägen dit. Det sociokulturella perspektivet har fokus i ämnen som modersmål och svenska (S. Claesson, personlig kommunikation, 23 januari 2008).

Ett sociokulturellt klassrum har några gemensamma förhållningspunkter:

- Dialoger och smågruppsamtal är centralt.
- Kommunikation via datorn.
- Läraren är nertonad och har en mer handledande roll.
- Atmosfären i klassrummet byggs upp av eleverna som där har ett delat ansvar. (S. Claesson, personlig kommunikation, 23 januari 2008).

2.3.2 Dialogismen

Mikhail Bakhtin¹² kopplas ofta samman med Vygotskij för deras liknande tankar kring kunskap och utveckling (Dysthe, 2003). Båda har som Dysthe (2003) uttrycker det: ”skänkt inspiration och teoretiska bidrag till det sociokulturella perspektivet” (s 85).

Bakhtins tankar har sammanfattats under namnet dialogism. Det är ett språkfilosofiskt tänkande som behandlar synen på kunskap, och egentligen inte någon pedagogisk eller didaktisk teori. Vygotskij hade fokus på individers tidiga språktillägnande medan Bakhtins fokus låg på förståelsen av den senare utvecklingen hos individer (Dysthe, 2003).

Det specifika för Bakhtins dialogism är betydelsen av tänkandet som han kallar den inre dialogen. Han menar att när man utvecklas förändras de inre dialogerna med påverkan av bland annat historiska och kulturella perspektiv på verkligheten (Dysthe, 2003). Detta kan beskrivas som att ”individen växer in i kulturen och kulturen växer in i individen” (Dysthe, 2003, s 86).

Bakhtin framhåller att utvecklingen hos varje individ och dess erfarenheter ständigt formas genom samspel med andra individers yttranden. Varje individ stöter under sin utveckling på olika kulturer och den första brukar i regel vara ens familj. Under tidens gång möter vi

¹² Mikhail Bakhtin är en rysk litteraturteoretiker, språk- och kulturfilosof (Dysthe, 2003).

ständigt yttranden som vi omformar och som formar oss beroende på epok eller social krets. Yttranden kan både benämnas som muntliga och skriftliga (Dysthe, 2003).

Förståelse och meningsskapande är viktiga komponenter inom dialogismen. Bakhtin menar att det dialogiska samspelet mellan yttrande och förståelse är en grundläggande del i all kommunikation. Det finns forskare som har byggt vidare på Bakhtins teorier och en av dem är Martin Nystrand (Dysthe, 2003).

Eftersom kunskap alltid är ett samlat resultat av dialog och inte minst av det ömsesidiga förhållandet mellan den som talar och den som lyssnar, den som skriver och den som läser, anser Nystand att dialogiskt organiserad undervisning ger de bästa inlärningsvillkoren (Dysthe, 2003, s 109)

2.4 TVÅ PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING

När det gäller läs- och skrivundervisning och utformningen av denna finns det två skilda synsätt. Under den här rubriken redogörs för vad som utmärker de två synsätten samt hur debatten mellan dessa inriktningar ser ut.

*Phonics/ljudmetoden*¹³

Det första synsättet brukar kallas phonics eller ljudmetoden och det mest utmärkande för denna inriktning är att tyngdpunkten ligger på att barnen ska lära sig sambandet mellan bokstäver och språkljud (Hjälme, 1999). Den som ska lära sig läsa måste känna till och kunna använda språkets byggstenar, fonem¹⁴ och grafem¹⁵, innan han/hon kan lära sig att läsa ord (SOU 1997:108). När ett barn behärskar kopplingen mellan språkljud och bokstäver fullt ut anses han/hon vara läsfärdig. Eleven får då allt mer fokusera på att förstå innehållet i texterna. I det tidiga skedet av läsinlärningen ses alltså inte innehållet i böckerna som det viktigaste utan fokus ligger på kopplingen mellan bokstäver och bokstavsljud (Hjälme, 1999). Vilken förförståelse, genom kunskaper och tidigare erfarenheter, som behövs vid möten med texter diskuteras inte (SOU 1997:108). Här nedan följer några uppfattningar om läsinlärning som hör samman med synsättet phonics:

- ”den kan inte ske på samma villkor som den biologiskt baserade talspråksinlärningen” (Hjälme, 1999, s 45).
- ”det är av betydelse för utvecklingen av en god läsförmåga att lära sig avkoda¹⁶ effektivt” (Hjälme, 1999, s 45).

¹³ Begreppen phonics och ljudmetoden används synonymt. Phonics är ett begrepp som används i engelskspråkiga länder medan ljudmetoden är den svenska beteckningen (SOU 1997:108).

¹⁴ Språkljud. Sökord: Fonem (Nationalencyklopedin, 2008).

¹⁵ Bokstav. Sökord: Grafem (Nationalencyklopedin, 2008).

¹⁶ Att känna igen ord (Lundberg & Herrlin, 2005).

Förespråkare för phonics ser avkodningen som väldigt viktig och grundläggande samtidigt som de anser att fokus bör ligga på både avkodning och förståelse. Undervisning som utgår från synsättet phonics är ofta mer strukturerad än annan läsinlärningsundervisning (Hjälme, 1999).

*Whole Language/helordsmetoden*¹⁷

Det andra synsättet inom läsinlärning fokuserar mer på helheten och förståelsen och kallas för Whole Language eller helordsmetoden. Synsättet innefattar en samling av tankar kring läs- och skrivinlärning och -undervisning (Hjälme, 1999). Att ha en helhetssyn på språket innebär att man anser att läsa, skriva, samtala och lyssna är olika former av kommunikation (SOU 1997:108). Grundtanken är att barnen i den tidiga läsinlärningen snabbt ska få upptäcka att text kan berätta någonting för oss och att man kan kommunicera med hjälp av skriftspråket. Till en början låter man inte barn lära sig bokstäver och språkljud utan fokuserar istället på att de ska lära sig ord som ordbilder¹⁸ (Hjälme, 1999). När barnen insett skriftspråkets grundläggande funktion får de lära sig kopplingen mellan språkljud och bokstavstecken (SOU 1997:108). Tanken bakom detta är att eleverna tidigt ska få en känsla för vad ”riktig” läsning är. Det här möjliggör ett arbete med mer innehållsligt meningsfulla texter (Hjälme, 1999).

Inom Whole Language ses kommunikationen med andra barn och med texter som oerhört viktiga faktorer vid läsinlärning. När man läser en text sker ett möte mellan läsaren och författaren då den som läser texten får ta del av författarens tankar och erfarenheter. Undervisningen har sin utgångspunkt i barnens intressen. Läraren låter bland annat barnen diskutera kopplingen mellan bokstäver och språkljud utifrån samtalsämnen som han/hon tror att de vill uttrycka. Läraren utgör också en viktig roll genom att fungera som förebild för hur man läser och skriver. Barnen får till exempel ta del av hur läraren gör när dagens planering skrivs upp på tavlan (SOU 1997:108).

Debatten mellan de två synsätten

USA ligger långt fram när det gäller läsforskning och stora metodjämförande studier har genomförts där. En debatt om läsinlärning, med utgångspunkt i forskningen från USA, har under lång tid förts på internationell nivå. Även i Sverige har diskussionerna gällande hur den tidiga läs- och skrivinlärningen ska utformas varit omfattande. Den svenska debatten har behandlat samma pedagogiska problem som diskuterats i USA och Sverige har på många sätt inspirerats av den amerikanska diskussionen. Debatten handlar främst om de två olika lästeoretiska synsätten phonics och Whole Language (Hjälme, 1999).

Debatten grundar sig främst i delade meningar om var, hur och när ett barn utvecklar fonologisk medvetenhet¹⁹. Förespråkare för phonics menar att fonologisk medvetenhet är en

¹⁷ Begreppen Whole Language och helordsmetoden används synonymt. Whole Language är ett begrepp som används i engelskspråkiga länder medan helordsmetoden är den svenska beteckningen (SOU 1997:108).

¹⁸ Barnen utgår i sin läsning från visuella kännetecken istället för verbala (Fridolfsson, 2008).

¹⁹ Fonologisk medvetenhet innebär en förståelse för kopplingen mellan bokstavstecken och språkljud (Björk & Liberg, 1996).

förutsättning för att man ska kunna lära sig läsa medan synsättet Whole Language anser att den medvetenheten skapas under tiden då vi lär oss läsa. Något som de allra flesta lärare och forskare, oavsett synsätt på läsinlärning, är överens om är att det finns ett samband mellan avkodning och förståelse (SOU 1997:108).

De två synsätten skiljer sig åt när det gäller värderingar och intressen. Vilket synsätt en lärare anammar påverkar hans/hennes arbetssätt bland annat genom att barnens intressen och tidigare erfarenheter tas tillvara och uppmärksammas på olika sätt. Något som också skiljer de två synsätten åt är deras förespråkares olika sätt att se på läsdebatten. Förespråkare för phonics anser att debatten ska utgå från forskningsresultat och att diskussionen kan lösas genom att man tar del av resultaten. De som stödjer synsättet Whole Language menar däremot att frågorna som diskuteras grundar sig i politik och utbildningsideologi. Att de två olika synsätten har vitt skilda utgångspunkter ställer till problem när det gäller att finna en gemensam lösning i diskussionen (Hjälme, 1999). ”Detta leder till /.../ en svårighet eller t.o.m. oförmåga att förstå, mellan de två sidorna och blir ett hinder för samförstånds lösningar i delfrågorna” (Hjälme, 1999, s 50).

Vår fortsatta studie kommer behandla läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language. Synsättet phonics behandlas därmed inte mer i arbetet.

2.5 LTG-METODEN

LTG²⁰-metoden är en analytisk metod med ett holistiskt synsätt. Detta innebär att helheten, det vill säga den hela texten är utgångspunkten. Texten analyseras sedan genom att den bryts ner i delar som meningar, ord, bokstäver och slutligen bokstavsljud. Det är inte avläsningen som står i fokus, utan förståelsen av textens innehåll. Grundsynsättet innebär dock inte att avläsning och förståelse är varandras motsatser utan att de två delarna tillsammans bildar en viktig helhet (Lindö, 2002).

2.5.1 Historiskt perspektiv

Under 1960-talet arbetade Ulrika Leimar på Lärarhögskolan i Göteborg. Hon utvecklade ett naturvetenskapligt projekt, med rötter i USA, för svenska låg- och mellanstadiebarn. Ulrika inspirerades av det fria experimenterande arbetssättet som användes i projektet. Idén om att arbeta på ett likvärdigt sätt i undervisningen i svenska växte fram hos henne. Hon började ifrågasätta den traditionella läsmetodiken och menade att läslärorna innehöll ett bristfälligt ordförråd. Ord som till exempel ”os” ansåg hon vara svårare för ett barn att lära sig än vissa andra betydligt längre men för barn meningsfulla ord. Hon upptäckte också under projektets gång att barnen utökade sitt ordförråd markant genom olika slags sorteringsövningar, vilket inspirerade henne ytterligare (Lindö, 2002).

År 1974 utgav Ulrika Leimar boken *Läsning på talets grund* som beskriver LTG-metoden. Inspiration till metoden kom från ett flertal forskare från Nya Zeeland som forskat kring hur

²⁰ LTG är en förkortning av uttrycket: Läsning på Talets Grund (Lindö, 2002).

barn genom att utgå från sitt eget talade språk kan lära sig läsa och skriva. Metoden hade stora likheter med bland annat en metod från USA som kallades "Language Experience Approach" (Lindö, 2002).

2.5.2 Arbetssätt och undervisningsmaterial

LTG-metoden kan delas in i fem faser:

- Samtalsfasen är den inledande fasen där eleverna samtalar om till exempel en gemensam händelse. Syftet är att lyfta fram gruppens gemensamma ordförråd som enligt Leimar innehåller mer än enstaka individers ordförråd. Hon menar också att elevers inläring gynnas av att undervisningen sker i grupp. De övar sin verbala förmåga genom att diskutera olika ord och uttryck samt att sätta ord på sina tankar (Leimar, 1974).
- Under dikteringsfasen sitter barnen på golvet och samtalar sig fram till hur texten ska formuleras medan läraren skriver på ett blädderblock. Genom den ständiga diskussionen blir kopplingen mellan tal- och skriftspråket tydlig och barnen upptäcker att deras talade språk kan översättas till meningar bestående av ord, bokstäver och mellanrum. I samtalet överförs kunskaper mellan eleverna bland annat genom att barnen med fattigt ordförråd lär sig ord som eleverna med rikt ordförråd uttalar (Leimar, 1974).
- Under laborationsfasen undervisas eleverna, med utgångspunkt i deras behov och tidigare kunskaper, inom olika områden. Eleverna körläser texten på blädderblocket samtidigt som en elev pekar och följer med i texten. Det syftar bland annat till att uppmärksamma eleverna på att man läser från vänster till höger. Eftersom det är eleverna själva som hittat på texten kan alla, både läskunniga och icke läskunniga, vara med och läsa den. Läraren skriver olika bokstäver, ord och meningar på pappersremсор. Eleverna får var sin remsa och deras uppgift är att leta upp det som står på remsan i den gemensamma texten (Leimar, 1974).
- Vid återläsningsfasen får eleverna var sin kopia av texten som de får läsa individuellt för läraren. De ord som eleven klarar av att läsa helt på egen hand stryker läraren under på papperet (Leimar, 1974).
- Under efterbehandlingsfasen använder eleven tomma lappar, ett till varje ord som han/hon lyckats läsa rätt under återläsningsfasen. Sedan skriver eleven ett ord på varje lapp och läser upp dessa för läraren med betoning på varje enskilt ljud. Varje elev har var sin låda med flikar i alfabetisk ordning där de får stoppa ner de ord som de kunnat betona alla ljud i. Slutligen resulterar det här arbetet i att varje elev har var sin låda full med ord som de behärskar att läsa (Leimar, 1974).

2.5.3 Klassrumsmiljö

Eftersom arbetet med LTG-metoden innebär mycket kommunikation ska barnen sitta så att de lätt kan flytta ihop vid diskussioner i små och stora grupper. En klassrumsmöblering med

bänkar uppställda i strikta rader vända mot tavlan är inte förenlig med metoden (Leimar, 1974).

2.5.4 Samspel

LTG-metoden har sin grund i den sociokulturella teorin²¹. Vygotskij menade att begrepps- och språkutvecklingen tar start när en gemensam händelse diskuteras och undersöks av lärare och elever. Han ansåg också att om ett barn lär sig att göra någonting tillsammans med andra finns förmågan att snart kunna göra samma sak på egen hand (Lindö, 2002).

Enligt Leimar är det viktigt att elever får arbeta gemensamt med andra vid läs- och skrivinläring. När elever samtalar med varandra utbyter de erfarenheter och övar sig i att argumentera för sin sak. Leimar menar också att det är i samspelet mellan barnens egna upplevelser och diskussioner kring dessa som deras riktiga omvärldskunskaper skapas (Leimar, 1978).

Dialogen utgör en mycket viktig del i LTG-metoden. Den ryske språkforskaren Bakhtin²² anser att det är när olika röster sammanförs som insikt och förståelse skapas (Leimar, 1974). ”Effektiv undervisning förutsätter meningsfull kommunikation mellan lärare och elev” (Leimar, 1974, s 22). I dialogen kan barnet utvecklas genom att ha läraren som förebild när det gäller formuleringar, ordval etc. Eleven uttrycker sig på sitt sätt och läraren svarar genom att förändra och utveckla det han/hon sagt. Detta leder till att barnet så småningom utvecklar sin språkliga förmåga och därigenom sitt sätt att uttrycka sig (Leimar, 1974).

2.6 STORBOKSMETODEN

Att läsa ur en storbok för sin klass har blivit mycket populärt i svenska förskolor och skolor. En storbok är cirka 50 centimeter lång och är tillräckligt stor för att alla elever ska kunna se bilderna och texten i boken samtidigt (Fridolfsson, 2008).

I storboksmetoden utgår pedagogerna ”från de kunskaper eleverna har och hjälper dem att använda olika strategier som leder till att de ökar sin läsförståelse. Arbetet utvärderas fortlöpande och utvärderingen ligger till grund för den fortsatta planeringen” (Johanesson Vasberg, 2001, s 5). Genom att ge lagom svåra utmaningar blir eleverna motiverade att läsa vidare. Storboksmetoden är en metod där man utgår från helheten och där förståelsen har stor betydelse (Taube, 2007).

Vid litteraturstudier om storboksmetoden har bland annat *Lyckas med läsning* (Johanesson Vasberg, 2001) använts. Det är en översättning av *Reading for life* och är ett hjälpmedel för

²¹ Se kapitel 2.3.1 för mer information om Den sociokulturella teorin.

²² Se kapitel 2.3.2 för mer information om Bakhtins dialogism.

alla lärare i Nya Zeeland. I Sverige kallas ibland storboksmetoden för Kiwimetoden²³ (Taube, 2007).

2.6.1 Historiskt perspektiv

Storboksmetoden är en metod inom läs- och skrivinläring som kommer från Nya Zeeland. Metoden utformades av forskaren Don Holdaway. Han undersökte vad skrivande och läsande barn hade gemensamt i sin hemmiljö. Hans upptäckter med undersökningen var att barnen hade vuxna förebilder som läste och skrev. Barnen hade fått lyssna på berättelser och lärt känna barnböcker i en trygg miljö (Lindö, 2005). En annan väsentlig upptäckt han gjorde var att barnen kunde se sidorna i den bok som lästes för dem. De lärde sig på samma gång om berättelsens innehåll. Don Holdaway menade att detta borde fungera i skolan eftersom det fungerade hemma. Tillsammans med kollegor försökte han därför efterlikna hemmiljöns lässtunder. För att hela klassen skulle kunna se texten och bilderna i boken samtidigt så insåg han att det inte gick att använda små böcker. Därför förstörde de upp ramsor och mycket annat (Längsjö & Nilsson, 2005).

Storboksmetoden har spridit sig till många länder och det finns många forskningsresultat som visar att den kan stödja elevernas skriftspråksutveckling (Björk & Liberg, 2006).

2.6.2 Arbetsätt och undervisningsmaterial

Läsinläring med storboksmetoden

Med hjälp av storboken kan det skapas roliga läsupplevelser för eleverna tillsammans med pedagog. Här talar pedagogen och eleverna tillsammans om innehållet och knyter det till deras erfarenheter. Till storboken tillkommer en lillbok. Det är en exakt kopia av storboken men i litet format. Lillboken används för individuell läsning. Efter att pedagogen tillsammans med eleverna har gått igenom storboken får alla var sin lillbok. Från att ha läst i grupp övergår man till att försöka läsa på egen hand, men lärarstödet försvinner dock inte. Ett av målen med storboksmetoden är just att eleverna ska klara av att läsa texter på egen hand. (Björk & Liberg, 2006).

De tre faser som arbetet med stor- och lillboken kan delas upp i är:

1. *Upptäckarfasen*
Barnen läser storbokstexten tillsammans med pedagogen.
2. *Utforskarfasen*
Barnen analyserar storbokstexten tillsammans med pedagogen.
3. *Självständiga fasen*
Barnen läser lillbokens text dels på egen hand, dels i mindre grupper.
(Björk & Liberg, 2006)

²³ Se kapitel 2.6.5 för mer information om Kiwimetoden.

Fyra sätt som storboksmetoden kännetecknar vid läsning är högläsning, gemensamt läsande, vägledd läsning och självständig läsning.

Högläsning

Högläsningen ingår i den första fasen, upptäckarfasen. Johanesson Vasberg (2001) tar upp att om eleverna får delta aktivt i högläsningen genom att ställa frågor om berättelsen och prata om texten så blir läsningen extra värdefull för dem. De lär sig på så sätt sambandet mellan orden och deras innebörd och mellan bokstäver och ljud. Vid högläsning av berättelser och sagor lär sig eleverna hur de är uppbyggda med inledning, händelse och avslut. När de valt ut en storbok som de ska läsa tillsammans med pedagogen är det viktigt att samtala innan man läser den gemensamma texten för att skapa en förförståelse hos eleverna. De får först berätta vad de tror kommer hända i boken genom att titta på bilderna. När pedagogen sedan läser får de reda på om det de trodde skulle hända stämde. Björk och Liberg (2006) menar att när en storbok introduceras är det viktigt att försöka skapa stora förväntningar på den. ”Barnen ska bli så nyfikna att de verkligen vill vara med och ta del av bokens innehåll” (s 48).

Får eleverna en förståelse för att det är en författare bakom texten, alltså att det är någon som vill berätta något, förstår de att de själva kan vara ”författare” och skriva en text som någon annan kan läsa vilket i sin tur leder till ökad lust för skrivandet. Bilderna i böckerna är en mycket viktig del i högläsningen. Bilderna hjälper eleverna att minnas och förstå vad texten handlar om vilket har stor betydelse för när de själva ska pröva på att läsa. När pedagogen läser för eleverna är det viktigt att pedagogen pekar med till exempel en liten pekpinne på varje enskilt ord samtidigt som hon/han läser. De får då en förståelse för att det som pedagogen uttalar finns i skrift (Björk & Liberg, 2006). Johanesson Vasberg (2001) tar upp några exempel på vilka fördelarna för barnen är med högläsning:

- De får uppleva glädjen med att läsa.
- De lär sig nya begrepp och ord.
- De utvecklar sin förmåga att lyssna.
- De lär sig nya stilar och genrer samt att de lär sig känna igen dem.

Gemensamt läsande

Det gemensamma läsandet ingår både i upptäckarfasen och i utforskarfasen då eleverna tillsammans med pedagogen läser storbokstexten och analyserar texten för att ge de en insikt i hur man bland annat ljudar samman bokstäver till ord. Efter högläsningen läser pedagogen och eleverna tillsammans. Efter att pedagogen pekat på varje ord vid högläsningen är eleverna beredda att läsa texten i storboken tillsammans, efter att ha läst den några gånger. Efter sin förmåga läser de i kör. Det har ingen betydelse om de läser tyst, rätt eller fel. Det viktiga är att alla är med på sitt sätt. Efteråt uppmanas de att arbeta med orden, bokstäverna, skiljetecken och andra saker som finns att arbeta med i texten. Det kan vara att eleverna ska kolla om ett ord förekommer flera gånger eller att de får komma fram och peka ut till exempel alla p-ord (Björk & Liberg, 2006).

Som Johansson Vasberg (2001) menar är den gemensamma läsningen bra eftersom "alla elever kan delta, även de som har ett annat modersmål, eftersom de kan uppfatta innebörden i texten med hjälp av illustrationerna och genom att texten läses gemensamt. De får också stöd av läraren och av de andra eleverna" (s 70).

Vägledad läsning

Det är i den vägleda läsningen som pedagogen och eleverna får läsa och samtala om texter. Johansson Vasberg (2001) menar att det är den vägleda läsningen som lär eleverna att läsa flytande och självständigt. "Vid gemensam läsning är det läraren som läser texten högt och på så sätt visar de processer och strategier som behövs för flytande läsning, men vid vägledad läsning hjälper läraren en grupp elever att använda strategier så att de kan läsa själva" (s 78). Det är vanligt att eleverna är uppdelade i grupper om fyra till åtta stycken per grupp.

Självständig läsning

Självständig läsning kommer in under den självständiga fasen. Det är här lillboken används. Det är även här eleverna testar att läsa på egen hand men även i små grupper efter ett tag. Alla har här kommit olika långt vad gäller läsning. Medan vissa inte har några som helst problem med att läsa lillboken har andra mycket svårt för sig. Eleverna tar hjälp av bilderna och vissa ord (Björk & Liberg, 2006). "Dessa barn har en bit kvar innan de kan läsa i egentlig bemärkelse, varför de behöver mycken handledning" (Björk & Liberg, 2006, s 69). Efter att eleverna läst på egen hand ett tag är det dags att låta dem läsa i grupper om 3-5 stycken. Det innebär att de turas om att läsa högt för varandra. "Högläsning varvas med samtal om texten vad gäller innehåll och form, så att läsupplevelsen fördjupas och de språkliga iakttagelserna skärps. Barnens medvetenhet om skriftspråket ökas därmed" (s 75).

Skrivlärning med storboksmetoden

Så som Björk och Liberg (2006) uttrycker det kan storboksmetoden benämnas som "att läsa och skriva tillsammans" (s 46), då man integrerar läsandet och skrivandet med varandra.

Storboksmetoden och LTG kompletterar varandra och samverkar. Som Björk och Liberg (2006) tar upp finns många gemensamma beröringspunkter mellan dem. Vid skrivlärning i storboksmetoden får eleverna, på samma sätt som i LTG, uttrycka sina tankar i gemensamma diskussioner och samtal som sedan pedagogen skriver ner. Innehållet i texterna är elevernas ord, därför ligger texterna dem innehållsligt och språkligt nära. Björk och Liberg (2006) kopplar detta till de olika faserna som nämndes ovan. De gemensamma texterna bearbetas på samma sätt som storbokstexterna. Björk och Liberg (2006) tar upp att en viktig väg till skriftspråkande är just genom att skriva texter tillsammans för att sedan kunna skriva på egen hand.

2.6.3 Klassrumsmiljö

I *Lyckas med läsning* (Johansson Vasberg, 2001) betonas vikten av den sociala och fysiska miljön vid läs- och skrivlärning. När det gäller den fysiska miljön blomstrar läsandet om

klassrummet är fullt av bland annat böcker och elevernas egna skrivna texter. En rik och blomstrande inlärningsmiljö speglar elevernas intressen och behov och bekräftar deras kulturer och bakgrunder.

Vad gäller den sociala miljön påverkar stämningen i klassrummet inläringen. Har man en klassrumsmiljö som är stödjande där varje elevs bidrag respekteras av de andra i klassen och samarbetet uppmuntras så förbättrar det inläringen. Att eleverna får berätta för de andra i klassen vad de läst kan vara en viktig del. Genom att alla barnen inte tycker likadant om en bok kan deras förmåga att tänka kritiskt utvecklas (Johanesson Vasberg, 2001).

Björk och Liberg (2006) skriver att undervisningen måste vara organiserad på ett funktionellt och medvetet sätt.

Arbetet måste vara väl strukturerat, och läraren måste veta vad hon eller han vill åstadkomma samt kunna utvärdera sin undervisning. Mycket arbete ska göras tillsammans i större eller mindre grupper, men barnen ska även arbeta enskilt. Alla måste kunna ha arbetsro, trots att många olika aktiviteter pågår samtidigt (Björk & Liberg, s 18).

De talar för ett klassrum med olika aktivitetsplatser så som en lite större yta med en matta där eleverna kan samlas vid högläsning, läsplatser för individuell läsning, bord utplacerade för gruppläsning och en liten skrivarkverkstad för att skriva egna texter (Björk & Liberg, 2006).

2.6.4 Samspel

Enligt tidigare forskning har pedagogen en mycket stor roll vad gäller stöttning av eleverna vid läs- och skrivinläring. De gemensamma läs- och skrivstunderna fungerar som den första inkörsporten till skriftspråket. Eleverna vänjer sig vid att läsa och skriva för varandra. Ur det gemensamma skrivandet och läsandet växer den egna förmågan hos eleven fram. De vågar till slut läsa och skriva själva (Björk & Liberg, 2006).

2.6.5 Kiwimetoden

Precis som storboksmetoden, består Kiwimetoden av storböcker och lillböcker. Böckerna finns i alla tänkbara genrer som till exempel berättelser och faktatexter. De små kiwiböckerna finns med olika svårighetsgrader. Nivåerna är klara, färdiga, gå och varje nivå är indelad i fyra steg (Mittuniversitetet, 2007).

Det som utmärker böckerna i de olika nivåerna är att i:

- KLARA-böckerna är kopplingen mellan bild och text stark.
- FÄRDIGA-böckerna innehåller fler rader per sida och även fler okända ord.
- GÅ-böckerna innehåller längre berättelser där språket är mer rikt och varierat (Bonnier Utbildning, u.å.)

Många av titlarna finns i storboksformat. Pedagogens stöttning har stor roll till en början som successivt övergår till att minska då eleverna ökar sin självständighet. Som med storboksmetoden utgår man även i kiwimetoden från helheten och förförståelsen hos barnen har en viktig roll. Dessutom är de fyra sätten att läsa samma som i storboksmetoden (Mittuniversitetet, 2007).

3. METOD

3.1 VAL AV METOD

Syftet med studien är att undersöka hur läs- och skrivundervisning, utifrån Whole Language, kan fungera i praktiken. För att nå syftet valdes att göra observationer på en skola samt att göra intervjuer med personal på skolan. Målet med observationerna var att se hur undervisningen bedrivs i praktiken. Målet med intervjuerna var att låta några i personalen beskriva hur undervisningen bedrivs utifrån ett Whole Language-tänkande inom läs- och skrivinlärning. Valet att göra observationer och intervjuer gjordes för att metoderna kompletterar varandra.

I studien används kvalitativa metoder som innebär att ord och bilder används för att beskriva resultatet och inte med siffror som man gör med kvantitativa metoder. Kullberg (2004) nämner att det inte heller förekommer några förutbestämda hypoteser i kvalitativa metoder. Man försöker förstå fenomenen i omvärlden genom undersökningsspersonerna. Vidare förklarar hon att insamlingsinstrumentet utgörs framför allt av observationer och intervjuer vid kvalitativa metoden vilket är de två metoderna vi valt att använda.

Stukat (2005) nämner två olika typer av intervjuer, strukturerad och ostrukturerad intervju. Vid strukturerad intervju använder intervjuaren ett fastställt intervjuschema, vilket innebär att frågornas formulering och ordningsföljd är bestämda. Det är slutna frågor som ställs till informanten²⁴ och oftast kan han/hon bara välja mellan olika förutbestämda svarsalternativ. Ostrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in men ställer frågorna i den ordning som passar bäst.

Vi har valt att använda ostrukturerade intervjuer, där huvudfrågor ställs likadant till samtliga informanter och svaren följs upp på ett individualiserat sätt. Följdfrågor används för att få svaren mer fördjupade och utvecklade. I denna typ av intervju ges möjligheter att komma längre och nå djupare där samspelet mellan informanten och den som intervjuar utnyttjas till att få så fyllig information som möjligt (Stukat, 2005).

Eftersom studien genomfördes på Manhattan New School i USA innebär det att intervjuerna skett på engelska. Eftersom det inte är vårt modersmål kan det lätt uppstå feltolkningar. Stukat (2005) nämner att vid en ostrukturerad intervju kan intervjuaren omformulera frågorna så att informanten kan förstå frågorna. I och med detta lämpade sig den här typen av intervju bäst. Med en ostrukturerad intervju kan man även få fram helt ny information som inte kunde föreställas när frågorna utformades (Stukat, 2005).

Observationer används i studien. Stukat (2005) skriver att observation är lämplig för att få veta vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Stukat (2005) tar upp två typer av observationer, hårt strukturerad och ostrukturerad observation. Den hårt strukturerade innebär observation enligt ett särskilt kategorischema, medan i en ostrukturerad observation

²⁴ Den som blir intervjuad kallas ibland för "informant" (Stukat, 2005)

sker observationer kontinuerligt samt att det som sker antecknas med egna ord. I studien har den sistnämnda typen av observation använts. Observationerna har en stor roll i studien då det inte fanns så mycket tid att ställa intervjufrågor till informanterna.

För att nå syftet användes sammanfattningsvis kvalitativa metoder med hjälp av ostrukturerade intervjuer samt ostrukturerade observationer.

3.2 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR

Skolan som besökts heter Manhattan New School och ligger på Manhattan i New York, USA. Vi har valt att göra undersökningarna på Manhattan New School för att det är en skola som är känd världen över för sitt sätt att undervisa utifrån Whole Language.

På grund av att skolan har många besökare kunde de endast ta emot en dag. Innan studiebesöket togs e-post emot från skolan att vi inte fick fotografera inne i skolan, varken elever eller i klassrummet. Därför innehåller arbetet en bild från ett klassrum i skolan hämtat från Ann-Marie Körlings blogg (Körling, 2007).

För att få en helhetssyn över hur läs- och skrivundervisningen på Manhattan New School bedrivs, genomfördes tre intervjuer och två observationer.

De tre informanterna i intervjuerna är:

- ***Skolans litteraturcoach – informant 1***
Litteraturcoachen stödjer lärarna på skolan i deras litteraturarbete, bland annat genom att föreslå lämpliga böcker för undervisningen. Hon planerar också lektioner, deltar i undervisningen och handleder nyanställda lärare.
- ***Pedagog på skolan - informant 2***
- ***Skolans rektor - informant 3***

Fler intervjuer genomfördes inte därför att vi uppmanades att inte störa i undervisningen samt att tiden inte räckte till.

Undervisningen som följdes var där pedagogerna undervisade elever i årskurs ett. För att fördjupa observationerna genomfördes endast besök i två klassrum. Hade fler klassrum besökts på samma tid hade observationerna inte genererat lika mycket data. Att observationerna genomfördes i två årskurs ettor berodde på att den tidiga läs- och skrivinlärningen är i fokus i studien. Antal elever i klasserna är 21 respektive 24 elever.

Pedagogerna som observerades i båda klassrummen är kvinnor. Pedagogernas ålder varierar vilket sågs positivt för studien. Detta eftersom det kan finnas skillnader i deras sätt att tänka och undervisa på vid läs- och skrivinlärning, även om de utgår från Whole Language. Att de

medverkande var av samma kön är irrelevant för studien eftersom vi menar att det inte spelar någon roll för resultatet om det är män eller kvinnor som svarat på frågorna.

3.3 GENOMFÖRANDE

3.3.1 Klassrumsobservationer

Observationerna planerades genom att de delades upp i olika fokusområden. Att ha olika fokus att koncentrera sig på ansåg vi skulle ge mer av besöket. Stukát (2005) skriver att det inte räcker att enbart sitta och titta utan att observatören måste rikta sin uppmärksamhet på ett speciellt område. Observationerna delades upp utefter fokusområdena: arbetssätt, klassrumsmiljön och undervisningsmaterial. Samspelet i undervisningen mellan eleverna samt mellan elev och pedagog var ett gemensamt fokusområde.

Besöket på Manhattan New School inleddes med ett kort möte med Sarah, vår kontakt via e-post. Hon gav oss och tio andra besökare information om hur upplägget av dagen såg ut samt delade ut ett häfte, *Visitor information* (Manhattan New School, u.å.), med information om skolan och ett schema över dagen. Efter det fick vi gå runt i skolan på egen hand och besöka de klasser vars undervisning vi var intresserade av att observera. Som tidigare nämnts valdes att fokusera på två olika klassrum, båda årskurs ettor.

Nedan följer en kort presentation av hur våra klassrumsobservationer i de två olika klassrummen gick till.

Klassrum 1

I det första klassrummet pågick en lektion där alla elever satt på en stor matta på golvet framför lärarna som satt framme vid tavlan. Vi placerade oss vid ett närliggande ledigt bord för att kunna se och höra så mycket som möjligt. Eftersom olika fokusområden tidigare bestämts kunde observationerna sättas igång direkt. Anteckningar fördes noga om allt som observerades. Alla iakttagelser antecknades individuellt utefter de tre fokusområdena och undervisningen observerades i ungefär två timmar.

Kullberg (2004) skriver att ”den totala observatören är den som endast tittar på” (s 95). Detta stämmer överens med besöket i det här klassrummet eftersom inte aktivt deltagande i undervisningen skedde utan fokus låg endast på att observera.



Bilden är hämtad från Anne-Marie Körlings blogg (2007) och speglar hur klassrummen på Manhattan New School ser ut. Lärandemiljöerna blomstrar av böcker och elevernas egenproducerade alster vilket är typiskt för klassrummen på skolan.

Klassrum 2

I det andra klassrummet placerade vi oss i bakre delen där det fanns många lediga platser. Valet av att placera oss där var för att få en bra överblick över undervisningen. Alla elever satt på mattan framme vid tavlan där läraren stod och undervisade. Fokusområdena var här de samma som i första klassrummet. Därför fördes anteckningarna även här individuellt.

Läraren i klassrummet involverade oss i undervisningen genom att ständigt förklara och förtydliga sitt sätt att undervisa. När klassen arbetade på egen hand fanns möjlighet att gå runt och prata med barnen. Kullberg (2004) skriver att ”den deltagande observatören skiftar /.../ mellan att vara en i gruppen, en ”insider”, som tar undersökningspersonernas perspektiv och att vara utomstående, en ”outsider”, som ser på gruppen och personerna i gruppen ur ett perspektiv utifrån” (s 96). Våra roller i klassrummet var deltagande observatörer genom att observationer utifrån skedde men också inifrån som deltagare i verksamheten. Undervisningen observerades i ungefär två timmar.

3.3.2 Intervjuer

Innan besöket lovades att en intervju med skolans rektor skulle ske. Efter besöket fanns också möjlighet att intervjua pedagoger på skolan via e-post. Därför förbereddes ett antal huvudfrågor²⁵ som skulle kunna ställas på samma sätt under alla intervjuer. Huvudfrågorna formulerades med utgångspunkt i examensarbetets syfte, för att de skulle ge svar på frågeställningarna. Till att börja med skrevs frågorna på svenska och när innehållet var till belåtenhet översattes de till engelska. Då frågorna formulerades låg stor noggrannhet i att

²⁵ Se bilaga A

uttrycka dem på ett tydligt sätt för att frågorna inte skulle kunna misstolkas. Ett engelskt lexikon användes för att få en korrekt översättning.

Informant 1

Huvudfrågor och följdfrågor²⁶ kring det vi observerat skickades till lärarna i klassrum 1. De valde att vidarebefordra frågorna till skolans litteraturcoach, som senare skickade e-post med intervjusvar. Eftersom litteraturcoachen är väl insatt i hur undervisningen på skolan går till kunde hon besvara frågorna. Svaren på frågorna sammanfattade i stort hela skolans sätt att undervisa.

Informant 2

Efter att observationerna avslutats i klassrum 2 gick läraren med på att medverka i en kortare intervju. Stukat (2005) skriver att informanten bör få välja plats för själva intervjun. Det ska vara en lugn miljö som känns bekväm för den personen. Läraren valde att ta med oss till en närliggande lunchrestaurang. Eftersom huvudfrågor förberetts inför intervjun med informant 3 användes dessa i intervjun med informant 2. Under lunchen skedde samtal om huvudfrågorna och om olika följdfrågor²⁷ som dykt upp under dagens observationer i pedagogens klassrum. Detta var alltså en informell intervju eftersom den hade formen av ett samtal (Kullberg, 2004).

Informant 3

I intervjun med informant 3, som ägde rum efter att observationerna avslutats, ställdes huvudfrågor och vissa följdfrågor²⁸. Även den här intervjun hade formen av ett samtal och var i och med det en informell intervju (Kullberg, 2004). Precis som i intervjun med informant 2 fick informanten välja plats för intervjun. Placeringen blev i skolans matsal.

Under observationerna och intervjuerna fördes individuella anteckningar för hand. Anteckningarna skrevs till stor del på svenska. Endast citat skrevs på engelska. Direkt efter besöket på Manhattan New School diskuterades allt som upplevts på skolan. I samband med diskussionen sammanställdes anteckningarna från observationerna och intervjuerna med informant 2 och 3 för hand. All data delades in efter frågeställningarna gällande arbetssätt, undervisningsmaterial, klassrumsmiljö och samspel. Detta gjordes för att ge en tydligare överblick av intervjuer och observationer. Då vi diskuterade vår data märktes tydligt att vi under observationerna haft olika fokusområden men ibland kunde också fokusområdena vara överlappande. Ibland hade personen som fokuserat på till exempel området klassrumsmiljö uppmärksammat någonting gällande arbetssättet som då kompletterade det området. Den handskrivna sammanställningen skrevs sedan ner på datorn för att få ett gemensamt dokument

²⁶ Se bilaga B

²⁷ Se bilaga C

²⁸ Se bilaga D

med alla data. Svaren från intervjun med informant 1, som vi fick via e-post, integrerades med vår dokumentation av observationerna.

3.4 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET

När en undersökning genomförs ska dess tillförlitlighet alltid tas i beaktning. Stukát (2005) menar att man vid en undersökning måste se till tre viktiga begrepp: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet innebär att man ser till kvaliteten på undersökningens mätinstrument. Validiteten är ett begrepp som enligt Stukát (2005) är svårare och mångtydigare. Begreppet innebär om ”man verkligen mäter det som man avser att mäta”. Det sista begreppet generaliserbarhet tar upp om resultatet endast gäller den undersökta gruppen eller om det kan generaliseras i större skala.

I undersökningen har instrument i observationerna varit vårt syn- och hörselintryck. Eftersom observationerna hade delats upp i tre områden fanns olika saker att fokusera på. Som Stukát (2005) skriver är det vid osystematisk observation²⁹ viktigt att ”rikta sin uppmärksamhet på något särskilt område”(s 50). Han menar att ”det är lättare att leta om man vet vad man ska leta efter” (Stukát, 2005, s 50). Eftersom mätinstrument under observationerna varit våra egna sinnesintryck anser vi att studien är tillförlitlig. Detta för att vi litar på det vi själva sett och hört.

Validiteten i studien finner vi tillförlitlig. Syftet med observationerna var att se hur undervisningen inom läs- och skrivutveckling gick till utifrån Whole Language, vilket uppnåddes. Då endast observationer i två klassrum, på en skola, skett anser vi att generaliserbarheten inte är så stor. Vi har sett hur man på ett sätt kan arbeta med läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language men det kan variera från klassrum till klassrum.

När man tittar på en studies tillförlitlighet menar Stukát (2005) att man måste se till studiens styrkor men också dess svagheter. Han menar att det är mycket bättre att visa att man är medveten om studiens svagheter än att andra avslöjar dem.

En svaghet i studien skulle kunna vara den begränsade tiden till observationerna. Hade möjligheten funnits att observera undervisningen på skolan fler dagar kanske resultatet sett annorlunda ut. Undervisningen hade kanske sett olika ut från dag till dag och därför varit mer nyanserad. En styrka däremot är att intervjuer genomfördes med tre informanter som alla har olika ansvarsområden på skolan. Detta medförde att intervjuerna gav en helhetsbild av undervisningen.

Stukát (2005) menar att man ska ställa sig frågan om hur sanna och pålitliga resultaten i en studie är. Eftersom utgångspunkten varit våra egna observationer samt att studiens resultat skulle bli så rättvist som möjligt anser vi att undervisningen setts ur ett kritiskt perspektiv.

²⁹ Osystematisk observation kan exempelvis vara att befinna sig längst bak i ett klassrum och se och anteckna det som man fäster sig vid (Stukát, 2005).

Angående metodsvagheter skriver Stukát (2005) att deltagande observation kan medföra att observatörerna får svårt att se situationen objektivt. De observerades beteende kan också påverkas av observatörernas deltagande. Under observationerna i det ena klassrummet visade sig denna metodsvaghet till viss del. Då aktivt deltagande stundtals skedde märktes att fokus på helheten i undervisningen tappades. Vi såg då till att en av oss koncentrerade sig på att följa undervisningen utifrån.

En felkälla i studien kan vara de kulturella skillnader som finns. En del av observationerna kanske inte är typiska för en undervisning utifrån Whole Language utan kommer från den amerikanska kulturen. Någoting som också skulle kunna vara en felkälla var att all undervisning skedde på engelska. Svårigheter med språket skulle kunna ha medfört att information misstolkades och att viktig information inte registrerades. Språket påverkade dock inte studien eftersom vår förståelse av engelska i både tal och skrift är god.

Vidare kan frågan ställas om skolan vilselett observationerna genom att visa det som är till deras fördel och därigenom en förskönad bild av sanningen. Eftersom inte en kontinuerlig insyn i verksamheten finns kan vi inte avgöra om det observerade förekommer varje dag.

3.5 ETISK HÄNSYN

I undersökningen har hänsyn till etiska aspekter tagits då intervjuer med informanter på skolan skett. De personer som deltagit i intervjuerna är anonyma och de namn på personer vi använt oss av är fingerade. Namnet på skolan är inte fingerat då det är en välkänd skola som många forskare skriver om. Skolan har studiebesökare dagligen vilket gjorde att personalen är vana vid att bli beforskade.

Att intervjua rektorn ingick i studiebesöket men intervjun med pedagogen och litteraturcoachen var helt frivilligt för dem att delta i. En regel i informationskravet, enligt Vetenskapsrådet (2002) är just att de som berörs ska informeras om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Vi var mycket tydliga med att upplysa dem att de var anonyma i arbetet. Information om att vår datainsamling är till vårt examensarbete har även givits till de medverkande på skolan.

4. RESULTAT

Under den här rubriken presenteras resultaten från våra observationer vid besöket på Manhattan New School och från våra intervjuer.

Kapitlet är indelat under rubrikerna: arbetssätt och undervisningsmaterial, klassrumsmiljö och samspel. Resultaten gällande dessa tre områden överlappar på olika sätt varandra. Arbetssätt och undervisningsmaterial är placerade under samma rubrik eftersom de ligger innehållsmässigt nära varandra. De andra resultaten är placerade under de rubriker de främst tillhör. Resultaten från intervjuer och observationer är sammanvävda i en löpande text.

4.1 MANHATTAN NEW SCHOOL

I början på 1990-talet fick Shelley Harwayne erbjudande om att starta en skola på Manhattan. Hon samlade sina kolleger från Teachers College Writing Project där de hade arbetat som forskare och lärarutbildare för skolpersonal. Shelley drömde om en skola där personal, föräldrar och barn hade stor passion för litteratur. En skola som brydde sig väldigt mycket om läsning och skrivning. I september 1991 kunde dörrarna till Manhattan New School öppnas med Shelley Harwayne som rektor (Visitor information)

Idag går det drygt 600 elever på skolan. Barnen börjar i kindergarten³⁰ när de är ungefär fem år och lämnar skolan när de gått ut årskurs 5. Alla elevers skoldagar sträcker sig från klockan halv nio till halv tre. Eleverna på skolan talar ungefär 50 olika språk och kommer från lika många länder. De bor inte endast i det område skolan ligger i utan många kommer med skolbussen från stadsdelar som Harlem och Bronx (Informant 3, personlig kommunikation, 9 april 2008).

Skolan ligger på övre delen av östra Manhattan i mitten av en av alla gator. Skolans närmsta grannar är en restaurang på ena sidan och ett vanligt bostadshus på den andra. Placeringen av skolan medför att eleverna inte har någon skolgård utan får leka ute på gatan. Under de tiderna skolan är öppen är gatan avspärrad för trafik så att eleverna kan leka utan fara för diverse fordon.

En av Manhattan New Schools uppgifter är att eleverna ska lära sig genom, så som de uttrycker det, learning by doing samt genom att samtala. En annan uppgift skolan har är att låta eleverna få läsa varje dag, bli uppmuntrade att skriva, att komma med idéer och alltid ställa frågor (Visitor information).

När vi anlände till skolan tjugo i nio på morgonen fick vi lite kort information om vad vi hade att vänta oss under dagen. Vi fick ett informationsblad med ett schema för att se dagens olika

³⁰ Kindergarten är en verksamhet där barnen förbereds inför sin skolgång ("Shannon", personlig kommunikation, 9 april 2008).

aktiviteter. Vi fick besöka de klassrum vi fann intressanta men dock utan att störa i undervisningen. Vi besökte två klassrum som båda bedrev undervisning för förstaklassare.

I det första klassrummet var det två pedagoger som arbetade och i det andra en pedagog. Åldern på pedagogerna i de två klassrummen skilde sig, i det första klassrummet var de båda pedagogerna i 30 års ålder. Pedagogen i det andra klassrummet var äldre och hade arbetat som lärare i 30 år varav 15 år på Manhattan New School. Antal elever i de båda klasserna var mellan tjugo till tjugofem stycken.

4.2 ARBETSSÄTT OCH UNDERVISNINGSMATERIAL

Här beskrivs hur arbetssättet ser ut och vilka slags undervisningsmaterial som används i undervisningen på Manhattan New School samt vad som framkommit från intervjuerna med informanterna.

Någonting som observerades var att undervisningen var att pedagogerna arbetade på ett strukturerat och medvetet sätt. En annan observation som gjordes var att barnen ständigt berömdes då de gjort någonting bra.

Informant 3 redogjorde för att undervisningen på skolan är autentisk, balanserad och noggrant planerad. Lärarnas sätt att undervisa fungerar som en modell för hur starka läsare och skribenter läser och skriver.

Smartboard

En observation som gjordes var att båda klassrummen använde sig av arbetsredskapet smartboard. En smartboard fungerar ungefär som en overhead då man kan visa till exempel skrivna texter. Den skrivna texten tas, till skillnad från overhead, fram ur datorn som sedan visas på skrivtavlan så att alla kan se. Smartboarden kan även användas till att skriva på precis som en vanlig skrivtavla. Datorn hör alltså till smartboarden för att den ska vara funktionell.

En övning då smartboard användes var när en lärare visade en lapp för barnen med ordet "every". Hon skrev sedan ordet på smartboarden så att barnen kunde se hur ordet formas i skrift. En elev i klassen fick i uppgift att välja en idrott. Barnet valde volleyboll och hela klassen fick ställa sig upp och körläsa ordet "every" samtidigt som de låtsasspelade volleyboll. Vid varje bokstav, "e-v-e-r-y", fick barnen göra en serv-liknande rörelse med händerna. Efter körläsningen fick alla sätta sig ner igen och barnen började spontant komma med kommentarer kring det aktuella ordet. En pojke uppmärksammade sina klasskamrater på att orden "ever" och "very" fanns med i ordet "every". Han fick mycket beröm från lärarna för sina iakttagelser.

En annan övning värd att nämna är då barnen satt på en stor matta på golvet och lyssnade på läraren som stod framme vid klassens smartboard. Lektionen handlade om att barnen skulle komma på ord som innehåller ljudet "oi", till exempel "toy". När någon kom på ett ord skrev

läraren upp det på smartboarden. Efter det skulle barnen istället hitta på ord som innehåller bokstäver som inte låter när man uttalar ordet, så kallade tonlösa konsonanter³¹. Eleverna ”brainstormade” sådana ord, till exempel elephant, island och phone, och läraren skrev upp de på smartboarden. Under den här lektionen var alla i klassen aktivt deltagande. Läraren utgick från en bok, eller snarare häfte, som hette ”Making chocolate with grandma´ Dada”. Hon valde ut vissa ord från boken som de arbetade med. Vi tittade närmare på den och noterade att det var en bok som barnen hade tillverkat. Barnen hade skrivit en sida var och målat en bild på samma sida som dem skrivit. På försättsbladet stod det att det var från en intervju med rektorn dem hade skrivit om.

Nyfikenhet väcktes kring boken och vi ville därför veta mer. Informant 2 förklarade att lektioner som den här utgår hon från barnens egna texter. En av de följande frågorna gällde hur de gått tillväga när dem tillverkade boken. De hade först intervjuat skolans rektor, som ursprungligen var från Jamaica, och skrivit texter om det. Texterna samlades i en bok som döptes till ”Making chocolate with grandma´ Dada”. Alla barnen hade skrivit och ritat en sida var. Läraren förklarade för oss att de arbetade med böcker, som den här, 2-3 gånger i veckan.

En annan observation var att pedagogerna letade upp ord med hjälp av smartboarden. De använde den som ordbok. Av elevernas entusiasm att tolka var de mycket intresserade av detta och ville leta upp fler ord i ordlistan.

Utifrån observationerna väcktes frågan om andra pedagoger på skolan använde sig av smartboard i sina klassrum. I intervjun med informant 3 framgick att varje klassrum på skolan hade en smartboard och att många av pedagogerna var mycket nöjda med det. Det började med att arbetsredskapet installerades i sex klassrum våren 2007. Året därpå fick resterande klassrum också var sin smartboard.

Gemensam läsning

Någonting som var ett återkommande moment i undervisningen var att barnen fick läsa i kör. Körläsningen användes bland annat, som tidigare nämnts, under arbetet med ordet ”every”. Vid ett tillfälle visade lärarna en text för barnen på smartboarden som hette ”My magic cap”. Barnen fick läsa ramsan i kör samtidigt som läraren följde med i texten genom att peka med en pekpinne. Efter körläsningen fick barnen räcka upp handen och säga ord de kommit på som rimmade på något ord i texten. När en elev sagt ett ord fick han/hon gå fram och skriva ordet på smartboarden. En diskussion fördes om varje ord när det gällde bland annat stavning och ordets betydelse.

Ytterligare ett tillfälle då barnen fick läsa i kör observerades. Det var i samband med morgonsamlingen en elev fick gå fram till dagens schema som hängde på väggen. Klassen började tillsammans läsa schemat i kör samtidigt som eleven pekade på orden som barnen läste.

³¹ Konsonanter som uttalas utan att stämbanden vibrerar. Sökord: Tonlösa konsonanter (Nationalencyklopedin, 2008).

Högläsning

Ett moment som observerades var högläsning ur en bok som hette ”Whoopi's Big Book of Manners”. Läraren visade bilderna för barnen samtidigt som hon läste. Eleverna var inte passiva mottagare av texten utan läraren bjöd hela tiden in dem i diskussioner kring boken. Boken som lästes handlade om saker som inte är bra att göra. En person i boken hade tagit emot ett telefonsamtal och sedan glömt att lämna ett meddelande gällande detta till personen som inte varit anträffbar. Läraren frågade då barnen om de varit med om någonting liknande och de fick berätta för varandra om sina erfarenheter. Läraren stannade ofta upp i läsningen och lät barnen diskutera kring ords innebörd. Barnen var uppmärksamma vilket visades genom att de ofta ställde frågor kring boken.

Informant 1 berättade att vid högläsningen använder lärarna i de yngre klasserna oftast bilderböcker eller andra kortare texter. Ibland används också storböcker. Valet av bok beror på vad läraren planerar att undervisa om. Informant 3 förklarade att högläsning är en viktig del av läs- och skrivundervisningen eftersom den ger barnen glädje och de lär sig att lyssna och koncentrera sig.

Tyst läsning

En iakttagelse som gjordes var att barnen hade var sin blå mapp som en pojke delade ut till alla. Mapparna innehöll böcker. När de hade blivit tilldelade de blåa mapparna spridde barnen ut sig på valfri plats i klassrummet och plockade fram sina böcker. Barnen hade under ungefär en halvtimme tyst enskild läsning. De allra flesta av barnen satt koncentrerat och läste i sina böcker medan några mest satt och pratade om annat.

Samtidigt som barnen hade tyst läsning arbetade lärarna individuellt med några barn. Barnen fick läsa var sin bok samtidigt som läraren förde anteckningar kring läsningen. Läraren hade en kopia av texten på ett papper och det var där som olika kommentarer skrevs ner. När all läsning avslutats samlades klassen på mattan. Läraren uppmanade en flicka att berätta för sina klasskamrater vad hon lärt sig under dagens tysta läsning. Hon berättade att hon ibland tagit hjälp av bilderna för att förstå det hon läst.

I intervjun med informant 1 framgick det att lärarna har minilektioner³² några gånger varje vecka. Antalet minilektioner som genomförs beror på barnens och lärarnas behov just då. Varje minilektion brukar vara cirka 10 minuter lång. Efter det får barnen läsa tyst i sina egna böcker medan lärarna håller konferenser med några eller något av barnen. När lässtunden är över får barnen dela med sig av de kunskaper de tillägnat sig under lektionen.

En intervjufråga handlade om hur böckerna som eleverna läser individuellt väljs ut. Informant 1 beskrev att eleverna själva väljer sina böcker med läraren som rådgivare. Läraren vägleder eleverna genom att förklara hur de ska välja böcker som passar deras läsförmåga.

³² En minilektion är ”en kort lektion /.../ då eleverna uppmärksammas på något specifikt som läsare eller skribent” (Lindö, 2002, s 190).

Skrivlektion

Vi fick ta del av ytterligare en högläsningsektion men som ledde till individuell skrivning. Läraren valde ut en mening ur boken för att undervisa om en strategi, gällande hur kommatecken kan användas: ”a wonderful, beautiful, fat, soft armchair”. Efter att hon läst meningen högt några gånger fick klassen upprepa meningen i kör. Läraren berättade för klassen att ett av barnen höll på att skriva en berättelse om en ökenråtta. Hon uppmanade barnen att försöka komma på ord som skulle kunna användas för att beskriva ökenråttan. Detta resulterade i att läraren, med hjälp av barnens förslag, skrev en hel mening på tavlan: ”a soft, cute, little, cuddly, silver, warm gerbil”. Först skrevs orden i en följd utan kommatecken. Efter det fick barnen hjälpa till att komma på att läraren behövde sätta ut kommatecken för att skilja de olika orden åt. Barnen uppmanades slutligen att använda denna strategi vid det individuella skrivandet.

Under den här lektionen hjälpte läraren några barn i taget genom att läsa deras texter och påpeka eventuella fel. Hon suddade ut felstavade ord och förklarade för barnen hur de hade kunnat skriva på ett annorlunda sätt. Varje barn hade var sin ”my word wall” vilket var ett A4-papper med alla bokstäver nedskrivna. När läraren upptäckte ett felstavat ord i en elevs text skrev hon upp ordet under rätt begynnelsebokstav på elevens ”my word wall”. Kontinuerligt läste läraren eller eleverna själva upp några av berättelserna. Läraren var då noga med att förklara på vilket sätt den nyligen genomgångna strategin användes i berättelserna. Informant 2 förklarade senare vad syftet med att hon eller barnen själva läste upp sin text var. Syftet var att de som skrivit berättelserna skulle stärkas samtidigt som de andra eleverna skulle få tips inför det egna skrivandet.

Läromedel

I intervjun med informant 1 framgick att allt läromedel som användes hämtades från alla möjliga källor. Några exempel hon gav var tidningar, kapitelböcker, artiklar och barnens böcker. Hon menade att en iderik lärare använder alla slags källor i sin undervisning. I de tidigare åldrarna används storboken vid läs- och skrivinläring några gånger i veckan, men i de senare åldrarna används storboken vanligtvis inte. Informant 2 sa att hon inte använder storbok mycket men att det ofta förekommer i andra årskurs ettor. Hon kunde använda den någon gång ibland men oftast valde hon andra böcker så som skönlitterära och faktaböcker.

Frågan om storbokens användande ställdes också till informant 3. Hon svarade att de yngre barnen läser storböcker tillsammans med pedagogen, medan de äldre läser gemensamma texter på overhead eller på smartboard. Den gemensamma läsningen ses som en viktig del i undervisningen. Hon förklarade att det är viktigt att de äldre barnen får behålla lektioner med gemensam läsning.

Hon förklarade också att inga färdigtryckta läromedel används utan all undervisning utgår från skönlitterära böcker, faktaböcker och texter som eleverna själva skrivit. Tanken är att läromedlen ska växa fram i klassrummet. Hon berättade även för oss att skolan ofta beställer böcker beroende på vad som är viktigt för barnen att lära sig. Ett exempel är om de yngre barnen behöver lära sig mer om hur man ska vara som vän, då beställer skolan skönlitterära

böcker som handlar om vänskap. Till de äldre barnen gäller samma sak, till exempel om de behöver lära sig mer om stjärnor beställer skolan faktaböcker om stjärnor.

En fråga till informant 1 var om datorer används vid läs- och skrivinläring men det var inte någonting som förekom. Däremot får eleverna bland annat lära sig hur man gör powerpointpresentationer. En del klasser har till och med en egen bärbar dator till varje student.

Någonting som uppmärksammas mycket på skolan är att bilder kan användas som en ingång till läsningen. Barnen läser böcker med mycket bilder eftersom dessa gör att innehållet blir lättare att förstå. Om ett barn till exempel har svårt att förstå vad en bok handlar om kan han/hon ta hjälp av bilderna för att förstå. Bilder används alltså i stor utsträckning i den tidiga läs- och skrivinläringen för att förstärka texters innebörd. Att barnen själva får rita och måla ses också som ett viktigt steg i barnens läs- och skrivutveckling.

Ämnesintegrering

Dagen inleddes med en morgonsamling då alla barnen satt på en stor matta. Ett barn fick i uppgift att titta ut genom fönstret och avgöra hur vädret såg ut. Barnet berättade för sina klasskamrater att det var molnigt och han fick efter det snurra ett slags "väderhjul" så att ordet "cloudy" blev markerat. Hjulet bestod av bilder föreställande olika väder med tillhörande text, till exempel en bild på regn på en "flik" stod tillsammans med ordet "rainy". Resultatet fördes sedan in i ett "väderdiagram" där barnen kunde se hur vädret hade varierat under månaden. Barnen får genom detta arbete se namnen på de olika månaderna och väderförhållandena i skrift. I det här momentet integrerades ämnena matematik, naturvetenskap och engelska.

4.3 KLASSRUMSMILJÖ

Under den här rubriken beskrivs hur klassrumsmiljön, både den fysiska och den sociala, på Manhattan New School ser ut.

Möbleringen

I intervjun med informant 1 berättades att miljön i skolans alla klassrum är noga planerad. Inte bara gällande hur de ser ut estetiskt utan också hur de fungerar bäst för eleverna. Mycket uppmärksamhet läggs på hur klassrummen ska förbättra elevers inläring. Hon berättade att alla klassrum har en stor matta, små bord och stolar som fungerar som elevernas sittplatser. Eleverna får själva välja sin placering. Det är endast i vissa fall som elever ges en speciell plats för att förbättra inläringen. När eleverna har individuell lässtund får de sitta vart de vill i klassrummet eftersom lärarna anser att eleverna ska sitta bekvämt. Om en elev inte läser eller stör de andra flyttar läraren eleven till en plats där han/hon kan fokusera på sin läsning. Informant 3 förklarade också att för att eleverna ska ta till sig kunskap på bästa sätt får de placera sig vart de vill i klassrummet. Hon gav ett exempel på att en elev kanske vill sitta under en bänk och läsa och då finns den möjligheten.

Klassrummen som observerades var möblerade med en stor blå matta framför tavlan. I det ena klassrummet observerades två pallar framme vid tavlan medans det andra klassrummet hade en gungstol placerad vid tavlan. Att både pallarna och gungstolen användes av lärarna i undervisningen observerades. Bakom mattan stod en bänk som eleverna kunde lägga sitt arbetsmaterial i samt sitta på vid samling. På höger sida av mattan var små bord eller bänkar med tillhörande små stolar. Bakom mattan stod en soffa med stora sköna kuddar placerad.

Vid sidan av mattan fanns bokhyllor med böcker och arbetsmaterial och på ett av skåpen stod en teve med tillhörande video. På väggen ovanför bokhyllan var en stor världskarta placerad. Vid en av väggarna stod en låg byrå med genomskinliga backar. I backarna fanns byggklossar, saxar, pennor och diverse material för undervisningen.

Klassrummen hade stora höga fönster som släppte in mycket ljus. I ett av klassrummen observerades att det hängde ett långt snöre med klädnypor, likt en tvättlina, i fönstren. På snöret hängde bilder föreställandes ansikten. Informant 1 berättade att eleverna ritat sitt eget självporträtt. Detta är en tradition på Manhattan New School och alla elever får rita ett porträtt sin första skoldag. Hon berättade vidare att porträttet uppdateras vid olika tillfällen under året för att se hur eleverna utvecklats i att uttrycka sig i bild.

Böcker

Något som observerades var att hela klassrummet var utsmyckat av böcker . I bokhyllorna fanns en mängd böcker som både stod uppställda och låg i olika korgar. I en korg som stod på golvet observerades flera olika storböcker. En sak som noterades var att det fanns en bokhylla där böckerna var uppställda med framsidorna synliga. Bredvid de böckerna låg läsböcker placerade i boklådor med olika etiketter. På etiketterna stod det till exempel birds, animal babies, rocks and fossils.

Exponering av barnens produktioner och teman

Ytan på väggarna var utnyttjad och det satt teckningar överallt. Genom små textlappar bredvid näst intill alla stora teckningarna framgick att eleverna gjort bilderna själva. Alla tre informanter berättade att den fysiska miljön var viktig i undervisningen. Informant 2 berättade också att eleverna i hennes klass ofta får uttrycka sig genom att rita.

På väggen i ett av klassrummen hängde ett stort papper där eleverna ritat en kvinna. Intill teckningen var en lapp med text placerad där det framgick att det var skolans rektor på bilden. Informant 2 berättade att rektorn varit på besök i klassen och berättat om sin uppväxt på Jamaica. Hon berättade om hur de odlade kakaobönor och om ett speciellt minne utifrån detta. Minnet var att hennes mamma alltid smörjde in deras skor i överblivet kakaofett. Detta gjordes för att de skulle bli blanka och fina vilket också medförde en speciell lukt av skorna. Rektorns blanka skor hade eleverna illustrerat genom att sätta tejp på skorna de ritat för att de skulle glänsa och se blanka ut. Informant 2 berättade vidare att intervjun med rektorn lett till ett temaarbete om choklad. Vid sidan av den stora teckningen satt en ”chocolate research word wall”. Den var fylld av ord som hade dykt upp under arbete med temat, till exempel ”dark” och ”creamy”.

En annan stor affisch som observerades i samma klassrum var ”How does the gas get to the gas station?”. Affischen visade ett oljepumpstorn där en svart slang ledde ner till en annan bild som föreställde marken med jord och löv. Bilden av marken kunde lyftas upp och där under var fossiler ritade som visade oljans ursprung. Bredvid affischen stod fyra frågor nedskrivna:

- How does the gas get to the gas station?
- Where is the gas from?
- Why do cars need gas to move?
- Why is the gas underground?

Genom intervjun med informant 2 framkom att även detta varit ett temaarbete. Temaarbetet hade kommit till genom frågor och funderingar eleverna haft i början av terminen. De fyra frågorna hade blivit utgångspunkt för ett temaarbete om bensin, dess uppkomst och funktioner.

Flera månaders väderschema observerades på väggen. Ur schemana framgick tydligt vilket väder det hade varit varje dag under respektive månad. Månadens kalender var placerad på en vägg i ett stort hängande plastficksfodral. Överst satt en lapp med månadens namn och under fanns lappar med veckans dagar. Lappen med datumet den första var placerad under den dag som var den första dagen den månaden. Eleverna kunde alltså lätt se vilket datum det var alla dagar.

Ovanför almanackan redovisades alla barns födelsedagar. En tårta för varje månad var placerad på väggen. I tårtorna satt ljus med de elevernas namn som fyllde år i den månaden. I ljuslågan stod datumet för elevens födelsedag. Ett tydligt schema över alla elevers födelsedagar observerades alltså.

I de båda klasserna observerades en stor ”word wall” som täckte nästan en tredjedel av väggen. På ”word wallen” var det en mängd ord skrivna på olikfärgade lappar. Bredvid var en ”science word wall” placerad. Där stod ord som hade med naturvetenskap att göra så som till exempel ”soft”, ”smooth” och ”bubbly”.

Material kring ett temaarbete om Manhattans subway observerades. I klassrummet fanns en miniatyrentré till subwayen som var tillverkad i kartong och målad i grått. Ovanför entrén satt en skylt med ”subwayord”. Ord som till exempel ”passenger” eller ”train” stod i en ruta och nedanför stod förklaringar till respektive ord. Bredvid ”subwayorden” satt en stor ”subwaykarta” där olika ”subwaystationer” var markerade.

Den sociala miljön

Under den tiden båda klasserna observerades höjdes aldrig några röster, varken från lärarna eller från eleverna. Alla i klassrummen pratade hela tiden med en vänlig ton till varandra. Lärarna hade olika metoder när de skulle avsluta ett lektionspass. Efter att läraren i det ena klassrummet läst högt för eleverna talade hon om att de skulle återvända till sina platser. Hon talade om att eleverna på mattan fick gå först och sedan de som satt på stolar. Tyst återvände eleverna till sina platser. Då eleverna i det andra klassrummet skulle plocka ihop efter den individuella lässtunden började en av lärarna sjunga i lugn ton. Hon började sjunga på siffran tjugo och sedan nedåt tills hon kom till ett. Under tiden plockade eleverna ihop sina saker och satte sig på mattan. En del elever sjöng också med i räknesången. Även i detta klassrum observerades att eleverna tyst återvände med sina läsböcker.

När någon elev räckte upp handen observerades att läraren påminde de andra eleverna att vänta med att räkna upp händerna. Informant 2 berättade att hennes syfte med detta var att alla elever ska ges tid att tänka i sin takt. Hon förklarade att för att få en lugn och trygg miljö ska alla elever ges tid att tänka utan att bli störda. Det är även viktigt att eleverna känner att de verkligen får tid att tänka och uttrycka sina tankar.

Informant 3 berättade att den lugna miljön på Manhattan New School är något de arbetat sig fram till. Hon uttryckte det som att ”strukturen finns i väggarna”. Eleverna får sin första dag reda på vad som gäller och vad som förväntas av varje enskild elev. De vet också vilka förväntningar som finns på deras skolarbete. Hon berättade vidare att alla personer på skolan har ett gemensamt ansvar för att de tillsammans ska ha en lugn och trygg social miljö.

4.4 SAMSPEL

Under den här rubriken beskrivs hur samspelet, mellan elev-elev och pedagog-elev, ser ut i undervisningen på Manhattan New School.

Elev-elev

Under observationerna uppmärksammades att eleverna hade stor respekt för varandra. Om ett barn till exempel hade räckt upp handen och svarat på en fråga var det ingen annan som upprepade exakt samma svar. De som tyckte precis samma som någon som redan svarat fick istället visa ”tummen upp” som ett tecken på det. Genom detta uppmärksammades dels barnet som kommit på svaret samtidigt som alla som visade sina tummar berömdes för det.

Barnen samspelade i klassrummet då de påminde varandra om någon råkade svara fel på en fråga. Till exempel när barnen skulle rimma på ord var det någon som räckte upp handen och sa ett ord som inte rimmade på rätt sätt. De andra eleverna började då säga ”there is a problem” för att påminna sin klasskamrat om att svaret inte var helt rätt. Efter det följde en diskussion kring ordet och anledningen till att klassen uppmärksammat det som ett felaktigt svar.

Vissa av barnen samspelade också under den tysta läsningen. Till exempel visade en flicka en karta i sin bok för en kamrat och pekade ut vart de bodde. Hon började sedan läsa boken för sin kompis och de diskuterade innehållet.

Som tidigare nämnts pratade läraren under en lektion om en ökenråtta, ”gerbil”. En elev räckte då upp handen och frågade vad det var för slags djur. Ett av barnen började spontant förklara ordets innebörd för sin kamrat. Det var helt naturligt att de kunskaper som fanns i gruppen utnyttjades istället för att läraren skulle svara på frågan.

Barnen hjälptes också åt när det gällde att få arbetsro i klassrummet. Läraren höjde aldrig rösten och tystade eleverna utan det sköttes av eleverna själva. Eleverna påminde varandra om det var för högljutt genom att säga ordet ”argo”, som enligt dem betyder ”tyst” på swahiliska, högt i klassrummet. Det var aldrig någon som blev arg på någon av sina kamrater på grund av att arbetsron stördes, utan alla hjälptes åt att påminna varandra om att sänka rösterna.

Genom intervjuerna framgick att det finns en balans mellan individuellt arbete och samarbete i skolans undervisning. Båda arbetsformerna används i stor utsträckning.

Pedagog-elev

Vi uppmärksammade att eleverna och lärarna samspelade och att det fanns en ömsesidig respekt mellan dem. Lärarna var också noga med att ofta berömma eleverna vilket medförde att de visade ett leende. I undervisningen var det inte så att någon av lärarna hela tiden stod och berättade saker för barnen utan kunskaperna som fanns i elevgruppen utnyttjades. Lärarna och eleverna samspelade genom att barnen hela tiden gjordes delaktiga i undervisningen. Detta märktes till exempel då en elev fick förklara att han uppmärksammat att ordet ”ever” och ”very” fanns med i ordet ”every”.

En av klasserna som observerades skulle göra en utflykt till en park som låg i närheten av skolan. Lärarna berättade för eleverna att de uppmärksammat att det förekommit bråk och fula ord i klassen och att de därför tyckte att barnen behövde öva sig på att leka med varandra. Barnen fick i uppgift att umgås på ett bra sätt och tänka på att bjuda in sina kamrater i leken. Att lärarna skulle följa med och observera hur eleverna skötte sig klargjordes också. Att undervisningen utgjordes av ett tydligt och ärligt samspel mellan elever och lärare syntes i den här situationen. Syftet med utflykten hemliggjordes inte utan eleverna fick från början veta vad som förväntades av dem.

Barnens ursprung var någonting som uppmärksammades och utnyttjades mycket i undervisningen. Under observationerna uppmuntrades flera elever att berätta för oss om vilket land de kom från. Under intervjun berättade informant 2 att barnen är oerhört stolta över sina ursprung och att de därför under lektionen berättade med stor lust om det. När undervisningen handlar om någonting som barnen i klassen har kunskaper om får barnen berätta om det för sina kompisar. Ibland bjuds elevernas föräldrar in till skolan eftersom läraren tycker att det är viktigt att ta till vara på de kunskaper som finns. Om det finns föräldrar som har djupare

kunskaper än läraren inom ett visst ämne ser hon inte det som någonting främmande utan låter dem medverka i undervisningen.

Hela undervisningen utgjordes av ett ständigt samspel mellan läraren och eleverna. Enligt informant 1 och 3 värderas dialogen mellan elever och mellan elever och pedagoger oerhört högt på skolan. Elevernas tankar ses som viktiga och därigenom blir samtalet och samspelet i klassrummet en viktig och stor del av undervisningen.

5. DISKUSSION

Under den här rubriken förs en diskussion kring hur metoderna har fungerat, under kapitlet metoddiskussion. Våra resultat presenteras i en diskussion med koppling till vår litteraturgenomgång och våra egna tankar. Resultatdiskussionen är indelad i tre underrubriker: arbetssätt och undervisningsmaterial, klassrumsmiljö och avslutningsvis samspel.

5.1 METODDISKUSSION

I studien har metoderna intervju och observation använts. Dessa metoder valdes för att vi ansåg att de var lämpliga för att uppnå studiens syfte.

Huvudfrågorna som ställdes under intervjuerna hade formulerats utifrån våra frågeställningar innan besöket. En fråga kring varje fokusområde hade utformats. Under samtliga intervjuer valdes huvudfrågan gällande arbetssättet bort på grund av att vi kände att svaret redan framgick genom observationerna. En annan anledning till detta var att vi inte hann ställa alla huvud- och följdfrågor och därför blev tvungna att reducera antalet frågor.

Frågorna som ställdes under intervjuerna gav väl användbar data till vår studie. Att samtal fördes kring intervjufrågorna bidrog till att svaren blev omfattande. Vi ser här en nackdel i att en av intervjuerna fördes via e-post eftersom det inte gav oss den direkta kontakt som de andra intervjuerna gjorde. Informantens svar blev inte lika omfattande eftersom det inte är möjligt att sväva ut lika mycket i skrift som i ett muntligt samtal. Något som vi i efterhand reflekterat över är att en av följdfrågorna till informant 1 uppmanar till att berätta vad fördelarna med skolans sätt att undervisa är. Frågan kunde ha utvecklats genom att även innefatta eventuella nackdelar med undervisningen. Detta hade medfört att vi hade kunnat granska skolans undervisning mer kritiskt. Att vi var tre vid intervjuerna medförde att frågorna som ställdes täckte flera områden. Varje person koncentrerade sig främst på att ställa frågor utifrån sitt fokusområde.

Genom observationerna fick vi, med egna ögon, se hur undervisningen gick till vilket gav användbar data till vår studie. Observationerna fungerade väl eftersom barnen och lärarna var vana vid besökare. De lät sig inte störas av vår närvaro vilket medförde att vi kunde utföra observationerna ostört.

Målen med observationerna och intervjuerna var att få svar på examensarbetets frågeställningar, vilket vi anser att vi fått. Vi har fått en klar och tydlig bild av hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language kan gå till i praktiken.

5.2 RESULTATDISKUSSION

Studiebesöket på Manhattan New School var mycket givande och gav oss tydliga svar till vår studie. Besöket medförde en process av tankar och idéer hos oss när det gäller läs- och skrivinlärning utifrån Whole Language. Vi kände oss väldigt välkomna på skolan och vi

märkte på både personal och barn att de var vana vid besökare. Detta eftersom de, trots vår närvaro, hade sin fulla koncentration på undervisningen och inte på oss.

5.2.1 Arbetssätt och undervisningsmaterial

Under intervjun med informant 1 framgick att skolans sätt att undervisa fungerar som en modell för hur starka läsare och skribenter läser och skriver.

Vi anser att det är viktigt att barnen uppmärksammas på varför det är viktigt att kunna läsa och skriva redan tidigt i sin läs- och skriftspråksutveckling. Detta eftersom vi tänker att det medför att de blir motiverade till att lära sig läsa och skriva. Att låta undervisningen fungera som en modell för hur starka läsare och skrivare läser och skriver anser vi synliggör detta syfte. Barnen förstår från början fördelarna med att behärska skriftspråket genom att de får ta del av hur lärare på olika sätt använder sin förmåga att läsa och skriva.

Att lärare fungerar som förebilder är typiskt för Whole Language (SOU 1997:108). Även i arbetet med LTG-metoden fungerar läraren som en förebild för hur man läser och skriver och barnens läs- och skrivförmåga utvecklas genom att de tar till sig lärarens förslag på hur det de sagt eller skrivit kan utvecklas och förändras (Leimar, 1974).

Av tidigare erfarenheter från vår VFU samt från vår egen skoltid vet vi att högläsning är lustfyllt och utvecklar förmågan att lyssna hos ett barn. Under vårt studiebesök hade pedagogerna högläsning ur skönlitterära böcker för barnen vilket vi anser är viktigt då det ger dem glädje samt ett bredare ordförråd. Är det ord som barnen inte förstår kan pedagogen förklara vad orden betyder och de kan även lära sig av varandra. Vi menar att genom samtalet med varandra lär sig barnen nya ord och utvecklar nya kunskaper. Ett ökat ordförråd är något som även ges i dikteringsfasen i LTG-metoden. Som Leimar (1974) skriver överförs kunskaper mellan elever i dikteringen då de med fattigt ordförråd lär sig ord av eleverna med rikt ordförråd.

Som Johansson Vasberg (2001) skriver utvecklar barn en känsla för hur en berättelse är uppbyggd när de lyssnar på sagor. Vi menar därför att högläsning kan underlätta när barn senare ska skriva egna sagor. Detta eftersom de genom att lyssna på sagor lärt sig att fantisera. Utifrån litteraturgenomgången om styrdokumentet kan en parallell dras till undervisningen på Manhattan New School. Där används skönlitteratur i stor utsträckning vid läs- och skrivundervisningen vilket poängteras som viktigt i kursplanen i svenska (Skolverket, 2000). Vi anser att mötet med skönlitteratur kan ge barn en bra grund att stå på inför det egna skrivandet, då de lär sig hur till exempel en saga är uppbyggd. Det vi även anser är att dem lär sig att känna empati till andra och sätta sig in andras situationer. Genom mötet med skönlitteratur får barn lära känna personer som har andra erfarenheter än de själva. Ett barn kan till exempel få förståelse för hur det kan vara att bli mobbad genom att läsa en bok om någon som är utsatt för mobbning. En annan fördel med högläsning är att om barn får en förståelse för att det är en person som skrivit berättelsen ger det ökad lust för att själv skriva en saga som någon annan kan läsa.

Det märktes att högläsningen på skolan bland annat användes för att visa strategier för barnen. Vi anser att det vid högläsning är ett bra tillfälle att föra in och påvisa olika strategier. En annan faktor som gör att vi anser att högläsningen är bra fick vi uppleva under en annan observation vi gjorde i samband med detta. Efter att eleverna fått lära sig strategin om kommatecken skulle de själva skriva en kort berättelse med hjälp av den strategin. Vi upplevde den här observationen mycket positivt då pedagogen inte tog en mening med kommateckenstrategin ur tomma luften, utan utgick från en mening ur högläsningens boken. Björk och Liberg (2006) skriver att det är vanligt att pedagoger och elever gör på detta sätt för att arbeta med ord och annat som finns att arbeta med i texten. Vi har själva inte erfarenheter kring detta sätt vilket gjorde att detta arbetssätt väckte vår nyfikenhet. Som blivande pedagoger kommer vi att tänka på att använda högläsningen som utgångspunkt för att påvisa strategier, då meningar inte tas ur tomma luften. Tas strategier ur ett sammanhang anser vi att det blir det mer konkret för barn.

Under besöket märktes att körläsning var ett vanligt förekommande moment i undervisningen. Vi märkte att alla barnen var med och försökte läsa så gott de kunde genom att vi hela tiden hörde deras röster olika starkt. Som vi tolkar det tog barnen hjälp av läraren vid körläsningen. De tittade på hennes mun när hon läste samt orden hon pekade på. Björk och Liberg (2006) skriver att det vid körläsning inte spelar någon roll om barnen läser rätt, fel eller tyst. Under arbetet med LTG-metoden kan barn vid körläsningen lära sig hur bland annat läsriktningen är, det vill säga att man läser uppifrån och ner och från vänster till höger (Leimar, 1974).

Vi anser att körläsning är ett viktigt moment i läs- och skrivundervisning eftersom alla barn ges möjlighet att delta efter sin förmåga. Trots att alla elever kommit olika långt i läsutvecklingen kan alla vara delaktiga. Körläsning har stor betydelse för alla barn och inte minst för dem med annat modersmål. Detta eftersom de genom den här typen av läsning bland annat lär sig nya ord och ges möjlighet att körläsa efter egen förmåga. Att strategier också kan påvisas, som till exempel läsriktningen, är också ett skäl till att vi förespråkar körläsning.

Som det framgick i intervjuerna används storböcker i undervisningen på skolan 2-3 gånger i veckan. Under studiebesöket fick vi dock inte möjlighet att observera detta. Det var tråkigt att inte få se detta undervisningsmoment på Manhattan New School.

Vi anser att gemensam läsning av storböcker kan göra läs- och skrivundervisningen lustfylld. Detta för att läsningen sker gemensamt och som vi menar under en mysig stund. Storboksmetoden är en metod vi finner bra då alla barn, även de som inte kan läsa själva, får se och följa med i texter. Därför anser vi att det är en viktig del att ha med i klassrummen i Sverige. Som Björk och Liberg (2006) påpekar passar den här metoden mycket bra för elever med svenska som andra språk. ”På ett mycket roligt och stimulerande sätt kan dessa barn inte bara lära sig att läsa och skriva utan också få rika upplevelser av det svenska språket” (s 21). Eftersom Sverige är ett invandrartätt land lämpar sig storboksmetoden bra att tillämpa i svenska skolor.

Som vi beskrivit fick en flicka vid ett tillfälle berätta för sina klasskamrater hur hon tog hjälp av bilderna i boken när hon läste. I intervjun med informant 3 framgick att de flesta klasser på

skolan använder böcker med mycket bilder i läs- och skrivundervisningen. Eftersom bilder, som hon uttryckte det, gör att innehållet blir lättare att förstå. Vi måste hålla med om detta, för genom att titta på bilder får barn en förståelse för vad texten kan handla om. Vi menar att om barn får den förståelsen ges en ledtråd om vad det står i texten vilket kan underlätta vid läsning. Vi anser att det är viktigt att barn får dra nytta av bilder i böcker vid den tidiga läsinläringen för att de ska utveckla en läsförståelse. Som Björk och Liberg (2006) tar upp är det vanligt att barn gör på detta sätt för att förstå vad texten vill säga.

En annan observation värd att nämna var under en skrivlektion. Läraren markerade elevernas felstavade ord i deras texter som hon sedan skrev om till rättstavat på barnens egna ”my word wall”. Det vi alla tre reagerade starkt på var att hon markerade och påpekade varje felstavat ord trots att eleverna nyligen hade börjat lära sig att skriva. Vi ställde oss själva frågan om inte det kan hämma elevernas utveckling genom att de kan tappa lusten och motivationen att skriva. Detta skilde sig mycket från det vi annars såg, nämligen att pedagogerna på skolan ständigt berömde barnen och genom det stärkte deras självförtroende. Att ge beröm och positiv respons till barn menar vi ökar motivationen och lusten att lära och därmed ökar deras självförtroende. Det vi anser läraren hade kunnat göra istället för att markera i boken var att hon kunde påpeka muntligt att ordet var felstavat. Då kunde hon talat om på vilket sätt ordet skrivits fel och barnet kunde ha skrivit det rättstavat i ”my word wall”. Vi vet av egna erfarenheter att det inte är roligt att få felmarkeringar i sin text. Det kan hända att en elev har en svag förmåga att stava rätt och får då ständigt markeringar vilket vi anser kan hämma utvecklingen. Vi menar även att läraren inte behöver påpeka varje felstavat ord, som den här läraren gjorde, utan istället påpeka om hon märker att ett och samma ord förekommer felstavat hela tiden. När man går i årskurs ett anser vi inte att det mest väsentliga är att stava rätt utan att kunna skriva överhuvudtaget. Förmågan att kunna stava rätt kommer med tiden.

Som vi tidigare skrivit utgick ofta undervisningen från elevernas egenproducerade texter, till exempel som i temaarbetet med choklad. Där utgick undervisningen från en bok som eleverna själva skrivit. Fördelen med att läs- och skrivundervisningen utgår från texter som elever själva producerat är att alla, både läskunniga och icke läskunniga, kan känna igen och läsa dem. Detta kan medföra att icke läskunniga får ett ökat självförtroende genom att de också lätt kan hänga med i läsningen. Vi anser att egenproducerade och gemensamt dikterade texter ligger barn nära vilket gynnar deras läs- och skrivutveckling. Detta eftersom undervisningen utgår från barns ordförråd och förförståelse. Vi anser därför att det, i läs- och skrivundervisning, är viktigt att utgå från texter som barn själva skrivit. Att barn får läsa om sina egna upplevelser och erfarenheter finner vi är ett lustfyllt sätt för barn att arbeta på. Vår uppfattning är att detta arbetssätt har stora likheter med LTG-metoden där utgångspunkten är elevers gemensamt skrivna texter (Leimar, 1974). Språket och innehållet är då redan bekant för barnen.

För att undervisningen ska vara motiverande och lustfylld anser vi att det är viktigt att utgå från barns intressen. De ska få kännedom om att de genom att uttrycka sina åsikter kan påverka undervisningen. Vi anser det viktigt att de får vara med och bestämma till exempel vad för teman klassen ska arbeta med. Utgår undervisningen från barns frågor och funderingar finns redan lusten att lära sig. Vi anser därför att det är viktigt att ta tillvara på deras nyfikenhet och visa respekt inför deras tankar och idéer. Genom intervjun med en av

informanterna fick vi förklarat att temaarbetet om bensin hade tagit sin start i barnens nyfikenhet kring hur bensin kommer till bilen. Detta fann vi positivt. Som framgår i litteraturstudien om undervisning utifrån Whole Language är det viktigt att utgå från barns intressen (SOU 1997:108).

Genom intervjun med informant 1 framgick att många pedagoger på skolan använder exempelvis artiklar och tidningar som läromedel.

Genom att utgå från olika källor som finns i barns vardag anser vi att undervisningen blir konkret och meningsfull för dem. En positiv aspekt med att utgå från tidningar och artiklar är också att barn blir allmänbildade och hänger med i det som händer runt om i världen. Vi har erfarenhet av att barn tycker att det är lustfyllt att arbeta med tidningar. Som pedagog kan man medvetet utgå från barns intressen eftersom tidningar innehåller artiklar om varierande ämnen. Vi menar därför att de flesta barns intresse kan bli tillgodosedda.

Sammanfattningsvis anser vi att de olika momenten som ingår i läs- och skrivundervisningen är bra. De olika arbetssätten kompletterar varandra och täcker ett brett område eftersom barnen får möta språket på många olika sätt. Vi anser också att man inom läs- och skrivundervisning bör ha ett varierat arbetssätt med blandat undervisningsmaterial för att tillgodose alla elevers behov. Arbetssättet tar på många olika sätt stöd i de svenska styrdokumenterna. Till exempel kan vi se att kursplanens fyra viktiga delar: lyssna, tala, läsa och skriva innefattas i undervisningen (Skolverket, 2000).

5.2.2 Klassrumsmiljö

En sak vi observerade kring möbleringen var att eleverna satt tillsammans vid bord. Anledningen till att klassrummet var möblerat på detta sätt tolkar vi var för att miljön skulle inbjuda till kommunikation mellan eleverna. Av det vi observerat och genom svaren från våra intervjuer har vi förstått att klassrumsmiljön spelar stor roll på Manhattan New School.

Vi anser att möbleringen av ett klassrum måste vara medveten för att inbjuda till de bästa förutsättningarna för inläring, vilket vi anser är genom kommunikation och samspel. För att detta ska kunna ske måste eleverna vara placerade nära varandra så de kan diskutera saker de erfar i klassrummet men också för att kunna ta hjälp av varandra. Johansson Vasberg (2001) menar i likhet med detta att den fysiska miljön har stor vikt vid läs- och skrivinläring.

En annan sak vi också observerade och reflekterade kring gällande möbleringen var den stora mattan som fanns längst fram i klassrummen. Mattan var en plats där eleverna till stor del satt då vi var där. Detta fann vi positivt för inläringen då eleverna hade en stor gemensam samlingsplats för både högläsning och individuell läsning. Vi menar att en sådan plats i klassrummet har stor betydelse för den sociala miljön. Pedagogerna kommer fysiskt närmare eleverna vilket bidrar till att det inbjuds till samspel och kommunikation mellan alla parter. Att i klassrummet ha olika platser för olika aktiviteter är viktigt. Precis som det framkom i intervjun med informant 1 får eleverna välja sina placeringar valfritt. Björk och Liberg (2006) förespråkar vikten av olika aktivitetsplatser så som både matta och bord för diverse

aktiviteter. Vi instämmer med författarna och anser att ett klassrum ska vara möblerat med olika arbetsplatser för olika aktiviteter.

Vi har alla olika erfarenheter vad gäller klassrumsmöblering. Vi har både mött klassrumsmiljöer med bänkarna strikt uppställda på rad och klassrumsmiljöer med bord där eleverna sitter i grupper. Vi anser att det är bäst när elever får sitta tillsammans vid bord eftersom de då kan samtala och hjälpas åt med skolarbetet. LTG är en metod som bygger på kommunikation och en förutsättning för att arbeta efter den är att eleverna sitter nära varandra för att kunna diskutera både i stora och små grupper (Leimar, 1974). Detta överensstämde med möbleringen på Manhattan New School där den fysiska miljön verkligen inbjöd till en dialog mellan både pedagog och elev men även mellan elev och elev.

I klassrummen fanns också en mängd olika böcker i bokhyllorna. När vi observerade böckerna i det ena klassrummet såg vi att ett antal böcker stod med framsidorna synliga. Vi är positiva till att placera böckerna på det viset och anser att det bidrar till ökad lust för att läsa. Syns böckers härliga och inbjudande framsidor anser vi att det kan bidra till att eleverna vill läsa dem. Vi anser alltså att bilder är en bra inkörsport till läsning.

Är klassrummet också fyllt av olika slags litteratur blir böcker en naturlig del i elevers skolmiljö. Vi anser att detta vid läs- och skrivundervisning är viktigt och att elever ska erbjudas böcker i många olika genrer eftersom alla har olika intresse. Att elever i den tidiga läs- och skrivundervisningen får titta i och läsa böcker som handlar om saker de är intresserade av anser vi är oerhört viktigt. Ett barn som inte har ett intresse i att läsa kan med hjälp av böcker med ett för henne/honom tilltalande innehåll lockas in i läsandets värld. Som Johansson Vasberg (2001) skriver blomstrar läsandet om klassrummet är fullt av böcker.

Det första vi upplevde när vi klev in i de båda klassrummen var den inbjudande miljön med alla färgglada teckningar på väggarna. Att elevers arbeten synliggörs i klassrummet menar vi kan bidra till att de får ett ökat självförtroende genom att de ser sina arbeten och påminns om sina prestationer. En annan viktigt del i att exponera elevers arbeten är att de ser att det finns mottagare för deras arbeten. När elever ser att deras arbeten blir sedda av andra kan de känna att de blir bekräftade. De känner då tilltro till sin förmåga. Vi anser att om elever har en tro på sig själva ökar möjligheterna till inläring. Det vill säga "vill man så kan man". Johansson Vasberg (2001) skriver också att en blomstrande inlärningsmiljö speglar elevers intressen vilket vi fick erfara på Manhattan New School. Då vi har erfarenhet av klassrum där barnens egenproducerade alster inte alls synliggjorts bidrog denna upplevelse till en positiv erfarenhet som vi tar med oss in i vårt kommande yrke som pedagoger.

Sammanfattningsvis anser vi att utformningen av klassrumsmiljön är viktig för barns skriftspråkande. Vi menar att barns inläring kan främjas om miljön utformas på ett medvetet sätt. I kursplanen framgår att det är viktigt att skapa goda möjligheter för elevers språkutveckling (Skolverket, 2000). Om klassrumsmiljön utformas på ett medvetet sätt som gynnar elevers läs- och skrivinläring menar vi att detta mål uppfylls. Detta anser vi är viktigt för alla verksamma pedagoger att reflektera över och vi kommer därför ta med oss detta in i vår kommande yrkesroll.

5.2.3 Samspel

I intervjuvären från informant 1 framgår att barnen på skolan arbetar både individuellt och tillsammans med andra i undervisningen. Detta var även någonting som observerades i båda klassrummen.

Genom att barn får arbeta individuellt lär de sig att tänka självständigt och att våga tro på sin egen förmåga, vilket medför att deras självförtroende stärks. Det är även viktigt att de får lära sig att ta eget ansvar för sitt arbete vilket är en nödvändig del i individuellt arbete. Genom gemensamt arbete får elever lära av varandra och utbyta kunskaper. De kunskaper som ett barn ännu inte utvecklat kan främjas genom arbete tillsammans med en kamrat som har de kunskaperna. Detta kan liknas vid Vygotskijs tanke om utvecklingszonen (Dysthe, 2003). Om ett barn förklarar för en kamrat lär sig även han/hon på det. Det är först när man kan sätta ord på sina kunskaper som de kan användas som en färdighet. Även samarbetsförmågan övas genom att elever får arbeta tillsammans med varandra. De lär sig att ge och ta samt visa respekt för varandras åsikter genom samspelet.

Utifrån våra erfarenheter från svenska skolor har undervisningen bestått av antingen mestadels individuellt eller mestadels gemensamt arbete. Vi anser att de bästa förutsättningarna för en väl fungerande undervisning ges genom att dessa två arbetssätt blandas. Att lägga upp undervisningen på detta sätt har stora likheter med arbetssättet i både LTG- och storboksmetoden, där individuellt och gemensamt arbete blandas. Vi känner därmed att dessa metoder är viktiga att använda i läs- och skrivundervisningen i svenska klassrum. För att klara sig i dagens samhälle är det viktigt att ha både förmågan att arbeta självständigt och tillsammans med andra. Får barnen tidigt lära sig detta bidrar det till att de får de förutsättningar som krävs för att klara sig i samhället.

Under studiebesöket observerades att barnen vid flera tillfällen fick samtala med varandra. Dialogen användes under i stort sett varje moment av undervisningen och barnen verkade vana vid att sätta ord på sina åsikter och tankar. Detta ledde till att nya kunskaper uppmärksammades i gruppen. Till exempel diskuterade barnen under en lektion kring ordet "every" vilket ledde till att en pojke upptäckte att orden "very" och "ever" fanns med i ordet. Vi uppfattade det som att detta bidrog till att klassens gemensamma ordförråd utökades. De övriga eleverna kom i kontakt med två nya ord genom att pojken delade med sig av de kunskaper han sedan tidigare hade. Även under intervjun med informant 1 framgick att samtalet och samspelet mellan eleverna utgör en stor och viktig del av skolans undervisning.

Vi anser att dialogen mellan elever är viktig eftersom kunskaper utbyts. Barns olikheter bör ses som en tillgång och utnyttjas i undervisningen. Barn lär sig att bygga vidare på varandras kunskaper genom att verbalt vidareutveckla det som en kamrat yttrat. Detta leder till att gruppens gemensamma kunskaper utvecklas. Samtidigt övar eleverna sin förmåga att lyssna och tala då dialogen utgörs av ett ständigt turtagande mellan dessa två förmågor.

Enligt Dysthe (2003) anser Bakhtin att varje individ utvecklas genom samspelet med andra människors yttranden. Vår tanke är, i och med det, att barn bör få samtala med varandra i läs- och skrivundervisning för att bland annat kunna utveckla sina ordförråd.

Dialogen uppfattas även av Leimar (1974) som oerhört viktig då hon menar att barnen genom att samtala övar upp sin verbala förmåga. Hon skriver vidare att det är när barnen diskuterar kring sina erfarenheter tillsammans med andra som de tillägnar sig kunskaper om omvärlden.

En intressant observation var att lektionerna utgjordes av ett samspel där både elever och lärare var delaktiga. Undervisningen utgick från både lärarnas och elevernas kunskaper. Eleverna satt inte som passiva mottagare av kunskap i undervisningen utan deltog på flera olika sätt aktivt.

Att undervisningen utgörs av ett aktivt samspel mellan lärare och elever anser vi är viktigt eftersom båda parter besitter kunskaper som kan gynna undervisningen. Genom ett aktivt samspel tas de inblandades nyfikenhet och frågetecken till vara. Det som en lärare undervisar om möts av barnens frågor som då fångas upp i undervisningen. I och med det dyker nya funderingar upp hos läraren och undervisningen tar en ny vändning. Detta medför att undervisningen får nya infallsvinklar och blir mer innehållsrik.

Detta sätt att undervisa liknar storboksmetodens gemensamma läsning. Lärare och elever läser då en storbok tillsammans och samtalar på lika villkor om innehållet (Björk & Liberg, 2006). Dysthe (2003) skriver också att lärandet aldrig är en passiv insats eller soloprestation utan en social samverkan mellan lärare och elever. Den som lär och den som undervisar är aktiva individer i en social samverkan. Som Lpo94 tar upp ska undervisningen anpassas efter varje enskild elev. Genom ett aktivt samspel i undervisningen tas elevers tidigare erfarenheter, kunskaper och språk till vara och blir en naturlig utgångspunkt i undervisningen (Skolverket, 2004).

Sammanfattningsvis anser vi att samspel och dialog ska vara en naturlig del av läs- och skrivundervisning. Utifrån våra upplevelser på Manhattan New School har vi fått en positiv bild av hur dialogen kan användas i läs- och skrivundervisning och det är något som vi kommer ta till oss i vår egen undervisning.

5.3 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I vår inledning nämner vi att vi vill fördjupa oss inom ett av de två synsätten som finns inom läs- och skrivundervisning. Vi har under arbetets gång fått en vidgad syn på hur undervisning utifrån Whole Language kan gå till. Arbetets syfte har därmed uppnåtts genom att besöket på Manhattan New School har gett svar på våra frågeställningar. Av allt vi fått ta del av har vi reflekterat över olika aspekter i undervisningen.

Smartboarden är ett arbetsmaterial som användes till stor del i undervisningen på Manhattan New School. Vi anser att detta är ett bra hjälpmedel eftersom det går att använda på många

olika sätt. Det vi dock reflekterar över är om smartboarden kommer ta över det traditionella bokmediet, framförallt storboken. Att sitta och läsa en bok tillsammans är någonting som vi ser som viktigt och utvecklande. Detta bland annat genom att det blir mer konkret för barn att lära sig läsa utifrån en bok. Barn lär sig bland annat hur man bläddrar i en bok från början till slut. Vi anser därför att smartboards och böcker är två viktiga arbetsmaterial som ska komplettera varandra.

En annan reflektion värd att nämna är att lärarna på skolan var öppna och respektfulla gentemot barnen, till exempel när de berättade syftet med utflykten till parken för barnen istället för att hålla dessa tankar inom sig. Detta var någonting vi uppfattade positivt. Vi anser att det är viktigt att respektera och se barn som tänkande och förstående individer.

Genom vår studie har vi bland annat förstått att samspel och lärandemiljö har stor betydelse för barns utveckling. Vi har kommit fram till att de bästa förutsättningarna för lärande ges när barn får interagera med varandra. Barn lär sig mycket av att utbyta erfarenheter och tankar i en dialog. De får samtidigt förståelse för att alla människor tänker olika och att detta kan vara en tillgång. Att en medvetet utformad lärandemiljö kan främja elevers inläring har vi också insett. Lärandemiljön och samspelet förutsätter varandra. Den fysiska miljön måste inbjuda till samspel för alla individer i klassrummet.

Det mest väsentliga vi kom fram till var att läs- och skrivundervisningsformen på Manhattan New School på många sätt tar stöd i den svenska läroplanen. Därför anser vi att detta arbetssätt kan överföras till läs- och skrivundervisning i svenska skolor.

Vår studie har gett oss många tips och idéer kring hur läs- och skrivundervisning kan bedrivas. Alla dessa tankar kommer vi ta med oss in i vår kommande yrkesroll. När vi i framtiden ska planera vår undervisning kan förhoppningsvis våra erfarenheter från vår studie inspirera oss.

5.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING

Vi har i studien utgått från en skola i USA. Det hade varit otroligt intressant att också göra samma undersökning på en skola i Sverige. Detta för att kunna jämföra hur läs- och skrivundervisning utifrån Whole Language tillämpas i olika kulturer. Det här är därför ett förslag till fortsatt forskning. Forskningen skulle kunna gå till på samma sätt som vår studie genom att använda samma metoder.

I undersökningen har vi utgått från lärares perspektiv. Vi har fokuserat på att ta reda på hur pedagoger bland annat bedriver läs- och skrivundervisning och utformar klassrumsmiljön. Det hade också varit intressant att utgå från elevers perspektiv. Studien hade då till exempel kunnat utgå från följande frågor:

- Vad lär du dig av att samarbeta med en kamrat?
- Hur känner du att klassrumsmiljön påverkar din inläring?

Frågor till barn hade kunnat ställas och klassrumsobservationer genomföras.

Ytterligare ett förslag till fortsatt forskning kan vara att välja ett av våra fyra fokusområden och göra en mer fördjupad studie. Till exempel skulle klassrumsmiljön kunna studeras mer ingående. Detta, tillsammans med intervjuer med verksamma pedagoger, hade säkerligen gett omfattande och intressant data.

Ett råd till andra forskare är att vara väl påläst inför ett besök på Manhattan New School. Oavsett syfte är det bra att vara väl insatt i hur undervisningen bedrivs för att i bästa mån vara förberedd inför det man kommer möta. Vi vill råda alla som vill forska om Whole Language att besöka Manhattan New School. Undervisningen är en fantastisk inspirationskälla för alla som bedriver läs- och skrivundervisning.

REFERENSER

Böcker:

- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Johanesson Vasberg, A. (2001). *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Leimar, U. (1976). *Arbeta med LTG. En handledning*. Lund: LiberLäromedel.
- Leimar, U. (1978). *LTG. Studieplan för lärare som arbetar med LTG*. Lund: LiberLäromedel.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet* (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar* (2:a utökade upplagan). Stockholm: Natur och kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok* (4:e upplagan). Stockholm: Läraryrket.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Skolverket och Fritze.
- Skolverket. (2003). *PIRLS 2001 - Barns läskompetens i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006 - Barns läskompetens i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket & Fritze.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritze.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Finland: Norstedts Akademiska förlag.

Internet:

Bonnier Utbildning. (u.å.). *Kiwiböckerna - uppbyggnad och funktion.*

Hämtat 13 maj 2008, från

<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Archive/Documents/pdf/kiwibockernas%20uppbyggnad%20och%20funktion.pdf>

Göteborgs universitet. (2008). *Svenska för tidigare åldrar.*

Hämtat 21 maj 2008, från

<http://www.ufl.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar/lsk/>

Mittuniversitetet - Institutionen för Utbildningsvetenskap. (2007). *Att läsa och skriva.*

Hämtat 13 maj 2008, från

<http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=kiwi>

Nationalencyklopedin. (2008). *NE.se.*

Hämtat 22 maj 2008, från

www.ne.se

Skolverket. (2005). *PIRLS 2001.*

Hämtat 22 april 2008, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/253/a/367;jsessionid=D55B44FEA6012020548AA4C89BADA2D1>

Skolverket. (u.å.). *PIRLS – En internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4.*

Hämtat 22 april 2008, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/253/a/366>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

Hämtat 1 maj 2008, från

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Artiklar:

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. *Artikel i Kobran, nallen och majjen.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Bilder:

Körling, A-M. (2007). *Kiwimetoden – Manhattan New School – classroom-management.*

Hämtad 21 maj 2008, från

<http://annemariekorling.blogg.se/2007/april/kiwimetoden-manhattan-new-school-classroom-managem.html>

Övrigt:

Manhattan New School. (u.å.). *Visitor information.*

BILAGA A: HUVUDFRÅGOR

Arbetsätt

- 1) Vilka olika moment ingår i er läs- och skrivundervisning?
(What different parts are included in your reading and writing teaching?)

Undervisningsmaterial

- 2) Vilka olika slags läromedel används i läs- och skrivundervisningen?
(What kind of different teaching materials do you use when you teach?)

Klassrumsmiljö

- 3) Vad har ni för tankar bakom utformningen av klassrumsmiljön, när det gäller till exempel möbleringen och bilderna på väggarna?
(What special thoughts about the classroom environment do you have, for example how the furniture stands and pictures on the walls?)

Samspel

- 4) Arbetar barnen mycket individuellt eller tillsammans med andra?
(Do the children work a lot individual or together in pairs/groups?)

BILAGA B: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 1

Huvudfrågor

Undervisningsmaterial

- 1) Vilka olika slags läromedel används i läs- och skrivundervisningen?
(What kind of different teaching materials do you use when you teach?)

Klassrumsmiljö

- 2) Vad har ni för tankar bakom utformningen av klassrumsmiljön, när det gäller till exempel möbleringen och bilderna på väggarna?
(What special thoughts about the classroom environment do you have, for example how the furniture stands and pictures on the walls?)

Samspel

- 3) Arbetar barnen mycket individuellt eller tillsammans med andra?
(Do the children work a lot individual or together in pairs/groups?)

Följdfrågor

Arbetsätt

- 4) Har ni minilektioner i er undervisning? Om ja, hur ofta?
(Do you have mini-lessons in your teaching? If yes, how often?)
- 5) Vilka är fördelarna med ert sätt att undervisa?
(What are the advantages about your way of teaching?)

Undervisningsmaterial

- 6) Hur väljer du ut böckerna till högläsningen?
(How do you pick out the books that you read aloud for the children?)
- 7) Vem väljer ut böckerna som barnen läser individuellt?
(Who picks out the books that the children read individual?)
- 8) Använder ni storböcker och lillböcker?
(Do you use "Big Books" and "Small Books"?)
- 9) Använder ni datorer som ett hjälpmedel vid läs- och skrivinläringen?
(Do you use computers when you teach the children how to read and write?)

Klassrumsmiljö

- 10) Har varje elev en speciell plats vid borden och på mattan?
(Does every child have a special sitting spot at the tables and on the rug?)

- 11) Vi observerade att eleverna satt vart de ville i klassrummet när de läste tyst för sig själva. Vad är er tanke med det?
(We observed that the children sat wherever they wanted to in the classroom when they were reading. What is the thought behind that?)
- 12) Vi såg att ni hade fotografier på alla barnen uppsatt i klassrummet. Vad är syftet med det?
(We saw that you had pictures on the wall of every child in the classroom. What is the purpose of that?)

Samspel

- 13) Har dialogen mellan eleverna en stor roll i undervisningen. Om ja, på vilket sätt har den det?
(Is the dialogue between the children important in your teaching? If yes, in what way is it important?)

BILAGA C: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 2

Huvudfrågor

Undervisningsmaterial

- 1) Vilka olika slags läromedel används i läs- och skrivundervisningen?
(What kind of different teaching materials do you use when you teach?)

Klassrumsmiljö

- 2) Vad har ni för tankar bakom utformningen av klassrumsmiljön, när det gäller till exempel möbleringen och bilderna på väggarna?
(What special thoughts about the classroom environment do you have, for example how the furniture stands and pictures on the walls?)

Samspel

- 3) Arbetar barnen mycket individuellt eller tillsammans med andra?
(Do the children work a lot individual or together in pairs/groups?)

Följdfrågor

Arbetsätt

- 4) Vi observerade att du utgick från en bok som barnen själva tillverkat i undervisningen. Hur ofta har du lektioner med elevernas egna texter som utgångspunkt?
(We observed that you started your lesson from a book, the children have made themselves, in your teaching. How often do you have lessons with the children's own created stories/ books as a starting-point?)
- 5) Hur gick barnen tillväga när de tillverkade boken "Making chocolate with grandma Dada"?
(How did they make the book "Making chocolate with grandma Dada"?)
- 6) Vad var syftet med att några elever fick läsa upp texterna, som de själva skrivit, högt för klassen?
(What was the purpose with that some of the children got to read their written stories aloud to the rest of the class?)

Undervisningsmaterial

- 7) Använder ni storböcker och lillböcker?
(Do you use "Big Books" and "Small Books"?)

Klassrumsmiljö

- 8) Vi observerade att du tystade elever som räckte upp handen då någon annan elev höll på och svara på en fråga. Vad var din tanke med det?
(We noticed that you stopped children from raising their hands when someone else was already answering the question. What's your thought behind that?)

- 9) Vi såg en stor affisch med fyra frågor och ett oljeraffinaderi på i klassrummet. Hur har den tillverkats och i vilket sammanhang?
(We saw a big poster with four questions and an oil refinery on it in the classroom.
How was the poster produced and in which association?)
- 10) Vi observerade också en stor teckning föreställande skolans rektor. Har den också tillkommit genom ett temaarbete?
(We noticed as well a big drawing that represents the principal. Has that drawing been created in a special topic?)

Samspel

- 11) Vi observerade att du uppmärksammade barnens olika ursprung i undervisningen. Vad är din tanke med det? Är det någonting som du ofta brukar göra?
(We noticed that you attracted much attention to the children's origin in your teaching.
What is your purpose about that? Is that something that you do often?)

BILAGA D: INTERVJUFRÅGOR TILL INFORMANT 3

Huvudfrågor

Undervisningsmaterial

- 1) Vad för slags läromedel används i läs- och skrivundervisningen på skolan?
(What kind of different teaching materials is being used in the reading- and writing lessons on the school?)

Klassrumsmiljö

- 2) Vad har ni för tankar bakom utformningen av klassrumsmiljön, när det gäller till exempel möbleringen och bilderna på väggarna?
(What special thoughts about the classroom environment do you have, for example how the furniture stands and pictures on the walls?)

Samspel

- 3) Arbetar barnen mycket individuellt eller tillsammans med andra?
(Do the children work a lot individual or together in pairs/groups?)

Följdfrågor

Arbetsätt

- 4) Hur viktigt är högläsningen i läs- och skrivundervisningen på er skola?
(How important is reading out loud in reading- and writing at your school?)

Undervisningsmaterial

- 5) Använder många pedagoger på skolan storböcker i sin undervisning?
(Do many of the teachers in this school use “Big books” in the teaching?)
- 6) Vi observerade att de båda klassrummen vi besökte hade en smartboard. Har alla klassrum det?
(We observed that both classrooms we visited had a smartboard. Does every classroom have that?)
- 7) Är det viktigt att böckerna som används i läs- och skrivundervisningen innehåller mycket bilder?
(Is it important that the books that are being used in the reading- and writing lessons contain a lot of pictures?)

Klassrumsmiljö

- 8) Vi observerade att eleverna inte hade några skolbänkar. Vad är er tanke bakom det?
(We observed that the children didn't have any benches. What is the thought behind that?)

- 9) Vi märkte i båda klassrummen vi besökte att det var ett otroligt lugn både mellan eleverna och mellan pedagogerna och eleverna. Hur kommer det sig att det var så?
(We noticed in both classrooms we visited that it was such calm between the children and between teachers and children. Why is that?)

Samspel

- 10) Har dialogen mellan eleverna en stor roll i undervisningen. Om ja, på vilket sätt har den det?
(Is the dialogue between the children important in your teaching? If yes, in what way is it important?)