



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Manhattan New School  
- en förebild för läs- och skrivutveckling?**

Robin Pettersson  
Marita Rinman  
Annette Wingård Söderlund

LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT081080-002



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen 15 hp, kurs LAU 370

**Titel:** Manhattan New School - en förebild för läs- och skrivutveckling?

**Författare:** Robin Pettersson, Marita Rinman, Annette Wingård Söderlund

**Termin och år:** HT 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Ann Boglind

**Examinator:** Anna Nordenstam

**Rapportnummer:** HT081080-002

**Nyckelord:** Manhattan New School, Whole language, helspråksperspektiv, läs- och skrivundervisning, läs- och skrivutveckling, läs- och skrivinläring, balanced literacy

**Syfte:** Syftet med arbetet är att undersöka de bakomliggande pedagogiska tankarna och undervisningen på en skola med uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil. Våra frågeställningar är:

- Vad är utmärkande för denna skolas grundsyn?
- Hur bidrar skolans organisation till elevernas läs- och skrivutveckling?
- Bidrar klassrumsmiljön till elevernas läs- och skrivutveckling?
- Vad har lärarna för kompetens?
- Går det att bevisa att skolan är framgångsrik?
- Hur struktureras läs- och skrivlektionerna?

**Metod och material:** För att kunna nå vårt syfte genomfördes ett besök under fyra dagar på Manhattan New School (MNS) i New York, USA. Vår undersökningsmetod är en fallstudie där kvalitativa datainsamlingar gjordes i form av klassrumsobservationer från kindergartan till år 5 och intervjuer av skolans personal. I intervjuerna medverkade skolans läs- och skrivutvecklare, biträdande rektor och rektorn.

**Resultat:** En av grundpelarna i skolans filosofi är en riklig användning av fack- och skönlitteratur. Det finns en förväntning på eleverna att vara reflekterande. Perspektivet ”balanced literacy” är en stor del av skolans filosofi. ”Balanced literacy” innebär en helspråkssyn, där man tillämpar både analytiska och syntetiska metoder. Det sociokulturella perspektivet genomsyrar skolans arbete och barnens olika erfarenheter tas till vara. Rektorerna på MNS prioriterar pedagogiskt ledarskap. Det finns strukturer som skapar möjligheter för lärarnas yrkesmässiga utveckling. Klassrummets möblering på MNS är anpassad för att skapa en god lärandemiljö för eleverna där lärarnas synsätt och förväntningar skapar goda möjligheter för eleverna att utvecklas till självständiga individer. Lärarna på MNS har mycket goda kunskaper i workshopmodellen och är starkt motiverade att vidareutvecklas. Skolan bedriver en framgångsrik läs- och skrivundervisning; skolan har goda testresultat och lärarna på skolan upplever att deras elever visar en progression i sin läsning och skrivning. MNS tillämpar workshopmodellen för att utveckla elevernas läsande och skrivande. Lärarna på MNS delar med sig av sin expertis kring läsning och skrivning.

**Relevans för läraryrket:** Undersökningen visar ett gott exempel på hur en språkutvecklande skola kan byggas upp. Fallstudien har utvecklat vår kompetens inom läs- och skrivutveckling och gett oss inspiration att sprida MNS arbetssätt vidare.

## **FÖRORD**

Vi skribenter lärde känna varandra i olika kurser under vår lärarutbildning som sedan förde oss samman till att vilja skriva examensarbetet tillsammans.

Vår resa till Manhattan New School var otroligt givande där vi träffade många entusiastiska pedagoger som brinner för sitt yrke. Besöket gav oss många nya infallsvinklar i hur vi kan arbeta med läs- och skrivundervisning här i Sverige.

Vi vill tacka:

- Adlerbertska stiftelsen för att ni gjorde vår resa möjlig och att vi kunde skriva vårt examensarbete utifrån besöket på Manhattan New School.
- vår handledare Ann Boglind som har engagerat sig och stöttat oss på ett bra sätt där vi känt oss trygga under arbetets gång. Ann har kommit med många bra råd på vägen som har gjort att vi känner oss nöjda med vår insats.

Göteborg januari 2009

Robin Pettersson

Marita Rinman

Annette Wingård Söderlund

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Syfte och problemformulering .....	7
1.2 Begreppsförklaringar .....	7
1.3 Manhattan New Schools bakgrund .....	7
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>8</b>
2.1 Teorianknytning.....	8
2.1.1 Sociokulturella perspektivet .....	8
2.1.2 Teorier om samspel och dialog.....	8
2.1.3 Fenomenografen.....	10
2.2 Manhattan New Schools grundsyn .....	10
2.3 Helspråksperspektiv.....	11
2.4 Olika syn på hur barn lär sig läsa och skriva.....	12
2.5 En god organisation bidrar till utvecklande undervisning .....	13
2.6 Miljöns betydelse i läs- och skrivutveckling.....	14
2.6.1 Klassrumsmiljön berättar om en A-miljö .....	14
2.6.2 Klassrummets miljö har betydelse för läs- och skrivutvecklingen.....	14
2.6.3 Bildens betydelse för miljön .....	15
2.6.4 Samspel mellan elever och lärare.....	15
2.6.5 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande .....	15
2.7 Språkutvecklande arbetssätt och metoder .....	16
2.7.1 Läsning och skrivning .....	16
2.7.2 Metoder .....	17
2.7.3 Strategier .....	18
2.7.4 Minilektioner.....	20
<b>3. Metod</b> .....	<b>21</b>
3.1 Val av metod .....	21
3.1.1 Fallstudiens för- och nackdelar.....	21
3.1.2 Intervjuer som datainsamlingsmetod.....	21
3.1.3 Observationer som datainsamlingsmetod.....	22
3.2 Urval och avgränsningar .....	22
3.3 Skriftligt undersökningsmaterial .....	23
3.4 Undersökningens genomförande .....	23
3.4.1 Genomförande av intervjuerna.....	24
3.4.2 Observationer .....	24
3.5 Tillförlitlighet .....	25
3.6 Etisk hänsyn .....	25
3.7 Empiriskt material .....	26
<b>4. Resultatredovisning</b> .....	<b>27</b>
4.1 Manhattan New Schools grundsyn .....	27
4.1.1 Riklig användning av böcker .....	27
4.1.2 Förväntningar på reflekterande elever .....	27
4.1.3 Läsa och skriva: en del av det livslånga lärandet .....	28
4.1.4 Lärande teorier som genomsyrar praktiken.....	28
4.1.5 Ämnesdidaktiska synsätt.....	28

4.2 En organisation som främjar god undervisning.....	29
4.2.1 Rektorer som pedagogiska ledare.....	29
4.2.2 Prioritering av lärarnas yrkesmässiga utveckling.....	29
4.2.3 Att skapa gemensamma förhållningssätt.....	30
4.3 Klassrumsmiljön bidrar till elevernas läs- och skrivutveckling.....	30
4.3.1 Klassrummets utseende.....	30
4.3.2 Bemötandet mellan elever och lärare.....	32
4.3.3 Sociokulturella miljön.....	33
4.4 Lärarnas kompetens.....	34
4.5 Belägg för en framgångsrik undervisning.....	35
4.5.1 Goda testresultat.....	35
4.5.2 Vad skolpersonalen upplever.....	35
4.6 Strukturen på läs- och skrivlektionerna.....	35
4.6.1 Workshopmodellen som ett arbetsätt.....	36
4.6.2 Undervisningens upplägg.....	37
4.6.3 Andra lärandesituationer.....	39
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>41</b>
5.1 Manhattan New Schools Grundsyn.....	41
5.2 Organisationens betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling.....	42
5.3 Miljöns betydelse för läs- och skrivutveckling.....	43
5.4 Lärarnas kompetens.....	44
5.5 Belägg för en framgångsrik undervisning.....	44
5.6 Strukturen på Manhattan New Schools läs- och skrivlektioner.....	45
5.7 Avslutande diskussion.....	48
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga: Intervjufrågor.....</b>	<b>51</b>
Intervju med Manhattan New Schools biträdande rektor.....	51
Intervju med Manhattan New Schools biträdande rektor, fortsättning.....	52
Intervju med Manhattan New Schools läs- och skrivutvecklare.....	53
Intervju med Manhattan New Schools rektor.....	54

# 1. Inledning

Under vår lärarutbildning har vi tillsammans läst Didaktik mot tal- läs- och skrivutveckling. Vi fann hela kursen mycket inspirerande, men en föreläsning minns vi speciellt väl, Rigmor Lindös, en numera pensionerad lärarutbildare vid Göteborgs universitet. Hon berättade om sina besök på Manhattan New School (MNS) i New York och om skolans framgångsrika arbetssätt inom läs- och skrivutveckling. En dröm väcktes hos oss att få besöka den här skolan och med egna sinnen uppleva deras arbetssätt och metoder. Som blivande lärare vill vi få med oss erfarenheter av många olika arbetssätt och metoder eftersom elever lär sig på olika sätt efter olika förutsättningar. Vi anser att pedagoger ska skapa en varierad undervisning. Det här har vi stöd ifrån Lpo94 där det står att ”Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (Lärarens handbok 2004 s.12). Därför anser vi att en undersökning av en skola med en uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil kommer att utveckla vår kompetens inom läs- och skrivundervisning.

Under föreläsningen berättade Lindö för oss att MNS undervisning är baserad på helspråkssynen (Lindö 2005 s.160). Utifrån våra erfarenheter från olika skolor upplever vi att helspråkssynen inte är vanligt förekommande i Sverige. Lindö menar också att helspråkssynen inte fått någon djupare förankring i Sverige men att det finns inskrivet i den reviderade kursplanen i svenska från år 2000 (Lindö 2005 s.155). Genom att studera en skola där helspråkssynen är en viktig del av grundsynen anser vi att vår undersökning har stor relevans för vår kommande yrkesroll. Att utveckla en djupare förståelse om hur helspråkssynen kan förverkligas i undervisningen kommer att främja vårt arbete utifrån den svenska kursplanen. Vi menar att helspråksperspektivet stämmer överens med den svenska kursplanen (2000) som lägger stor vikt vid helheten att eleven ska ges ”möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur” (s.1). För elevernas fortsatta liv och verksamhet har språkförmågan stor betydelse för allt arbete i skolan därför är ”ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” (Skolverket, Kursplan i svenska för grundskolan 070910 s.1).

I läroplanen Lpo94 står det att varje elev skall få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva (Lärarens handbok 2004 s.11). För att skapa sådana möjligheter för elever behöver lärare kunskap om hur en språkutvecklande lärandemiljö kan utformas. Därför anser vi att vår undersökning kan bidra med relevant kunskap för pedagoger här i Sverige som arbetar för att skapa förutsättningar till en varierande och meningsfull lärandemiljö för eleverna.

## 1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med arbetet är att undersöka de bakomliggande pedagogiska tankarna och undervisningen på en skola med uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil.

Syftet ska uppnås genom att besvara följande frågeställningar:

- Vad är utmärkande för denna skolas grundsyn?
- Hur bidrar skolans organisation till elevernas läs- och skrivutveckling?
- Bidrar klassrumsmiljön till elevernas läs- och skrivutveckling?
- Vad har lärarna för kompetens?
- Går det att bevisa att skolan är framgångsrik?
- Hur struktureras läs- och skrivlektionerna?

## 1.2 Begreppsförklaringar

**Barn och elever** – I denna undersökning är dessa liktydiga begrepp och syftar på barn. Vi har fokuserat mest på elever i de tidigare åren i grundskolan, förskoleklass till och med år 5.

**Lärare och pedagoger** – Dessa begrepp har samma betydelse i vår undersökning.

**Läs- och skrivutveckling** – Detta begrepp syftar på barnens första möten med skriftspråket i skolan och deras fortsatta utveckling under de tidigare åren i grundskolan. Läs- och skrivinläring, skriftspråkslärande och skriftspråksinläring används som motsvarande termer i uppsatsen.

**Organisation** – Det som har behandlats i avseende organisation är pedagogiskt ledarskap, samarbete och hur förutsättningar skapas för pedagogernas fortbildning/ yrkesmässig utveckling.

## 1.3 Manhattan New Schools bakgrund

Manhattan New School är en kommunal skola som ligger i New York Citys ”upper east side”, i ett hundraårigt tegelstenshus. Sedan sin begynnelse har skolan växt från 125 till fler än 600 elever, mellan åldrarna 5 och 12<sup>1</sup> (manhattannewschool.org, 20081210). I informationsbladet som skolan delar ut till besökare beskriver man skolans lokal som en med många brister: det finns egentligen ingen gård, ingen idrottssal, inget ”riktigt” bibliotek. Ändå skriver man, ”Yet we are the richest of schools” (visitors information).

Skolan grundades 1991 av en grupp lärare som var involverade i ett projekt som pågick på Columbia university som kallades ”Teachers college writing project”, med Shelley Harwayne i spetsen. Harwaynes vision var att öppna en skola där alla – lärarna, eleverna och föräldrarna – hade en stor passion för litteratur, läsning och skrivning. Att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga genomsyrar skolans arbete i alla ämnen (visitors information). Skolan har fungerat som en modellskola för yrkesmässig utveckling och många av de lärarna som har arbetat där har skrivit facklitteratur själva (manhattannewschool.org, 20081210).

<sup>1</sup>Motsvarar kindergarten (förskoleklass) till år 5. Eleverna på skolan byter lärare varje år.

Men denna korta bakgrund vill vi visa att MNS är en skola med en ovanlig början och en unik profil - den har grundats av lärare med kunskap om och passion för undervisning i läs- och skrivutveckling.

## 2. Litteraturgenomgång

Kapitlet inleds med en teorianknytning. Därefter följer en litteraturgenomgång som utgår från våra olika frågeställningar. Först redogör vi för skolans grundsyn, helspråksperspektivet och olika syn på hur barn lär sig att läsa och skriva. Sedan följer en redovisning som behandlar frågor om organisation, miljö samt arbetssätt och metoder.

### 2.1 Teorianknytning

Vi kommer att redovisa de teorier som är relevanta för vår uppsats inom läs- och skrivutveckling. Avsnittet är uppdelat under två rubriker: det sociokulturella perspektivet och fenomenografien.

#### 2.1.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärande. Samarbetet i en kontext är betydelsefullt för att kunskap skall konstrueras och samspelet är avgörande för lärandet (Dysthe 2003 s.41). Enligt en konstruktivistisk teori ”är inläring en process där eleverna tar emot information, tolkar den, kopplar ihop den med det de vet sedan tidigare och reorganiserar de mentala strukturerna för att få en ny förståelse” (Dysthe 1996 s. 48).

Kunskapen är bunden till en historisk och kulturell kontext vilket betyder att lärande och kunskap som benämns under ett sociokulturellt perspektiv också benämns som situerad, sociohistorisk eller kulturhistorisk. Dessa uttryck innebär att kunskap är beroende av den kultur som den är en del av. (Dysthe 2003 s.33f)

#### 2.1.2 Teorier om samspel och dialog

Både Vygotskij och Bakhtin har enligt Dysthe ”skänkt inspiration och teoretiska bidrag till det sociokulturella perspektivet” (Dysthe 2003 s.85). Vygotskij och Bakhtin tillhörde samma generation och deras idéer hade många gemensamma drag. De var båda engagerade i den sociohistoriska kontexten för all mänsklig progression. Utgångspunkten för lärande är enligt Vygotskij det sociala samarbetet. Han menar att det individuella medvetandet är beroende av en social aktivitet och den sociala aktiviteten inträder på två plan. Vygotskij anser att intermental nivå betyder i samarbete med andra och intramental nivå betyder att det skapas på ett inre plan. Internalisering kallar Vygotskij den utveckling som sker mellan den sociala samverkan och den individuella kunskapen (Dysthe 2003 s. 75-85).

Vygotskij såg att relationen mellan talet och tänkandet var centralt. Dysthe förklarar Vygotskijs tankar om det egocentriska talet i följande citat:

Språkbruk som innebär att små barn talar högt för sig själva, övergår till inre tal, dvs. till språkligt kodat tänkande. Han framställer det egocentriska talet som ett viktigt mellanstadium i internaliseringsprocessen från yttre tal- det som barnet hör och använder i kommunikation med andra- till tänkande (2003 s. 83)



Talspråket uppstår i samvaron med andra människor som ett naturligt inslag i tillvaron men skriftspråket anses vara mer abstrakt för barnet att förstå (Vygotkij 1995 s. 53f). Vygotkij poängterar hur betydelsefullt det är för läraren att inspirera barnet att skriva om ett ämne som berör barnet. Han betonar att "man måste vänja barnet vid att skriva om sådant som intresserar det starkt och som det har funderat mycket och grundligt över, som det väl känner till och som det har inhämtat mycket kunskaper om" (a.a. s. 55).

Vygotkij poängterade vikten av att skapa gynnsamma förhållanden för elever och lärare i deras språkliga samarbete i undervisningen med tanke på att tänkandet är kopplat till språket (Dysthe 2003 s. 84). Vygotkij ansåg att läraren kan främja utveckling hos eleverna genom att delta i inlärningsprocessen. Det finns två begrepp som beskriver hur viktig lärarens roll är i undervisningen och det är den nära utvecklingszonen och stödstrukturen (Dysthe 1996 s.54f).

I den nära utvecklingszonen betonas elevens potential för inläring och utveckling i samspel med lärare eller annan elev som kommit längre. Utmaningarna bör ligga inom den nära utvecklingszonen för att främja lärandet. Stödstrukturen innebär att hjälpa eleven att inom utvecklingszonen utveckla förmågor som de inte klarar på egen hand. Enligt Dysthe använder man oftast detta begrepp för enskilda barn som befinner sig i utvecklingszonen och som endast kan komma vidare med hjälp av någon som kan mer (Dysthe 1996 s.55ff).

Vygotkij anser att ett grundläggande faktum där barnets litterära skapande är beroende av barnets mognad. Barnets utvecklingsnivå dvs. dess erfarenhet och språkbehärskning har betydelse för tillgängligheten till barnets inre värld, deras tankar. Skriftspråket hos barnet är på en betydligt lägre nivå än barnets muntliga nivå (1995 s. 52). Vygotkij poängterar att "förklaringen till denna bristande samstämmighet mellan det muntliga och det skriftliga språkets utveckling ligger framför allt i skillnaden i svårighetsgrad mellan dessa två uttrycksmedel. När barnet ställs inför en svårare uppgift klarar det till en början av den genom att lägga sig på en lägre ålders utvecklingsnivå" (a.a s. 53).

Bakhtin förespråkar också det inre samtalet "tänkandet" som en konkurrens mellan röster som talar utifrån olika positioner och auktoriteter. Detta innebär enligt Dysthe "att ta till sig den andres ord och göra dem till sina innebär att framhäva dem på nytt, utveckla möjliga meningar i dem, sätta in dem i dialog med en annan röst eller till och med förvränga dem" (2003 s.86). Bakhtin menar att utveckling är en process som skapar de inre dialogerna med tiden (a.a. s. 86). Dysthe betonar att "Bakhtins dialogism är diskursinriktad, och våra yttranden skapas och återskapas i dialog med tidigare yttranden, med förväntade svar, med olika sätt att tala (sociala språk) och med muntlig tradition (talgenrer) som underlag" (a.a. s. 86). Återgivning av en text kan illustrera skillnaderna hos två typer av diskurs hos eleverna. Antingen kan eleverna återge en text ordagrant eller också berätta med egna ord.

Den "auktoritativa diskursen" (återge en text) behöver godkännande och utestänger dialog medan den "övertygande på djupet" diskursen (med egna ord) innebär att våga pröva och lämna ifrån sig sin tolkning vilket kräver en dialog som i sin tur är utvecklande (Dysthe 2003 s.105) Hos Bakhtin hittar vi dialogen som ett teoretiskt grundbegrepp (a.a. s.89). Den grundläggande delen i all kommunikation är det dialogiska samspelet mellan yttranden och förståelse (a.a. s.101 ).

Ett klassrum som präglas av en miljö där eleverna tas på allvar tillför en viktig förändring för det gemensamma kunskapsbygget. Elevernas syn på sig själva som tänkare och uppfattningen om klasskamraterna som resurspersoner skapar självtillit i skolsituationen (Dysthe 1996 s.228f).

Bakhtins syn på hur vi alla ser och hör oss själva genom andras ögon och röster får alltså direkt relevans för relationen mellan elever och lärare i klassrummet. Vad måste till för att det skall uppstå en dialog i klassrummet? Självtillit är en förutsättning för att man ska kunna gå in i en äkta dialogsituation; tillit och respekt mellan parterna i dialogen är en annan förutsättning (Dysthe 1996 s. 64).

Bakhtin poängterar att undervisningen skall bygga på mening och förståelse. Förståelsen uppstår när mottagaren går budskapet till mötes. I responsen kommer förståelsen till sin rätt (a.a. s.66).

### 2.1.3 Fenomenografin

I fenomenografin framställs lärande som ett resultat av erfandet av variation, som i sin tur tillåter urskiljande av olika aspekter kring en viss företeelse. Barn som erfar variation utvecklar förmågan att urskilja kritiska aspekter av ett fenomen (Carlgren & Marton 2002 s. 134ff). Carlgren och Marton förklarar att ”innehållerna av varje fenomen har att göra med vad det ställs i relation till, genom vilka dimensioner av variation som det ses” (s. 138). Enligt detta perspektiv är elever som arbetat med problem som varierar i olika dimensioner bättre rustade att klara nya situationer än elever som arbetat med en begränsad klass av problem. Den som upplever mycket variation utvecklar alltså en större förmåga att hantera nya situationer och företeelser (a.a. s. 134ff). I fenomenografin är variation av elevers uppfattningar och upplevelser mycket betydelsefull för inläring. Eleverna lär sig genom att ta del av varandras idéer och tankar (Claesson 2002 s. 39). Claesson påpekar ”att genom att jämföra och diskutera den inbördes relationen mellan de olika förståelserna som lärande kommer till stånd enligt denna inriktning” (s. 36). Att skapa situationer där barnens förgivettaganden synliggörs och utmanas är en viktig del av fenomenografin (Lindö 2002 s.129).

## 2.2 Manhattan New Schools grundsyn

Shelley Harwayne var den första rektorn på MNS och hon har skrivit en mängd böcker om läs- och skrivutveckling, exempelvis: *Writing Through Childhood (2001)*, *Lifetime Guarantees: Towards Ambitious Literacy Teaching (2000)*, *Going Public: Priorities & Practices at the Manhattan New School (1999)* och *Lasting Impressions: Weaving Literature into the Writing Workshop (1992)*.

Enligt Harwayne är mängden av böcker ett kännetecken av MNS. Skolan har inte något rum över till ett bibliotek och därför har små bibliotek växt fram i varje klassrum, där olika lärare har ett eget sätt att presentera och kategorisera böcker (2000 kap 1). Det är inte vilka böcker som helst som används på MNS. Harwayne förklarar hur hon vill att barn ska möta böcker med god litterärkvalitet redan från första skoldagen – barnen ska lockas till läsning. Lärarna på skolan reflekterar över vilka böcker de väljer att använda i sin undervisning. Dessutom hjälper lärarna barnen att välja böcker som stöder deras läsutveckling (s. 214). Ett mål med att skapa en miljö fylld med god litteratur, enligt Harwayne, är att väcka ett engagemang för läsning och skrivning som håller livet ut (s. 44).

Harwayne betonar att böcker (fack- och skönlitteratur) har en central plats i både läs- och skrivundervisning. Själv skriver hon att undervisningen är litteraturbaserad (2000 s. 265). Riklig tillgång och användning av litteratur är en del av MNS credo, och elever ges mycket tid att faktiskt läsa - inte bara hålla på med aktiviteter kring läsning, som t.ex., att göra övningar i arbetsböcker (s. 208). Dessutom är läsning av kvalitetslitteratur ett viktigt stöd för elevernas skrivutveckling (s. 55).

Något annat som är en del av skolans grundsyn är ett helspråksperspektiv (2000 s. 198) och Harwayne förklarar att detta perspektiv innebär en elevcentrerad, processorienterad och litteraturbaserad undervisning (1999 s. 203). En implikation av detta är att skolan inte använder läromedel i läsundervisningen: det finns inga isolerade drill-övningar, inga arbetsböcker i fonetik, inga texter som är speciellt skrivna för att vara läsläxor (2000 s. 198). En ledstjärna i skolans undervisning är något som Harwayne kallar ”authenticity”. Hon menar att det som barn gör i skolan ska likna det man gör i världen utanför skolan:

We planned to invite the students to read, write, solve problems, and create art in the same ways that you and I read, write, solve problems, and create art outside of school. Just as I don't pretend to be a teacher, students shouldn't pretend to be learners (1999 s. 10).

En pedagog som har observerat litteraturbaserad undervisning och ett helspråksperspektiv på MNS är Rigmor Lindö. Under sin tid som universitetslektor och lärarutbildare vid Göteborgs universitet har hon närt studerat MNS undervisning. Hon anser att skolan arbetar utifrån ett helspråksperspektiv (2005 s. 151ff).

## 2.3 Helspråksperspektiv

Helspråksperspektivet, som kallas ”whole language” i den engelskspråkiga världen, är ett uttryck för de humanvetenskapliga strömningarna inom läs- och skrivpedagogik (Lindö 2002 s. 17). Lindö definierar den här helhetssynen på läs- och skrivundervisning på följande sätt: ”begreppet `whole language`, helspråksundervisning, innebär att man använder språket i naturliga och kommunikativa sammanhang. Detta innebär en funktionalisering av undervisningen, där språkutveckling och kunskapsutveckling går hand i hand” (s. 18). Lindö skriver i listform vad helspråksperspektivet innebär i praktiken och följande citat är några punkter från hennes sammanfattning:

- Språket är ett tankeredskap och navet i allt lärande.
- Barn och unga utvecklar sitt språk i samspel med andra.
- Språkutveckling handlar om att skapa mening i det sammanhang och den kultur vi lever i.
- Barn lär sig läsa genom att skriva och att skriva genom att läsa i relevanta och intresseväckande sammanhang och med vuxna som förebilder. (2005 s. 155).

Man ser tydligt att Lindö inte har listat metoder när hon beskriver vad helspråksundervisning innebär i praktiken. Själv betonar hon att helspråksundervisning inte är en uppsättning av metoder, utan är snarare en pedagogisk filosofi (2002 s. 17). Kommunikation, meningsfulla sammanhang, lärande i samspel med andra och språkets betydelse för lärande är några idéer som är centrala i det helspråksperspektivet.

## 2.4 Olika syn på hur barn lär sig läsa och skriva

Birgitta Kullberg är en forskare och lärarutbildare vid Göteborgs universitet. Hon beskriver två olika förhållningssätt som har funnits inom skriftspråkundervisningen, det analytiska och det syntetiska. Hon skriver att om man har ett holistiskt synsätt på skriftspråklärande, är det troligt att man väljer ett analytiskt förhållningssätt. Meningen och innehållet står i fokus. Men om man har en naturorienterad vetenskaplig syn är det sannolikt att man väljer ett syntetiskt förhållningssätt. Den tekniska förmågan går före förståelsen av innehållet (2007 s. 109).

Ett analytiskt förhållningssätt betyder att man tar utgångspunkt i helheter: hela texter, satser och ord för att sedan behandla bokstäverna och bokstavsljuden. Ett syntetiskt förhållningssätt innebär det motsatta – man utgår från de minsta delarna i språket - bokstäverna och bokstavsljuden - och lär sig att sätta samman dem till ord, satser och texter (a.a. s. 109).

Med tanken på vad Kullberg har skrivit är det troligt att ett analytiskt förhållningssätt kan hittas hos pedagoger som har ett helspråksperspektiv på läs- och skrivundervisning. Enligt vår förståelse är helspråksperspektivet och det analytiska förhållningssättet närbopplade, men inte liktydiga, begrepp. Vi anser också att det syntetiska förhållningssättet ligger nära vad Smith kallar fonetiken och vad lärare i Sverige brukar kalla ljudning eller ljudmetoden.

Kullberg skriver vidare att enligt hennes uppfattning har det syntetiska förhållningssättet haft en starkare inflytande på undervisningen i den svenska skolan än det analytiska, men hon tror det kan vara på väg att förändras. Vilket av dessa förhållningssätt är ”det rätta” har debatterats under decennier av olika forskare och lärare och att debatten har varit polariserad (a.a. s. 110).

Några forskare som har en analytisk syn på läs- och skrivinlärning är Edfeldt och Smith. Edfeldt menar att läsning och skrivning handlar om kommunikation, och alltid används för att överföra något meningsfullt från sändaren till mottagaren. Barn lär sig att läsa och skriva i situationer där kommunikation sker. Han skriver ”att tala med barn om – eller på annat sätt *visa på* sambandet mellan tal- och skriftspråk – är med andra ord verkningslöst” (2007 s. 9). Man bör undvika ljudning av enskilda ord eller meningslös text. Istället kan man skapa utrymme för ljudanalys inom ramen av en text och ett innehåll som är kända för barnen (s.10-11). Smith hävdar att barn lär sig att läsa genom att läsa. Som nybörjare behöver de hjälp av andra läsare för att lära nya ord. Han skriver att ”det krävs inga formella *övningar* utan helt enkelt bara möjligheten att begripa språket i meningsfulla situationer” (2000 s. 86). Smith är mycket kritisk till att lära ut läsning med hjälp av fonetik<sup>1</sup> för han anser att det finns mycket bättre strategier som nybörjare kan använda, som t.ex. att be om hjälp och använda sammanhanget som ledtråd (s. 65-88). Fonetik är ett pålitligt verktyg först när man redan känner igen ett ord (s. 72).

Lundberg och Hjalme förespråkar ett syntetiskt synsätt. Ljudning är en nödvändig del av skriftspråklärande enligt Lundberg. Barn måste förstå att språket byggs upp av mindre beståndsdelar (ljud, bokstäver, ord) och vara medvetna om ordens fonemiska uppbyggnad. Han betonar dock att hans synsätt inte är rent syntetiskt och menar att analytiska metoder kan gynna barn med läs- och skrivsvårigheter. Ändå skriver han att ”forskningsresultat visar att vissa barn behöver systematiskt arbete och hjälp för att erövra skriften” (2007 s. 17f). Hjalme menar att nybörjaren inte kan använda samma strategier som vana läsare använder. Nybörjaren måste först utveckla en automatiserad avkodning. Hjalmes syn på läs- och skrivlärandet ligger nära Wittingmetoden (2007 s. 98). Wittingmetoden är en metod där

<sup>1</sup> Fonetik är läran om språkljuden. Det som Smith syftar på här är att lära sig att läsa genom att studera kopplingen mellan ljud och bokstäver.

ljudning står i fokus. Barn ska lära sig att avkoda oberoende av kontextuellt stöd (s. 101). Hjelme poängterar att ”kategoriseringar av läslärande utifrån begrepp som analytisk (top down) eller syntetisk (bottom up) är, anser jag, så förenklade att de blir meningslösa. I alla läslärandemetoder måste både syntetiska och analytiska processer ingå” (s. 98).

Vår slutsats, efter att ha tagit del av olika forskares tankar, är att en god undervisning behöver utesluta varken analytiska eller syntetiska tillvägagångssätt. Det är snarare pedagogens grundsyn, som till exempel ett helspråksperspektiv eller en naturorienterad vetenskaplig syn som styr i vilken utsträckning och på vilka sätta dessa processer används.

## 2.5 En god organisation bidrar till utvecklande undervisning

Harwayne diskuterar hur hon som rektor valde att ta en aktiv roll i MNS undervisning. Hon skriver ”principals have to get involved in the hard work, in the nitty-gritty of teaching”. Hon anser att det ingår i hennes tjänst att besöka klassrum och ge lärare respons (2000 s. 296). Dessutom beskriver hon vilka strukturer man har skapat på MNS för att främja lärarens yrkesmässiga utveckling. Många av dessa strukturer handlar om att skapa förutsättningar för lärare att samtala och byta tankar. Några exempel är personalmöten där pedagogiskt innehåll står i fokus, möjligheter för lärarna att auskultera hos varandra, samt tillfällen att delta i studiegrupper (kap 7).

En av våra frågeställningar handlar om vilken betydelse skolans organisation har för elevers läs- och skrivutveckling. Därför har vi sökt oss till litteratur som diskuterar på vilka sätt ett bra ledarskap och en organisation som skapar förutsättningar för pedagogisk utveckling bidrar till lärande.

I Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar* står följande: ”rektorns viktigaste arbetsuppgift är att leda skolans pedagogiska arbete på ett sådant sätt att förutsättningarna för elevernas lärande successivt förbättras” (1998 s. 40). Detta innebär administrativa arbetsinsatser som stödjer elevernas lärande och dessutom att rektorn håller en närkontakt med skolans undervisning, genom till ex. att observera, för att kunna sätta sig in i hur lärarnas arbete kan stödjas (s. 40).

Rektorn har också en viktig funktion avseende lärarnas kompetens. Man skriver i *Nationella kvalitetsgranskningar* att ett kännetecken av en skola i utveckling är pågående pedagogiska samtal i frågor som är viktiga för skolan. Vidare framhåller man att ”i ett utvecklingsinriktat skolklimat är en sådan aktivt reflekterande kollektiv process en nödvändighet. För att få igång det arbetet krävs ledarinsatser av rektor” (a.a. s. 29)

*I perspektiv på skolutveckling* diskuterar också Folkesson, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman vad som kännetecknar en skola i utveckling samt rektorns roll. Författarna betonar att utveckling sker bäst i skolor som har en samarbetande kultur, där man samtalar om pedagogiska angelägenheter, inte bara om förhållanden kring elever och sina familjer (2004 s. 94). I en sådan miljö finns det en skolledare som visar starkt pedagogiskt ledarskap, god organisatorisk förmåga och som är ”synlig och tillgänglig men förväntar sig att lärarna agerar självständigt och professionellt i sitt arbetslag” (s. 143).

Ett viktigt syfte med att utveckla lärare är självklart att skapa undervisning som främjar elevernas utveckling. Folkesson m.fl. framhåller att forskning kring skolutveckling visar att

strukturerade pedagogiska samtal hjälper lärare komma fram till gemensamma strategier och mål och en bättre och mer delad förståelse avseende arbetssätt och arbetsformer (a.a. s. 92-93). När lärare får möjlighet att fördjupa sin förståelse och när alla lärare på en skola delar en gemensam syn finner vi det troligt att undervisningen och elevernas utveckling påverkas i en positiv riktning.

Sammanfattningsvis pekar de tankar som lyfts från Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar* och Folkesson m.fl. på att skolans organisation kan bidra till en bättre undervisning för elever genom att stödja lärarnas arbete och yrkesmässiga utveckling. En viktig uppgift för rektorn är att skapa förutsättningar för pedagogiska samtal och gemensam reflektion.

## **2.6 Miljöns betydelse i läs- och skrivutveckling**

### **2.6.1 Klassrumsmiljön berättar om en A-miljö**

I Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar* har man funnit tre huvudtyper av miljöer inom läs- och skrivprocessen. Man talar om A-, B- och C-miljöer. Det som skiljer dem åt är hur aktivt läs- och skrivprocessen används i alla ämnen och hur det kommunikativa sammanhanget används i undervisningen för att främja eleverna i deras läs- och skrivutveckling inom alla skolämnen. Det är ovanligt enligt Skolverket att en hel skola genomsyras av en A-miljö, oftast är det några enstaka lärare som ger liv åt den miljön (1998 s. 112f).

En A-miljö kännetecknas av att utgångspunkten i läs- och skrivundervisningen sker utifrån barnens eller lärarens egna erfarenheter och dessa erfarenheter skapar tilltröden till nya kunskapsområden. Elevernas arbeten skapar både engagemang och delaktighet på grund av att deras texter utgår ifrån deras egna upplevelser. Elevernas personliga texter används i en A-miljö som en viktig källa i undervisningen och elever som undervisas i en A-miljö tar del av klasskamraternas texter. Eleverna ger synpunkter och diskuterar varandras texter som i sin tur inspirerar eleverna till nya tankar och samtal. Användningen av tanke- och loggböckerna i undervisningen ger upphov till reflektion över lärandet. Det är viktigt att skapa en medvetenhet kring olika textgenrer och läs- och skrivstrategier skall synliggöras i klassrummen i en A-miljö. Det skrivna språket kombineras med åren av fler framställningsformer som illustrationer, kartor, tabeller och diagram. Bildens betydelse är av stor vikt i de tidiga skolåren vilket ger ett medvetet stöd i läs- och skrivutvecklingen (Skolverket 1998 s. 114ff).

Skolverket skriver att utmärkande för den personal som skapar A-miljöer är deras kunskaper om språkets betydelse och dess utveckling. Pedagogerna har tydliga strategier för att omsätta sina kunskaper och visioner i praktiken. Ytterligare en faktor som karakteriserar lärarna i en A-miljö är användningen av elevernas egna texter som ses som en stor resurs i undervisningen (a.a. s. 123).

### **2.6.2 Klassrummets miljö har betydelse för läs- och skrivutvecklingen**

Björk & Liberg betonar att klassrumsmiljön är av stor betydelse då eleverna skall tillägna sig en varierande och rik undervisningsmiljö som utvecklar elevernas läs- och skrivutveckling.

Så snart barnen vet vad som förväntas av dem - alltså vilka yttre ramar och regler som gäller – är de kapabla att mer och mer ta större och större ansvar för sin egen inläring. Ett sätt att ge dem dessa ramar och göra dem tydliga är att planera och utsmycka klassrummet på ett funktionellt och tilltalande sätt, med olika avdelningar utrustade för olika aktiviteter (Björk & Liberg 1996 s. 18).

Klassrummets miljö skall erbjuda eleverna gemensamma och enskilda platser. Miljön skall stimulera till lek och det skall finnas olika aktivitetsplatser för att främja elevernas läs- och skrivutveckling. Materialet skall vara lättillgängligt och inbjudande och det skall finnas ett stort utbud av böcker (Björk & Liberg 1996 s. 18ff).

Klassrummets utseende ger tydliga tecken om pedagogernas inställningar till barn och lärande anser Lindö. Miljön i klassrummet både den psykiska och fysiska har stor innebörd för elevernas utveckling både kunskapsmässigt och personlighetsmässigt. En gemensam plats där eleverna samlas till samtal är grunden för en trygg miljö där lärande och personlig utveckling äger rum (2002 s. 133f).

Lindö betonar också att i en klassrumsmiljö som är språkstimulerande är borden eller bänkarna placerade så att barnen har ögonkontakt och kan samtala med varandra. Det skall finnas böcker, material, spel och pussel som inspirerar eleverna till utforskande ( a.a. s. 134). Hon tillägger att "när barn kunskapar på sina egna villkor flyter lek, arbete, fantasi och verklighet in i vartannat och skapar en helhetsupplevelse" (a.a. s. 161).

### **2.6.3 Bildens betydelse för miljön**

Vygotskij anser att det är vanligt förekommande att barn som befinner sig i skolåldern upphör med ritandet. Det är viktigt att hemmet och skolan stimulerar ritandet och ser till att det utvecklas. Vygotskij poängterar betydelsen av att det "uppenbarligen finns det ett inre samband mellan barnets utvecklingsnivå i denna ålder och dess förkärlek för att rita" (1995 s. 51). Ritandet är den enklaste vägen att uttrycka sig i den här åldern. När barnet blir äldre hamnar ritandet i bakgrunden och det språkliga eller litterära hamnar i fokus hos barnet (s. 51f). Barnet byter ut ritandet mot det litterära skapandet. Det är lättare att återge med ord än att återge en komplicerad händelse med ritandet. Ordet motsvarar som uttrycksmedel ett djupare och mer invecklat förhållande till tillvaron och omgivningen än barnteckningen "som tillfullo överensstämt med barnets period av ett enkelt och okomplicerat förhållande till den omgivande världen" (Vygotskij 1995 s. 63).

### **2.6.4 Samspel mellan elever och lärare**

En pedagogisk grundsyn hos lärarna är av stor betydelse (Lindö 2002 s. 121). Enligt Pramlings studier kan utveckling och självförtroende hämmas hos barn som tvingas anpassa sig till olika förhållningssätt hos lärarna (i Lindö 2002 s. 121). Ett kärleksfullt och uppmuntrande mottagande är ett konstaterande för barnets självkänsla och för dess språkutveckling. Samspelet med en vuxen är desto viktigare i de yngre åldrarna (Lindö s. 160). En trygg atmosfär skapar trygga barn och lärarens viktigaste uppgift är att skapa en gemenskap och ett gott klimat där eleven känner sig trygg och säker. Under dessa förutsättningar tar barnen till sig rutiner och regler som genererar ett gott klimat (a.a. s. 132).

### **2.6.5 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande**

Betydelsen av kommunikativa processer utifrån ett sociokulturellt perspektiv är en förutsättning för lärande enligt Dysthe. Utvecklingen sker genom att barnet lyssnar, konverserar, imiterar och samverkar med andra. Språklig och praktisk interaktion är nära förbundet med varandra.

Att lära sig kommunicera är att bli sociokulturell; det ger oss tillgång till en kulturell mångfald som hela tiden utvidgas, från den innersta familjecirkeln till de talrika och skilda kontexter vi efterhand tar del av och ingår i. Inom vart och ett av dessa delvis mycket olika "diskurssamhällen" lär vi oss att använda språket för att påverka andra eller få dem att handla och genom kommunikationen formar vi både oss själva och andra (Dysthe 2003 s. 48).

Dysthe poängterar att det finns flera centrala aspekter på lärandet som visar på en sociokulturell syn. Lärandet är situerat, socialt, distribuerat och medierat. Ett situerat perspektiv siktar in sig mot kontexten där själva inläringen sker och kontexten betyder att alla delar är samordnade och skapar en väv för lärandet. Det sociala lärandet riktar in sig på relationerna och interaktionen mellan människor. Dessutom är lärandet socialt eftersom kunskapen är distribuerad inom en grupp och olika kunskaper inom en grupp stärker helhetsförståelsen. Flerstämmighet bidrar till elevernas lärande (a.a. s. 42ff). Dysthe menar att "det blir aldrig någon reell dialog i ett klassrum om inte läraren betraktar eleven som en kunskapskälla och tar elevens bidrag i klassen på allvar" (1996 s. 60). I ett sociokulturellt lärooperspektiv betyder medierande redskap de hjälpmedel som vi har tillgång till för att förstå omvärlden och det viktigaste redskap som vi har är språket (Dysthe 2003 s. 42ff).

## 2.7 Språkutvecklande arbetssätt och metoder

I det här avsnittet redogör vi för olika arbetssätt och strategier som är av relevans för vår undersökning, vilka vi kopplat till MNS olika sätt att arbeta med språkutveckling i sin undervisning – i meningsfulla kommunikativa sammanhang.

### 2.7.1 Läsning och skrivning

När barn lär sig använda skriftspråket lär de sig att både läsa och skriva och därför kan inte läsning och skrivning behandlas var för sig. "Allt som barn lär sig om läsning hjälper dem vid skrivning. Allt de lär sig om skrivning bidrar till deras läsförmåga", skriver Smith (1997, s. 173f). Innan barn kan läsa tillräckligt bra för att förstå vad de gör behöver de hjälp av någon annan. Barn lär sig läsa genom meningsfullhet och "barn lär sig läsa genom att läsa" (a.a. s. 86). Successivt med hjälp av andra människor tillägnar sig barnen förmågan att läsa. Det är lärarens uppgift att se till att eleverna har tillgång till läsmaterial och att de upplever det som stimulerande och meningsfullt. Det är alltså lärarens ansvar att göra det möjligt för barnen att läsa, inte lära dem läsa för enligt Smith kan man inte lära barn läsa. Barn lär sig läsa om det finns texter som de är intresserade av och förstår, som de kan relatera till. Om barn får en felaktig uppfattning om vad läsning innebär kommer de att misslyckas. Ser barnen ingen meningsfullhet i det vill de inte läsa och misslyckas med att lära sig läsa (a.a. s. 7-17). Han menar även att man lär sig ord genom att läsa precis på samma sätt som vi lär oss tala genom att aktivt delta i talspråket. Samtidigt som barnen lär sig känna igen ord genom att läsa får de också kunskaper i fonetik (a.a. s. 86). Tills läsningen har kommit igång kan man vänta med insikten om relationen mellan stavning och ljud. Den här insikten kommer oftast av sig själv när nybörjarna skaffat sig erfarenhet (a.a. s. 163). "Läsning är att ställa frågor kring texten. Och att läsa med förståelse handlar om att få sina frågor besvarade, de informationer som besvarar frågorna finns i tryckt eller skriven text" (a.a. s. 150). Den bästa strategin vid läsning blir då att läsa för att förstå (a.a. s. 152).

I *Lyckas med läsning*, som är ett hjälpmedel för alla lärare i New Zeeland, beskriver man några grundläggande tankar kring läs- och skrivinläring.



- Läs- och skrivundervisningen ska utgå från barnen. Det är mycket viktigt att läsandet och skrivandet har ett innehåll som intresserar barnen.
- Läsande och skrivande kan inte skiljas åt.
- Läs- och skrivinläringen måste vara givande för barnen.
- Barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva många typer av texter.
- Läsande och skrivning är viktiga verktyg i all inläring.
- Det bästa sättet att undervisa i läsande och skrivande är att kombinera olika tillvägagångssätt.
- En noggrann bedömning av barnens läs- och skrivutveckling ingår som en väsentlig del i en god undervisning.
- En bra nybörjarundervisning är nödvändig för att läs- och skrivinläringen ska lyckas.
- Läsandet och skrivandet blomstrar i en miljö där barnen stöttas (*Lyckas med läsning* 2001, s.5).

### 2.7.2 Metoder

Lärarna bör använda sig av ett antal olika metoder för att kunna tillgodose många olika behov hos eleverna. De olika metoderna som bör ingå när eleverna ska lära sig läsa är högläsning, gemensamt läsande och skrivande, vägledad läsning och självständig läsning. ”Var och en av de här metoderna ger läraren unika tillfällen att öka elevernas färdigheter som självsäkra och kompetenta som läsare och att uppmuntra dem att själva ta ansvar för inläringen. De här metoderna kan användas genom hela skoltiden” (*Lyckas med läsning*, 2001 s. 67).

#### *Högläsning*

Genom att lyssna på när någon läser högt är ett sätt för eleverna att få erfarenheter av olika texter som de ännu inte kan läsa själva. På det här sättet får eleverna erfarenhet av det skrivna språket och erfarenheten hjälper till i den fortsatta utvecklingen. Upplevelsen av att lyssna på många texter av olika slag och att eleverna lägger märke till att andra tycker om att läsa leder bl.a. till följande fördelar:

- De får uppleva läsandets glädje.
- De ökar sina insikter och kunskaper om omvärlden.
- De förstår att språket i böcker skiljer sig från det talade språket.
- De lär sig nya ord och begrepp.
- De utvecklar sin lyssnarförmåga.
- De lär sig nya stilar och genrer, och lär sig känna igen dem (*Lyckas med läsning* s. 2001, s. 68f).

Högläsning är något som alla lärare bör använda sig av regelbundet för att engagera eleverna i en lässtund snarare än att utgöra regelrätt undervisning. Stimulerande och intressant ska det vara att lyssna på högläsning men ibland kan läraren avbryta läsningen och ge eleverna tillfälle att reflektera över något i texten. Men man bör inte göra sådana avbrott alltför ofta annars är det risk för att eleverna tappar den röda tråden och förlorar greppet om innebörden (a.a s. 69).

#### *Gemensamt läsande och skrivande*

Gemensamt läsande är en metod där läraren läser tillsammans med eleverna. Det är viktigt att varje elev oavsett läsförmåga kan se texten tydligt när läraren läser högt så att alla elever kan engagera sig i läsprocessen och njuta av texten. En text kan läsas flera gånger under en längre tid t.ex. i flera veckor eller under ett helt läsår. När sedan klassen varje gång läser om texten tar barnen själva del i läsandet mer och mer. Den gemensamma läsningen är en modell för lässtrategier och diskussioner sker före, under och efter läsningen där både barnen och läraren kan ställa frågor. Den här interaktionen kompletterar och berikar läsningen. Man bör ha som mål att barnen alltid ska förstå innehållet i texten. Blädderblock har läraren till hands när gruppen diskuterar för att skriva ner vad som sågs för att kunna återknyta till det när det behövs (a.a. s. 69ff).

### *Vägledad läsning*

Vägledad läsning är den metod som lär elever att läsa självständigt och flytande. Läraren och eleverna får många bra tillfällen till att samtala om, läsa och fundera på texter på ett sätt som är målmedvetet. Vid vägledad läsning hjälper läraren en grupp med elever så att de kan läsa själva och använda strategierna som de lärt sig vid gemensam läsning dvs. de strategier och processer som läraren visat genom att ha läst en text högt vilka visar vad eleverna behöver för att få ett flyt i läsningen (a.a. s. 78).

### *Självständig läsning*

För att en framgångsrik läsutveckling ska kunna ske måste eleverna läsa självständigt – på egen hand. Därför är självständig läsning den viktigaste och mest värdefulla metoden som eleverna behöver för sin läsutveckling och den bör ingå dagligen i undervisningen. Lärarna måste uppmuntra den självständiga läsningen under varje nivå i läsutvecklingen genom att ge eleverna tillfällen att läsa, välja ut läsmaterial och att låta eleverna dela med sig av det de läser. Det här är viktigt för att eleverna ska kunna bli goda läsare som läser hela livet. För att det här ska kunna genomföras bör det finnas gott om böcker till hands med olika genrer, både fiktion och faktatexter. Läraren bör också övervaka eleverna så att de väljer lämpliga texter och klarar av att läsa dem (*Lyckas med läsning* 2001 s. 86f).

### **2.7.3 Strategier**

För att eleverna ska lära sig måste lärarna skapa förutsättningar för eleverna och ge dem de rätta verktygen. ”Genom att bygga på de läs- och skrivkunkaper eleverna har och hjälpa dem att komma underfund med vad de behöver lära sig härnäst kan lärarna ge eleverna precis det stöd och den vägledning de behöver” (a.a. s. 11).

Richard Allington, en amerikansk läsforskare, menar att det måste finnas vissa förutsättningar i skolan för att barn ska bli läsare och en av dessa är strategier (i Stensson 2006 s. 15). Enligt Allington måste eleverna ”få strategier för hur man blir en reflekterande läsare” (i Stensson 2006 s.19). Eftersom forskning har visat att läsförståelse och effektiva lässtrategier inte kommer av sig självt behöver eleverna få hjälp. Även ett barn som kan läsa kommer djupare i sin läsförståelse, tolkning och förmåga att läsa mellan raderna ännu mer, med hjälp av strategier och samtal. Komplicerade texter och olika genrer kan eleverna ge sig in på med hjälp av olika lässtrategier (a.a. s. 19). Allington poängterar att:

Skolans uppgift är att fördjupa barnens förmåga att förstå, tänka och tolka. Ett led i denna uppgift är att tillsammans med barnen bygga upp strategier och i samtal ge dem verktyg. Det handlar om att ge läsningen en riktning och ett mål så att det blir ett sätt att lära om människan och världen, om sig själv och om andra. Läsning är ett livskunskapsämne (Allington i Stensson 2006 s. 19).

I resultatredovisningen kommer vi redovisa olika exempel på observationer som visar hur lärarna på MNS skapar förutsättningar för eleverna, där de hjälper eleverna genom att de lär ut strategier i läs- och skrivundervisningen.

### *Strategier i undervisningen*

Enligt Keene och Zimmermann är en central del av skriftspråksinläringen att träna sig i metakognitivt tänkande. För att utveckla barns metakognitiva förmåga kan läraren dela med sig av sitt tänkande kring läsning så att barnen så småningom kan lära sig hur de kan ställa

egna frågor i gemensam läsning och även i läsning på egen hand (2003 s.60ff). Författarna förklarar vidare att:

erfarna läsare kan stanna upp, begrunda textens innebörd, fundera över vad de begriper i texten och använda olika strategier för att förbättra sin förståelse. Denna process lärs bäst in genom att man iakttar och lyssnar på någon som demonstrerar metoden genom att tänka högt (Keene och Zimmerman 2003 s. 63).

Några av följande tankeprocesser som finns hos erfarna läsare kan läras ut:

- Metakognition – att lära sig att tänka om sitt tänkande
- Utnyttjandet av tidigare kunskaper och erfarenheter inför läsning av nya texter
- Bedömning om vad som är viktigt i en text
- Att ställa frågor före, under, och efter läsning
- Skapandet av inre bilder som kan anpassas under läsningens gång (Keene och Zimmerman 2003).

En annan lässtrategi som barn behöver behärska är att läsa mellan raderna, eller göra inferenser. Enligt Keene och Zimmermann är inferens ”ett verktyg för att överskrida texten och fungerar som hävstång för tidigare kunskaper” (s.172). Keene och Zimmerman säger att det är genom inferenser som läsare blir bättre på att:

- minnas och på nytt tillämpa det som de har läst;
- tillägna sig ny bakgrundskunskap;
- skilja på olika texter och författare och kritiskt analysera dem;
- delta i samtal och på annat sätt förhålla sig analytiskt och begrundade till det som de har läst (Keene och Zimmerman 2003 s. 183.)

### *Samtal – feedback*

Det är viktigt att eleverna får samtala med läraren om sitt eget läsande. När läraren har enskilda elevsamtal får läraren tillfälle att samla information om elevens framsteg i sitt lärande och kan samtidigt se de problem som eleven eventuellt har mött. För att få en klar bild av en viss elevs kunskaper och läsintresse är dessa samtal värdefulla (*Lyckas med läsning* 2001 s. 62). Läraren kan bekräfta eller omvärdera informationen om eleverna som de dagliga elevsamtalen ger och kan därmed se till att eleverna får lära sig lämpliga strategier och läsbeteenden (a.a. s. 52).

Stensson menar också att det måste skapas många tillfällen till samtal eftersom ”samtalet öppnar förståelsen och befrämjar den egna tolkningen samtidigt som man får ta del av den andres” (2006 s. 21). Stensson skriver vidare att:

Samtalen ger eleverna möjlighet att använda och utveckla ett språk kring texter och erfarenheter. Texterna öppnar de egna erfarenheterna och de egna erfarenheterna förändrar texterna. Då vi använder språket skapar vi vårt eget språk. Då vi samtalar prövar vi vårt språk och våra tankar. Samtalen ger möjlighet att sätta ord på vad det är vi gör när vi läser och på vad som händer medan vi läser (a.a. s. 21)

Samtalen ska inte bara föras när boken är färdigläst utan även under läsningens gång. Samtalen får ett helt annat djup om klassen diskuterar och funderar under läsningens gång. Stensson menar att ”det gäller att ge barnen instrument att komma ihåg vad som händer i boken och verktyg att minnas hur de tänkte under läsningen. Förstå och komma ihåg hör ihop” (a.a. s.123). Skrivningen kan man föra in med tiden. Barnen får skriva ner sina tankar istället för att stanna upp för samtal om litteraturen. ”Det handlar om att få dem att se att skrivandet är en hjälp för tänkandet och minnet och därmed också en hjälp för tolkandet och samtalet” (a.a. s. 123).

### *Anteckningsböcker och post-it-lappar*

McCormick Calkins som är en lärare och läs- och skrivforskare i USA redogör för hur anteckningsböcker används i kindergarten till år 6:

- Kindergarten och klass 1-2 - ”Anteckningsböcker kan först introduceras som redskap för att samla mer stoff runt ett särskilt ämne. Till exempel kan klassen samla inledningar i individuella anteckningsböcker om ett ämne för ett temastudium”.
- ”Barn uppmuntras att titta, lyssna, notera, undra, fråga – och att registrera allt detta i teckningar, listor och noteringar i sina anteckningsböcker.”
- Klass 2-3 - ”Barn kan återvända till sina samlade noteringar för att i dem finna material till en dikt, ett brev, till och med en fotoberättelse eller en bilderbok. Hela klassen kan leta efter material till en gemensam genre, som när varje författare samlar fantasier, ord, och detaljer för att skriva dikter”.
- Klass 3-6 – Anteckningsböcker används på samma sätt som klass 2-3 men ”vanligen med mindre betoning på teckningar och mer betoning på olikheter i inledningarna”. Eleverna går tillbaka och läser sina anteckningsböcker för att hitta idéer till att utveckla ett ämne (McCormick Calkins 1995 s.128).

Enligt Stensson (2006) är det ett bra sätt om eleverna skriver en liten anteckning på en post-it-lapp och sätter in lappen på sidan i boken. Det är lättare att komma ihåg om man t.ex. undrade över eller tänkte på något just där. Eleverna behöver ibland stanna upp för att förstå när de läser, en minneslapp kan då vara bra att titta tillbaka på när de ska samtala med läskompisen eller läraren om sina tankar. Post-it-lapparna är en strategi som man kan använda sig av och strategin uppmuntrar barnen till samtal, och dessa samtal är viktiga för skrivandet eftersom det som man pratat om är lättare att skriva ner på papper (s.45).

#### **2.7.4 Minilektioner**

McCormick Calkins berättar att rent rutinmässigt använder sig en del lärare av en strategi där läraren börjar eller avslutar varje workshop med en minilektion. Det är vanligt att man använder en bestämd samlingsplats, ofta på en matta som finns i klassrummet. Det är vanligt att läraren introducerar en ny teknik eller en läs- eller skrivstrategi för eleverna. Skrivläraren samlar ofta eleverna till korta helklassamlingar för att t.ex. planera dagens arbete eller för att samla ihop skribenterna eller demonstrera en ny metod. Det kan även användas till en mycket kort övning som eleverna får pröva sedan (1995 s. 201ff).

McCormick Calkins säger att syftet med minilektioner är att ”minilektionen är vårt forum för att lägga fram förslag för hela klassen – väcka en fråga, utforska ett ämne, ta efter en teknik, förstärka en strategi” (a.a. s. 205). Ibland används minilektionen som tillfälle till skrivsamtal eller för att skapa stämning genom att läsa högt ur en bok eller dikt utan att göra det till en lektion. Läraren använder även minilektionen till att tänka högt när hon vill visa en strategi (a.a. s. 206f).

## 3. Metod

### 3.1 Val av metod

Syftet med vårt arbete var att studera de bakomliggande pedagogiska tankarna och undervisningen på en skola med en uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil. Vi valde att genomföra vår undersökning i form av en kvalitativ fallstudie där intervjuer och deltagande observationer ingår som datainsamlingsmetoder.

#### 3.1.1 Fallstudiens för- och nackdelar

Merriams definition av en kvalitativ fallstudie är ”en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse” (1994 s. 29). En kvalitativ fallstudie erbjuder bättre möjligheter att nå en djupare förståelse och presentera en mer komplex bild av en verksamhet än kvantitativa metoder skulle göra (Stukat 2005 s. 33). Vi valde att göra en kvalitativ fallstudie för att vi ansåg att den här metoden skulle möjliggöra en bättre förståelse av de pedagogiska tankarna som ligger till grund för undervisningen. Fallstudien är en lämplig metod när undersökningssyftet är att få en bättre förståelse av dynamiken som ligger bakom ett pedagogiskt program (Merriam 1994 s. 44).

Några fördelar med fallstudien som tillvägagångssätt är att den ”ger insikt och upplysning på ett sätt som vidgar läsarens kunskaper” och att den ger en innehållsrik helhetsbild av en verklig situation. Det finns dock begränsningar med metoden. Risken finns att man inte ger en helhetsbild, utan att man endast visar upp en del av den verkligheten man studerar (a.a. 1994 s. 46f). Vi finner att den här kritiken kan vara befogad pga. av den korta tiden som vi har haft till datainsamlingen.

En annan tänkbar kritik kan handla om våra relativt begränsade erfarenheter med att samla in och analysera data. Insamlingens och analysens kvalitet är beroende på forskarens träning i dessa områden. Dessutom finns det inte några klara riktlinjer för hur dataunderlaget ska analyseras. Merriam skriver att ”forskaren är utelämnad åt sin egen förmåga och fingertoppskänsla under större delen av forskningsarbetet” (a.a. s. 47). Vi var relativt oerfarna med att samla in data genom observation och intervju samt med att analysera sådan information. Dessa faktorer bör vägas in i tolkningen av våra slutsatser.

#### 3.1.2 Intervjuer som datainsamlingsmetod

Vi valde intervju som en av våra datainsamlingsmetoder eftersom man inte kan observera tankar och avsikter (Merriam 1994, s. 86). En intervju är också ett bra val när den kan få fram mer data till mindre kostnad jämfört med andra metoder (Dexter i Merriam, s.87). Vi använde intervjuer både för att komma åt de pedagogiska tankar bakom undervisningen samt för att komplettera våra egna observationer - och på så sätt samla in mer data på kort tid än vi annars skulle ha gjort.

En ovan intervjuare är behjälpt av en struktur där frågorna är utskrivna i förväg (Merriam 1994, s. 93) och därför skrev vi våra frågor före intervjutillfällena. Vi bedömer att våra intervjuer var semistrukturerade. Våra frågor var inte slutna, som är typiskt i mycket strukturerade intervjuer. Däremot var våra frågor på förhand bestämda, ett kännetecken av

strukturerade intervjuer. Man får välja graden av struktur som bäst passar ens undersökning (Stukát 2005 39f). Vi menar att vår struktur gav oss flexibiliteten att ändra vår formulering något, samtidigt som våra frågor var ett viktigt stöd för oss oerfarna intervjuare.

Vi vill påpeka att intervjuerna har skett på engelska och att vi mötte pedagoger med en annan form av universitetsutbildning och som har ett något annorlunda yrkesspråk än vi själva. Därför finns det risk att det skedde några missuppfattningar. En av oss som skriver denna uppsats har däremot engelska som modersmål och därför anser vi att vi hade goda möjligheter att förstå intervjuvaren.

De intervjufrågor som vi ställde var utformade för att svara på våra frågeställningar. Frågeställningarna hade i sin tur utformats för att uppnå vårt syfte och baserades på vår förförståelse av MNS arbete, vilket skapades genom korrespondens med några lärarutbildare som också har besökt skolan. Eftersom vi förväntade oss att tiden för varje intervju skulle vara begränsad, skraddarsyde vi intervjumanuset efter de olika informanterna för att samla så mycket information som möjligt. Mer om detta förklaras i samband med urvalet.

### 3.1.3 Observationer som datainsamlingsmetod

Vi använde oss också av deltagande observationer. Observationer är ett bra sätt att skaffa sig kunskap om vad människor faktiskt gör (Stukát 2005 s.49). Därför ansåg vi att observationer var ett bra komplement till intervjuer – där människor *säger* vad de gör. Dessutom är observationer lämpliga när man inte kan föra en diskussion med den man observerar (Merriam 1994, s. 115). Det gick inte att prata med lärarna speciellt mycket under undervisningen. Vi blev för övrigt uppmanade av skolledningen att inte störa lärarnas arbete genom att ställa frågor. Vårt förhållningssätt som observatörer kan beskrivas med vad Junker kallar *observatör-deltagare*, där man är synlig som observatör men insamlingen av information är den primära uppgiften, inte delaktighet i gruppen som iaktas (a.a. s. 106).

Två kritiska synpunkter på deltagande observationer är att datainsamlingen blir mycket subjektiv och att mycket träning krävs innan man är en skicklig observatör (a.a. 1994, s. 101). Vi anser att vi fick en viss träning i vår utbildning, men vi medger att vår subjektivitet kan vara en svaghet i undersökningen. För att motverka detta observerade vi aldrig ensamma och vi jämförde inte våra fältanteckningar tills de var renskrivna. Vi fann att våra observationer var väldigt lika och vi menar att detta ger styrka till resultatet.

Graden av struktur på observationerna kan variera, precis som med intervjuer (a.a. 1994 s. 103). Våra observationer hade en viss struktur i och med att vi hade olika fokusområden i våra observationer: lektionsstrukturen (vilka aktiviteter pågick), lärarens roll, och klassrumsmiljön. Vi använde oss däremot inte av ett kategorischema, vilket enligt Stukát kännetecknar hårt strukturerande metodiken (2005 s.50).

## 3.2 Urval och avgränsningar

Valet av Manhattan New School som vårt studieobjekt var det första av många val vi gjorde angående vår undersökning. Vi hade tidigare mött positiva beskrivningar av skolans arbetssätt kring läs- och skrivutveckling i vår utbildning.

På grund av begränsad tid och knappa ekonomiska resurser fick vi inte besöka skolan mer än fem dagar. Ytterligare en dag föll bort eftersom skolan var stängd. Vi genomförde alla våra intervjuer och observationer under dessa fyra dagar.

Innan vi anlände till skolan vi fick vi veta att vi skulle få intervjua den biträdande rektorn och skolans läs- och skrivutvecklare och bad om 30 minuter per intervju, vilket blev godkänt. På vår sista besöksdag fick vi oförväntat en tid att tala med skolans rektor och den intervjun har därför inte samma form som de två övriga (mer om detta sedan). Vi blev, som tidigare nämnt, uppmanade flera gånger att inte störa lärarnas arbete genom att ställa frågor, även om några lärare pratade med oss självmant. Därför fick vi oftast inte ta del av lärarens planering och tankar som låg till grund för lektionerna som vi observerade. Vi vill också nämna att ta kort inne på skolan var strikt förbjudet och därför kunde vi inte dokumentera miljön på något annat sätt än med våra egna observationer.

Under vår första dag på MNS fick vi ett schema av vår kontaktperson på skolan. På schemat fanns tydliga uppgifter om vem som var ansvarig lärare från kindergarten till år fem och vi fick lov att besöka alla klassrum. Vi hade dock bestämt oss sedan tidigare att endast observera läs- och skrivlektioner. Tyvärr framgick det inte på schemat när läs- och skrivlektionerna skulle äga rum i varje klassrum vilket resulterade i att vi fick lägga tid på att finna pågående läs- och skrivlektioner. Därför fick vi inte följa så många lektioner från början till slut. Oftast kom vi in när en lektion redan hade påbörjats.

Vi vill påpeka att vi inte hade några formella intervjuer med elever. Sådana intervjuer skulle ha fordrat föräldrarnas tillstånd och vi bedömde att det skulle vara svårt att ordna detta på kort tid i ett främmande land. Vår undersökning är gjord utifrån ett lärarperspektiv.

Sammanfattningsvis var omfattningen av våra observationer och intervjuer i stort sett bestämda av omständigheterna kring besöket på MNS. Vi anser att vi ändå fått en acceptabel mängd data som passar inom ramarna för det här arbetet.

När det gäller valet av litteratur och forskning utgick vi från kurslitteraturen vi tog del av när vi läste läs- och skrivdidaktik. Dessutom tog vi kontakt med lärarutbildare som är välförtrodda med MNS och ämnesområdet för att få förslag på relevant litteratur. Vi anser att valet av litteraturen väl representerar ämnesområdet och ger en bakgrund för tolkningen av vårt resultat.

### **3.3 Skriftligt undersökningsmaterial**

Vi använde oss av en del skriftligt material i vår undersökning och vill därför redovisa hur vi hittade materialet. En del av den information vi fick om MNS tog vi från skolans egen hemsida och från ett informationsblad som vi tog emot från skolpersonalen när vi anlände (visitor information). På skolans hemsida hittade vi också en länk till New York Citys hemsida och tog del av *New York Citys Progress Report* och *New York Citys Quality Review Report*. Ett veckobrev skriven av en lärare i år 1 tog vi emot när vi besökte hennes klassrum. Våra egna fältanteckningar och intervjuprotokoll ingår också i det skriftliga materialet.

### **3.4 Undersökningen genomförande**

Följande är en detaljerad beskrivning av hur vi genomförde vår datainsamling som ägde rum under vecka 47, november 2008.

### 3.4.1 Genomförande av intervjuerna

Vi informerade alla våra tre informanter om syftet med vår undersökning och spelade in intervjuerna på band för att underlätta analysen. Bara en av oss undersökare ställde frågor, de andra var med och lyssnade, antecknade, och såg till att vi inte överskred de 30 minuterna vi hade till vårt förfogande – allt det här förklarade vi för våra informanter.

Vår första intervju gjorde vi på dag tre av vårt besök med den biträdande rektorn, som var mycket pressad för tid den veckan vi var där. Hon hade inte tid att prata med oss vid den tiden vi hade kommit överens om, och därför fick komma tillbaka någon timme senare. Hon gav trots detta ett lugnt intryck, men ville inte stänga dörren till sitt kontor, där intervjun ägde rum, för att hon ville kunna se om någon behövde hennes hjälp. Hennes uppmärksamhet blev ibland splittrad mellan oss och den öppna dörren.

Andra intervjun var med skolans läs- och skrivutvecklare och ägde rum på vår sista dag på MNS inne på rektorns kontor, där vi satt ostörda, vid avtalad tid. Den här intervjun genomförde vi på dag fyra av vårt besök. Vi ställde inte precis samma frågor till den biträdande rektorn som till läs- och skrivutvecklaren, eftersom de har olika befattningar på skolan. Dessutom ville vi kunna få svar på fler frågor än vi trodde skulle rymmas inom en halvtimmesintervju. Båda fick frågor om skolans grundsyn, kritik mot skolan, belägg på en framgångsrik undervisning och skapandet av gemensamma förhållningssätt. Till den biträdande rektorn ställde vi fler frågor kring skolans organisation, medan läs- och skrivutvecklaren fick fler frågor angående undervisnings metoder.

Den tredje intervjun med rektorn var oplanerad och var mer av ett informellt samtal. Vi fick lite tid innan intervjun att förbereda oss och bestämde att ställa några frågor om skolans grundsyn, eftersom vi var oklara på ett begrepp ("balanced literacy") som kom fram i första intervjun.

### 3.4.2 Observationer

Som vi redan beskrivit var våra observationer försvarade av att vi blev tvungna att söka oss fram till klassrum där läs- och skrivlektioner pågick. Lärarna på skolan är vana vid besök från andra pedagoger och forskare och vi fick friheten att gå in och ut som vi ville.

Vi hade som mål att observera någon lektion i varje årskurs på skolan och vi lyckades nästan fullt ut med detta (vi hann inte se en planerad workshop i kindergarten). För det mesta satt vi tysta bakom eleverna men när eleverna arbetade självständigt hände det att vi gick fram och pratade en liten stund om deras arbete. Ibland fick vi tillfälle att föra väldigt korta samtal med lärarna och vi tog emot en lärares veckobrev. Vi observerade alltid tillsammans, som vi har tidigare skrivit, med olika fokusområden: en av oss var inriktad på miljön, en på läraren, och en på aktiviteterna i klassen.

Vi observerade och förde anteckningar över följande situationer:

Dag 1: Två olika "Reading Workshops", år 2  
"Writing workshop", år 1 och 2

Dag 2: "Reading Workshop", år 1 och 5  
"Writing workshop", år 1 och 5

Dag 3: "Reading Workshop", år 3



”Writing workshop”, år 3, 4, 5  
Eget arbete, år 5

Dag 4: ”Research Workshop”, år 1  
”Writing workshop”, år 4  
”Reading Buddies”, år 4 + kindergarten  
”Snacktime”, kindergarten

### 3.5 Tillförlitlighet

Vi har redan redovisat några av de styrkor och svagheter med vårt arbete i samband med valet av metod men vi vill i detta avsnitt tydliggöra undersökningens reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet.

Reliabiliteten syftar på mätinstrumentets tillförlitlighet (Stukát 2005, s. 125). Vi har redan diskuterat några för- och nackdelar av intervjuer och observationer, och anser att reliabiliteten i vårt arbete är rimlig eftersom strukturen i dessa var genomtänkta. En stor del av våra data samlades in med båda metoder och detta ger styrka till vårt arbete. Något annat som talar för god reliabilitet är att vi dokumenterade skriftligt det vi såg och hörde.

Validiteten avser i vilken utsträckning mätinstrumentet mäter det man har som mål att mäta, med andra ord, om man har mätt rätt saker (Stukát 2005, s. 126). Vi har tidigare förklarat att intervjun är en lämplig metod för att samla information om vad människor tänker och att observationer passar bra när man vill se vad människor gör. Dessa metoder har tillåtit uppnåendet av undersökningens syfte: att studera de bakomliggande pedagogiska tankarna och undervisningen på en skola med en uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil.

När det gäller generaliserbarhet tänker vi främst i termer om vilken betydelse vårt resultat kan ha för svenska pedagoger. Ett sätt att betrakta generaliserbarhet är att låta läsaren bestämma om och i vilken utsträckning resultatet kan tillämpas i sin egen praxis. Angående generaliserbarhet i fallstudier skriver Walker att ”det är läsaren som måste fråga sig vad det är i denna undersökning som är tillämpligt på hans eller hennes situation och vad som definitivt inte passar in” (i Merriam 1994, s.187). Vi vill dock påminna läsaren att vi gjorde vår undersökning i en amerikansk skola där kulturen och skolans organisation skiljer sig ibland avsevärt från svenska förhållanden. Detta innebär emellertid inte, enligt vår mening, att resultatet inte har en viss relaterbarhet till undervisningssituationer i den svenska skolan.

### 3.6 Etisk hänsyn

Personalen på MNS upplystes skriftligt om syftet med vårt besök och har frivilligt delat med sig information. Intervjuinformanterna fick bestämma intervjuens tid, plats, och längd. Vi fick tillstånd av skolledningen att besöka alla klassrum på skolan, och lärarna var informerade via e-post om vårt besök. Vi har inte namngivit någon anställd på MNS för att visa hänsyn till informanternas och lärarnas anonymitet. Dessutom talade vi om för skolledningen och informanterna att deras namn inte skulle anges i vår undersökning. Intervjuinformanterna blev också informerade att inspelningen av intervjuerna var för vårt eget bruk i denna undersökning och inte ska användas för något annat syfte. Allt detta har gjorts enligt krav och rekommendationer i HSRF Etikregler (återgivna av Stukát 2005 s.131f).

### **3.7 Empiriskt material**

Vårt empiriska material är således:

- Intervjuer med MNS biträdande rektor, läs- och skrivutvecklare och rektor
- Fältanteckningar
- MNS hemsida
- New York Citys Progress Report
- New York Citys Quality Review Report
- Visitor information, MNS
- Veckobrev, år 1

## 4. Resultatredovisning

I det här kapitlet redovisar vi information som vi samlat genom intervjuer och egna observationer under vårt besök på Manhattan New School. Redovisningen är uppdelad enligt våra olika frågeställningar. Vi har översatt informanternas titlar till svenska<sup>1</sup>.

### 4.1 Manhattan New Schools grundsyn

I vår undersökning har vi genom intervjuer och egna observationer kunnat urskilja några teman som är utmärkande för skolans grundsyn. Dessa teman är: riklig användning av böcker, förväntningar på reflekterande elever och budskapet att läsning och skrivning bidrar till livslångt lärande. För att ge en mer fullständig bild av grundsynen har vi också studerat de teoretiska utgångspunkter och ämnesdidaktiska perspektiv som ligger bakom skolans undervisning.

#### 4.1.1 Riklig användning av böcker

En av de grundpelarna i skolans filosofi som blev väldigt tydligt för oss under vår studie av MNS var en riklig användning av fack- och skönlitteratur, som i stort sett ersätter vanliga läromedel. Böckerna är inte bara lätt tillgängliga, i och med att varje klassrum har en välorganiserad samling av åldersanpassade böcker, men de används också som arbetsmaterial enligt våra observationer. Vi iakttog endast ett tillfälle där material från ett läromedel användas under en läs- eller skrivlektion, och då verkade det handla om en individanpassad undervisning för ett par elever (fältanteckningar, 20081911). Vi såg att eleverna läser böcker, talar om böcker, skriver om böcker och använder böcker som modeller för utveckla sitt eget språk och skrivande. Skolans läs- och skrivutvecklare angav att en av de viktigaste aspekterna i MNS filosofi är god litteratur. Angående skolans grundfilosofi sade hon att: "it's steeped in real literature - that we are not picking pieces of text or a prescribed program. We use rich literature, good models of literature" (intervjuprotokoll, 20081121). Här betonade läs- och skrivutvecklaren att det inte är vilka böcker som helst som används i undervisningen, men att de är välvalda. Även skolans biträdande rektor framhöll att böcker utgör basen i skolans arbete med läs- och skrivutveckling. Hon berättade i intervjun att "we do all of that balanced work [syftar på skolans arbetssätt] in whole books" (intervjuprotokoll, 20081119).

#### 4.1.2 Förväntningar på reflekterande elever

Ytterligare en aspekt i skolans grundsyn är en förväntning på alla elever att vara reflekterande. När barn reflekterar om sitt lärande, enligt den biträdande rektorn, blir de "independent readers and writers who know themselves and their strengths and what they need to work on" (intervjuprotokoll, 20081119). Även läs- och skrivutvecklaren talade om skolans förväntning på eleverna att vara aktiva i läroprocessen och tänka på vad de gör (intervjuprotokoll, 20081121). Våra observationer bekräftade att elever instrueras i hur man kan reflektera över sitt lärande. Fokus läggs på att visa barn hur bra läsare och skribenter tänker, genom goda exempel och genom tydlig instruktion om läs- och skrivstrategier (exempel på detta redovisas i senare avsnittet *Strukturen på läs och skrivlektionerna*).

---

<sup>1</sup> Biträdande rektor = assistant principal; läs- och skrivutvecklare = literacy coach; rektor = principal.

### 4.1.3 Läs och skriva: en del av det livslånga lärandet

En annan förväntning som skolan har på sina elever är en förståelse för att det som lärs i skolan kommer att vara till nytta för dem hela livet. Läs- och skrivutvecklaren berättade att ”we are doing this not just to pass a test but to become a good reader for life” och att barnen ska få ”important life skills” (intervjuprotokoll, 20081121). Även den biträdande rektorn nämnde att skolan är grundad på utvecklandet av livslångt lärande (intervjuprotokoll, 20081119). Under vår tid på skolan kunde vi inte samla in tillräckligt mycket information för att bekräfta att lärarna för vidare detta budskap till eleverna: om läsningens betydelse för det livslånga lärandet.

### 4.1.4 Lärande teorier som genomsyrar praktiken

Vygotskijs idéer om hur språk utvecklas genom erfarenheter är mycket betydelsefulla för skolans undervisning, enligt läs- och skrivutvecklaren. Det sociokulturella perspektivet genomsyrar skolans arbete och barnens olika erfarenheter tas till vara i undervisningen. Tron att elever lär sig tillsammans och att lärande inte är en isolerad händelse är en del av skolans filosofi (intervjuprotokoll, 20081121). Läs- och skrivutvecklaren berättade att ”we can really ask students to communicate not just with the teacher, but with their peers<sup>1</sup>” (intervjuprotokoll, 20081121). Dessa kommentarer gav stöd till våra observationer. Vi har sett att klassrummen på skolan har tydliga samlingsplatser, att gemensamma genomgångar är en del av lektionerna och att eleverna ges tillfällen att få ta del av varandras tankar.

### 4.1.5 Ämnesdidaktiska synsätt

När det gäller synen på ämnesdidaktisk teori inom läs- och skrivutveckling fick vi några överraskande svar under vår första intervju med den biträdande rektorn. Hon talade om att skolan har övergått från helspråksperspektivet till något som hon kallar ”balanced literacy<sup>2</sup>”. Vidare förklarade hon att skolans undervisning har mer struktur och en bättre balans mellan fonetisk instruktion och förståelse än den tidigare har haft (intervjuprotokoll, 20081119). Även skolans läs- och skrivutvecklare bekräftar den här bilden. Hon sade dock att helspråksperspektivet lever kvar. Helspråksperspektivet innebär för läs- och skrivutvecklaren att man använder litteratur och skapar sammanhang för lärande. Det som har hänt är att undervisningen nu har fler inslag av andra ”strukturerade program” som kan stödja vissa elever. Läs- och skrivutvecklaren sade: “we are holding on to the philosophy that we started with even though it might have changed a little bit. We have always believed that one size does not fit all” (intervjuprotokoll, 20081121). Mot slutet av vårt besök på MNS fick vi tillfälle att fråga skolans rektor om vad ”balanced literacy” innebär. Hon förklarade att ”balanced literacy” är ett perspektiv som liknar helspråksperspektivet men inkluderar instruktion om fonetik. Detta har gjorts som en respons på ”kriget” som pågick under 90-talet om hur barn lär sig att läsa – genom fonetik (ljudmetoden) eller genom läsning av hela ord. Balanced literacy, sade rektorn, är en kombination – det handlar om lära sig fonetik i ett sammanhang (intervjuprotokoll, 20081121). I följande citat förklarade rektorn mer om vad balanced literacy innebär för den undervisningen som barn möter på MNS:

1 Medelever eller kamrater.

2 Literacy är ett begrepp som även används i svensk facklitteratur. I förordet till *Emergent Literacy, Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande* (Kullberg, 2007) diskuterar Kullberg några förslag på översättning, t.e.x. litterat och läs- och skrivkunighet. Enligt vår förståelse betyder ”balanced literacy” att man på MNS har ett balanserat synsätt på utvecklandet av barnens literacy. Det som menas med ”balanced” förklaras längre fram i detta avsnitt.

We teach behaviours around reading – the idea of books, that you hold them a certain way, you are building one idea to another from one page to another, you are processing and getting information and thinking the story is part of being literate. Books allow us to access stories. The idea of enjoying literature, being read to, and responding to literature. Children are not learning “sounds” of letters, but they are seeing texts and pictures that help us to formulate ideas. We teach them how to hold the book, what is the front of the book, how you know it is the front of the book. Reading from left to right, that pages are numbered. They start to learn there are sounds and certain letters make certain sounds, you don’t always use just phonics to identify what is on the page but you are also thinking and guessing, and asking does this make sense? There are times when you use sounds to help you identify a word, but it’s not just about using one strategy only. It’s about teaching kids to use different strategies and applying those strategies when it makes sense. Comprehension is important – reading is meaning making. MNS uses methods that children respond to, even if they are not necessarily a part of the balanced literacy approach, but balanced literacy remains the base of instruction even for these children, but they can receive supplementary help that suit just that student (intervjuprotokoll, 20081121, vår översättning).

Sammanfattningsvis utgör perspektivet ”balanced literacy” grunden i skolans läs- och skrivundervisning och enligt rektorns kommentarer, handlar det om att ge barn flera olika strategier för att närma sig texter. Förståelsen och idén att läsning är en meningsskapande aktivitet står i centrum.

## **4.2 En organisation som främjar god undervisning**

I vår undersökning har vi studerat hur skolans organisation bidrar till elevernas läs- och skrivutveckling. Vi har haft fokus på följande områden: hur rektorerna bidrar till skolans arbete kring läs- och skrivutveckling, möjligheter för yrkesmässig utveckling, och hur man skapar gemensamma förhållningssätt bland alla lärare. Resultaten i detta avsnitt baseras bara på intervju svaren, eftersom vi i våra observationer endast har fokuserat på undervisningssituationer.

### **4.2.1 Rektorer som pedagogiska ledare**

De två rektorerna på MNS ser sig själva först och främst som pedagogiska ledare, även om administration är en stor del av rektortjänsten. De försöker att besöka några klassrum varje dag för att se och höra vad som händer i klassrummen. De är också med när fortbildare besöker skolan för att vidareutbilda lärarna. Dessutom delar rektorerna med sig av sina idéer och erfarenheter när det gäller skolans övergripande planering. Rektorerna anser också att de har en viktig funktion som stöd till lärare som får problem eller behöver råd. Den biträdande rektorn berättade för oss att hon har en ”open door policy” och att hon avsätter tid för att hjälpa lärarna med deras undervisning (intervjuprotokoll, 20081119).

### **4.2.2 Prioritering av lärarnas yrkesmässiga utveckling**

Yrkesmässig utveckling har varit ett av de prioriterade områdena sedan skolan grundlades (intervjuprotokoll, biträdande rektorn, 20081119). Lärarna som anställs på skolan är införstådda med att de förväntas utveckla sin praktik, även under somrarna (intervjuprotokoll, läs- och skrivutvecklaren 20081121). I gengäld erbjuder skolan många olika strukturer som främjar yrkesmässig utveckling. Några av dessa är:

- Regelbundna möten för lärarna som arbetar i samma årskurs (grade level meetings),
- Besök från konsulter (t.ex. forskare),
- Kurser för individuella lärare,
- Dagar där vikarier ersätter alla lärarna som arbetar i samma årskurs, för att tillåta gemensam planering,
- Tillgång till facklitteratur,
- En läs- och skrivutvecklare med heltidstjänst (intervjuprotokoll, biträdande rektorn 20081119, läs- och skrivutvecklaren 20081121).

Läs- och skrivutvecklarens roll är av speciellt intresse, eftersom hennes viktigaste uppgift är yrkesmässig utveckling av skolans lärare. Hon fungerar som ett slags mentor för de övriga lärarna i området läs- och skrivutveckling. Förutom att ge stöd i planeringen händer det att hon håller i någon lektion för att visa klassläraren hur ett visst moment kan behandlas. Dessutom observerar läs- och skrivutvecklaren lärarnas undervisning för att ge respons och ordnar auskultation så att lärarna kan studera varandras undervisning (intervjuprotokoll, biträdande rektorn, 20081119; läs- och skrivutvecklaren, 20081121).

#### **4.2.3 Att skapa gemensamma förhållningssätt**

Förutom de strukturer som redan nämnts skapar man tillfällen för lärarna att föra pedagogiska samtal. Den biträdande rektorn påpekade att det finns mycket samarbete lärarna emellan. Lärarna får tid att göra den övergripande planeringen tillsammans. Ibland sponsrar skolan lärarnas lunch så att de får tid att diskutera. Något som den biträdande rektorn ville betona är att även om lärarna planerar tillsammans får varje lärares personlighet och idéer komma till uttryck i undervisningen (intervjuprotokoll, 20081119). Samarbete genomsyrar skolans organisation, men lärarna får också friheten att anpassa undervisningen efter eget intresse och olika elever. Det som vi såg är att skolan skapar möjligheter för lärarna att utveckla gemensamma förhållningssätt genom samarbete, diskussion och mentorskap, utan att tvinga lärarna att arbeta på exakt samma sätt eller ta upp exakt samma innehåll.

### **4.3 Klassrumsmiljön bidrar till elevernas läs- och skrivutveckling**

Vi observerade även klassrumsmiljön på Manhattan New School. Vi har iakttagit alla årskurser på skolan vilket innebär att vi har observerat förskoleklass till och med år fem. Vi har studerat klassrumsmiljön med hjälp av olika infallsvinklar som klassrummets utseende, bemötandet mellan elever och lärare samt den sociokulturella miljön.

#### **4.3.1 Klassrummets utseende**

Varje klassrum har sin egen prägel men det finns många gemensamma nämnare. Borden är relativt låga (anpassade till elevens storlek) med små stolar. Vissa bord är väldigt låga och har kuddar omkring istället för stolar. På så sätt blir det plats över till andra möbler, till exempel bokhyllor. Klassrummen är stora och luftiga. Det finns bygg, målar och legohörnor i framför allt kindergården och år 1. Varje klassrum har en stor matta som samlingsplats där gemensam undervisning sker. Vi såg att samlingsplatsen skapar en samhörighet bland eleverna. Här lär eleverna av varandra och läraren tar tillvara på elevernas tankar i undervisningen. I de flesta klassrum är mattan delvis omringad av låga bänkar som ger ännu fler sittplatser. Vid ena änden av mattan finns det en smartboard (som är ett slags datoriserad tavla och projektor i ett), ett stort blädderblock och det förekommer whiteboardtavlor. Konkret matematikmaterial

och material som, tejp, suddgummin och pennor är väl strukturerat. Det sitter en skylt på varje korg där information står om vad den innehåller. Miljön tillhandahåller ett lättillgängligt material vilket skapar effektiva lektioner för eleverna. Varje sak har sin plats och det betyder att ingen tid går förlorad på att behöva leta efter material. Eleverna i år 4 och år 5 har datorer (laptop) som de sitter och skriver sina texter på. Vi fick information om att två elever delar på en bärbar dator i dessa årskurser. Gungstolen har en viktig och betydelsefull placering längst fram i varje klassrum. Vid varje tillfälle som en lärare, vuxen eller elev sätter sig i gungstolen riktas all uppmärksamheten genast dit. Eleverna sätter sig på samlingsmattan och är tysta för de känner väl till rutinen. I gungstolen sker de olika presentationerna och eleverna visade ett tydligt intresse med hjälp av sitt kroppsspråk.

Det finns mängder med böcker och bokhyllorna är välfyllda i samtliga klassrum på skolan. Böckerna är organiserade enligt olika ämnen och genrer. I de flesta klassrum används små lådor för att sortera böckerna i olika ämnesområden. Det underlättar för eleverna när alla böcker inom ett visst ämne/område finns samlat på ett ställe. En del böcker står upp så att eleverna ser framsidan vilket underlättar för att väcka intresse hos eleverna. Böckerna är organiserade utifrån olika genre till exempelvis bilderböcker, poesi, faktaböcker, skönlitteratur och så vidare. När det finns ett sådant här stort utbud på böcker är chansen större för eleverna att de ska finna något som intresserar dem och lättare för dem att hitta fakta om det de skall skriva om.

Klassrummen är fyllda med elevtexter och teckningar och det ser olika ut beroende på i vilken årskurs som man befinner sig i. I år 1 satt veckans dagar, årets månader, siffror och färger tydligt uppsatta på väggar och dörrar. I ett av klassrummen i år 1 var väggarna fyllda med fotografier och texter som utgick ifrån elevernas olika forskningsområden. Under varje fotografi stod det tydligt dokumenterat med text vad eleverna hade gjort. Vi ger några olika exempel på texter:

"Our class goes to a construction site"  
 "We do observations"  
 "We interview the workers"  
 (fältanteckningar år 1 20081118)

Det finns bilder på en arbetare som pekar i olika riktningar. Under varje bild står det olika begrepp som "go right, go left, go up and go down". Här lär sig eleverna begreppen med hjälp av sina egna upplevelser från verkligheten. Eleverna har även använt sig av fotografierna från studiebesöken när de har målat sina upplevelser och erfarenheter på stora ark. Dessa ark upptar en stor yta av klassrummets väggar och inspirerar till nyfikenhet och framför allt en vilja att ta reda på vad bilderna berättar. Bilderna är också en dokumentation över vad eleverna har upplevt och det finns förklarande texter kring bilderna. Klassrummen är organiserade för att vara inspirerande och stimulerande för eleverna.

Läraren i denna klass hade även skapat en "word wall" utifrån de olika forskningsområden som pågår i klassen, vilket innebär att under varje bokstav sitter det små papperslappar med ord som är baserade på ett visst forskningsområde. Eleverna lär sig först orden av läraren och blir sedan påmind av ordbilden som är kopplad till ett sammanhang som gör det lättare för eleverna att lära sig orden. Det finns en "word wall" i de flesta klassrum från förskoleklass till år tre. Lärarna arbetar på olika sätt med sin "word wall". På väggarna i klassrummen i år två sitter det planscher som synliggör olika strategier inom läs och skrivutvecklingen. Här ges några exempel på olika strategier som synliggörs för eleverna i år 2:

**Strong readers think about their books**

1. Catch yourself if you are daydreaming
  2. Use a "stop and think" post-it to make sure you understand
  3. Make a picture in your minds to help you understand
  4. Make connections
- Text-self  
Text-text  
Explain the connection

**When I need to figure out a word**

- Does this word SOUND RIGHT in the sentence  
Does this word MAKE SENSE in the sentence  
Does this word LOOK RIGHT with the letters  
To fix up a word that doesn't SOUND RIGHT skip the word. Read ahead then go back and try again.  
To fix up a word that doesn't MAKE SENSE stop and think. Reread when things don't seem to make sense.  
To fix up a word that doesn't LOOK RIGHT check the pictures to confirm meaning.  
(fältanteckningar år 2 20081117)

Det finns olika strategier inom läs- och skrivutvecklingen. I år 5 observerade vi flera planscher med olika läs- och skrivstrategier som satt väl synliga i klassrummet. Nedanstående citat ger exempel på hur en lässtrategi i år 5 kan se ut. Lägg märket till att i undervisningen tillämpar lärarna ett avancerat språk. Användningen av ordet "inferences" (inferenser) är ett tydligt exempel.

**Ways to check our understanding in reading**

- To write a summary (we know the important information)
  - Re-read a page to see if we know what's going on, and to see if we should continue
  - Think about your opinions to better our understanding
  - Make inferences to think deeper
  - To ask yourself questions about what you're unsure of
- (fältanteckningar år 5 20081118)

**4.3.2 Bemötandet mellan elever och lärare**

Vi har observerat alla årskurser på MNS och vi har uppfattat att alla lärare på skolan använder sig av en sång eller ramsa för att fånga elevernas uppmärksamhet. Sången/ramsan är en signal om att nu är det samling och det är dags att lyssna på nya instruktioner. Det här kan ske mitt i en lektion eller mot slutet av lektionen. Vi observerade en lärare som sjöng "Stop, look and listen". Eleverna svarade genom att sjunga "ok!". Denna sång är den här lärarens signal till att eleverna måste lyssna på nya instruktioner. I ett annat klassrum avbröt läraren elevernas flitiga arbete genom att hon klappade händerna och sade: "Can you hear me now, then clap!?" Sedan klappade hon lite tystare och sade igen: "Can you hear me now, then clap?". På så sätt fick hon eleverna att lyssna och förstå att det är dags att byta aktivitet. En annan lärare sjöng ett par ord på swahili för att få elevernas uppmärksamhet. Signalen är en del av undervisningen och eleverna känner till rutinen att lektionen avslutas med en återsamling där några elever kommer till tals om sina böcker eller sina texter. Läraren i denna klass använder beröm som ett sätt att skapa ordning och disciplin under lektionen. Hon sade till klassen och vi vill belysa detta exempel:

"I can see that M is listening because he's looking at me."

"Do you know what I like about J.?"

"Look how A is doing it."

(fältanteckningar år 2 20081117)



Vi observerade en lärare i år 1 som signalerade uppmuntran och engagemang i både sitt kroppsspråk och sin kommunikation med eleverna. Hennes förhållningssätt skapade en trevlig atmosfär i klassrummet. Genom olika elevförslag och samtal kom elever och lärare gemensamt fram till att dikter ska uttrycka känslor och komma från hjärtat. Vi såg att läraren förmedlade ett budskap om att dikter är något att njuta av, något som kan förmedlas och väcka känslor.

Det är intressant att ta upp hur samma lärare uppehåller ordningen i sin klass. Hon uppmanade eleverna som är ouppmärksamma eller pratiga att fundera över sitt beteende. Det är nästan som hon ger tankeställare i stället för tillrättelse, i första taget i alla fall. Några exempel: "You need to re-think the choice you made to sit by Liam, because I see that you are having a hard time listening". Det verkade också som att hon lyckats få barnen att ta ansvar för sitt eget beteende. En elev nynnade när eleverna arbetade självständigt. Hon sade: "Who is that humming? Raise your hand"! (fältanteckningar år 1 20081118) Och eleven som nynnade gör det! Hon uppmanade eleven att sluta upp med det på ett vänligt, men bestämt sätt. Som observatörer såg vi dock att situationen var avslappnad där läraren tog elevernas perspektiv på allvar och kommunicerade rakt och direkt till den elev som störde undervisningen.

Vi fick även möjlighet att göra en observation av en situation som vi såg var ansträngd. Här träffade vi en lärare som ställde krav på eleverna. Vi såg att undervisningen i klassrummet var forcerad eftersom så mycket innehåll trycktes in under de cirka 70 minuterna vi observerade klassen (där 2 stycken workshops ingick). Vi vill illustrera ett exempel där eleverna fick som uppgift att skriva en ny text i sina arbetsböcker som de kallade för writer's notebook. Eleverna samlades återigen kring smartboarden och en av lärarna höll i genomgången. Projektorn var kopplad till en kamera. Läraren lade ett block under kameran och hela klassen kunde följa med lärarens skrivande på skärmen. Hon skrev om ett exempel tagit ur sitt liv, en observationstext. Hon uppmanade eleverna att pröva en slags text som de inte har provat tidigare, en text som får dem att växa som skribenter. Hon sade: "To write is like training for a marathon, you have to do a lot of different, challenging activities. My notebook is where I exercise, where I train my 'writer's muscle'. I need a lot of different types of training, a lot of different types of texts." Hon liknade skrivandet av olika textgenrer till olika sätt att träna inför ett maraton. En kommentar som vi särskilt lade märke till och hörde flera gånger under lektionen var "I'm going to push myself" (att bli en bättre skribent) (fältanteckningar, writing workshop, år 3 20081119).

### 4.3.3 Sociokulturella miljön

Under vår vecka på MNS observerade vi flera centrala aspekter som tyder på att skolan använder sig av ett sociokulturellt synsätt på lärande. Vi observerade att lärandet är situerat, socialt, distribuerat och medierat i alla klasser som vi besökt på MNS. I år 1 observerade vi två exempel på situerat lärande. Det första exemplet är från en diktlesson som började med att läraren sade: "before you write poetry you have to fill up with poetry". Läraren plockade fram dikter som är skrivna av kända diktare på stora plakater och lärare och elever läste dikterna högt tillsammans. Läraren kopplade ihop sammanhanget (läser dikter tillsammans) med elevens individuella handling (elevens diktskrivande). Det andra exemplet på situerat lärande är när samma lärare skall lära eleverna ordet flexibel. Hon lät eleverna använda sina kroppsrörelser för att lättare sätta in ett ord som flexibel i ett sammanhang.

I våra observationer såg vi att lärandet är socialt. Eleverna i år 1 arbetade intensivt och koncentrerat med sina dikter. Eleverna som satt vid samma bord läste varandras dikter och tog

hjälp av varandra för att stava till rätt ord. Eleverna lär av varandra. Vi vill även belysa ett bra exempel på socialt lärande där eleverna i fjärdeklass läste högt för eleverna i ”kindergarten”. De yngre eleverna får hjälp av de äldre eleverna att lära sig bokstäver, ljud och uttal genom att läsa högt för varandra. Vi observerade en lektion där den yngre flickan gissade på en del ord i texten som hon läste. Den äldre flickan ljudade då dessa ord tillsammans med flickan i ”kindergarten”. Samspelet mellan dessa flickor är utvecklande för båda parter i deras läs- och skrivutveckling.

Vi besökte även en klass i år 5 och där observerade vi att eleverna arbetade i smågrupper eller i par och de utgick ifrån en gemensam läsebok. Dialogen mellan eleverna behandlade bokens innehåll som tema och karaktärernas egenskaper. Vi lyssnade på en dialog mellan en lärare och en elev. Eleven hade svårt att komma igång med skrivandet och läraren frågade eleverna som satt bredvid hur de hade planerat sin berättelse. Här såg vi ett tydligt exempel på hur läraren tog tillvara på elevernas erfarenheter i undervisningen. Vilka verktyg har klasskamraterna använt för att komma vidare i sin skrivprocess? Läraren ville hjälpa eleven som hade svårt att komma igång med hjälp av klasskamraternas samspel och dialog. Hon använder sig av både ett distribuerat och medierat lärande. Denna dag var till för att planera sin berättelse förtydligade läraren. Några elever pratade högt i klassrummet och läraren bad eleverna att lyssna på henne. ”Don’t waste your writing time” sade hon bestämt. Läraren hade en tuff attityd till eleverna och förväntade sig ett engagemang. Det finns två lärare som arbetar i denna klass och de cirkulerar och hjälper eleverna med att organisera deras tankar. Vi hörde att lärarnas instruktioner och kommentarer lär ut aspekter av litteratur och skrivande. Efter cirka 40 minuter samlas eleverna på mattan för att ”share ideas of writing”. En elev visade en bok som hon hade använt som mentortext och berättade vilka idéer hon kommer att använda i sitt skrivande. En annan elev visade en storyboard som hon hade skapat inför skrivandet av sin text. Läraren samtalande med eleverna och använde deras kommentarer som utgångspunkter för instruktioner och fördjupning av elevernas kunskaper kring skrivande. Lektionen avslutades med att eleverna uppmanades att diskutera sina texter med andra elever som skriver samma genre och diskutera hur skrivprocessen skall förbättras.

#### 4.4 Lärarnas kompetens

För att ge en klarare bild över den kompetens som finns på MNS har vi undersökt vilken sorts utbildning och kompetenser lärarna på skolan har.

Alla lärare på skolan har mastersexamen som motsvarar cirka 2 års universitetsstudier utöver lärarnas första examen. Det är bara mastersexamen som måste vara i pedagogik. Många av lärarna som arbetar på MNS har haft sin praktik på skolan (intervjuprotokoll, biträdande rektorn, 20081119). Lärarna måste också ha mycket goda kunskaper i workshopsmodellen som MNS tillämpar i sin undervisning och de måste vara starkt motiverade att vidareutvecklas. Den biträdande rektorn sade att: ” we really don’t look for teachers who are in it to have their summers off. [The teachers here] see themselves as practitioners and they are constantly learning and pushing their own practice, just like we expect the kids to be learning” (intervjuprotokoll, 20081119).

Ytterligare ett tecken på lärarnas kompetens är att flera av dem som har varit anställda på skolan genom åren har publicerat pedagogiska böcker exempelvis Sharon Taberski, Sharon Hill och Paula Rogovin.

## 4.5 Belägg för en framgångsrik undervisning

Under vår utbildning i läs- och skrivutveckling har vi mött positiva beskrivningar av MNS läs- och skrivundervisning. En viktig del i vår undersökning har varit att själva undersöka om undervisningen verkligen är så framgångsrik som vi fått till oss. Här presenterar vi vad New York Citys utvärderingar säger om MNS och vad skolpersonalen anser själv.

### 4.5.1 Goda testresultat

Både den biträdande rektorn och läs- och skrivutvecklaren sade att MNS har mycket goda resultat i olika standardtester som alla elever måste genomföra enligt kommunens och statens bestämmelser (intervjuprotokoll, 20081119 & 20081121). Under intervjun blev vi hänvisade till skolans hemsida där det finns en länk till New York Citys department of educations websida. Vi har undersökt hur MNS ligger till jämfört med de andra hundratals skolor som ligger i New York. Därför inkluderar vi här en kortsammanfattning av den information som vi hittat på nätet.

Enligt New York Citys *Quality Review Report* (2007/2008) är MNS en välutvecklad skola och beskrivs som en exceptionell skola som ägnar sig åt utvecklandet av livslångt lärande. Skolans förhållningssätt beröms i rapporten och man konstaterar att undervisningens kvalitet skapar unga människor som har ”a genuine love of learning”.

New York City har också ett dokument som heter *Progress Report* (2007/2008) som är ett slags betygsättning av skolan och dess elever i olika parametrar såsom skolans miljö, elevernas prestationer och elevernas utveckling. Den traditionella amerikanska betygskalan, A-F, används i betygsättningen, där A är bäst och F är underkänd. Skolorna är betygsatta i varje enskild parameter och får dessutom ett totalt betyg, baserat på alla parametrar. För att få betyget A i det totala betyget måste en skola ha uppnått ett minimum av 59,6 poäng av 100 möjliga. MNS får 78,9 poäng och därmed fler poäng än 92 % av New Yorks Citys övriga skolor. Skolan får också högsta betyg (A) i varje enskild parameter, inklusive elevernas prestationer.

### 4.5.2 Vad skolpersonalen upplever

Förutom betygen och omdömen som skolan får av andra beskrev den biträdande rektorn och skolans läs- och skrivutvecklare några andra kännetecknen av en framgångsrik undervisning som de själva upplevde. Båda nämnde att de ser en progression hos skolans elever (som dokumenteras i lärarnas anteckningar enligt läs- och skrivutvecklaren). Den biträdande rektorn tillade att hon får mycket beröm från tidigare elever och deras föräldrar som gått vidare till högre årskurser. Dessutom har hon fått höra att skolans elever är eftertraktade av New York Citys högstadier (middle schools). Läs- och skrivutvecklaren tyckte att kvaliteten på elevernas samtal om vad de läser och skriver – hur de behandlar både innehåll och läsandets och skrivandets process - också är ett bevis på skolans framgång (intervjuprotokoll, 20081119 & 20081121).

## 4.6 Strukturen på läs- och skrivlektionerna

Eftersom vi undrar över hur läs- och skrivlektionerna struktureras på en skola med uttalad läs- och skrivutvecklingsprofil kommer vi att beskriva workshopsmodellen och ge några exempel på olika workshops som vi observerat för att få svar på vår frågeställning. Vi kommer även att

beskriva andra lärandesituationer/lektioner som inte följer workshopmodellen men som belyser skolans förhållningssätt och arbetssätt.

#### 4.6.1 Workshopmodellen som ett arbetssätt

Tidigt under vårt besök på skolan observerade vi att lärarna på Manhattan New School tillämpar workshopmodellen för att utveckla elevernas läsande och skrivande. Lektionerna startas med en minilektion som varar några minuter, där läraren samlar eleverna kring sig på mattan.

Läs- och skrivutvecklaren bekräftade det vi sett under våra observationer genom att hon berättade att eleverna deltar under minilektionerna i diskussioner av olika strategier och sedan prövar de dessa i sina individuella arbeten. Sedan kommer de tillbaka och talar om hur de gjorde, hur de använde det, hur strategin funkade för dem och hur de kan förbättra sitt arbete (intervjuprotokoll 20081121).

Läs- och skrivutvecklaren sade vidare att:

Vi tittar på mentortexter eller annan publicerad litteratur för att undersöka hur andra skribenter har skrivit, och använda dem som en modell för vårt eget skrivande. Vi använder också konferenser eller mindre grupper för att finna specifika strategier som de vill att studenterna ska lära sig. Workshopmodellen tillåter verkligen eleverna att arbeta, eleverna lär sig verkligen genom att arbeta och inte bara genom att lyssna. De får pröva ut strategier som de har blivit undervisade i. Flexibilitet finns ifall eleverna har tankar kring de strategier som de prövar i sitt eget arbete med den förståelsen de nått. Det är väldigt strategifokuserat. Det handlar verkligen om att undervisa elever inte bara att skriva rätt. Vi vill ha elevernas förståelse av dessa strategier i fokus och internalisera det (intervjuprotokoll, 20081121).

Workshopmodellen går ut på samma filosofi i reading workshops och writing workshops: att elever lär genom att pröva. Det ligger på läraren att anpassa, eleverna väljer sina egna texter som de känner att de klarar av på deras nivå. Läs- och skrivutvecklaren sade att forskning visar att elever behöver få läsa på sin egen nivå för att göra några framsteg, att utvecklas (intervjuprotokoll 20081121).

Något som vi lade märke till under våra observationer var att lärarna delar med sig av sin expertis när det gäller läsning och skrivning. Lärarna lär ut olika tankestrategier eleverna kan använda när de läser - de talar om hur eleven ska göra. Läraren styr arbetets form, men det verkar som eleverna får bestämma om innehållet, vad eleverna läser för litteratur och vad de skriver till stor del.

Lärarna har alltid konferenser med i alla fall några av klassens elever under varje läs- och skrivworkshop. Konferenser är samtal mellan en elev och en lärare där elevens arbete diskuteras med läraren. En lärare har sagt till oss att hon för anteckningar under tiden hon pratar med eleverna och hon försöker alltid kommentera något som går bra för eleverna, vilket moment konferensen/undervisningen behandlar och vad nästa steg för eleverna kommer att vara (fältanteckningar, år 2, 20081117).

Lektionerna avslutas med en återsamling. Det kan handla om att några elever kommer till tals om sina böcker eller läsa upp vad de skrivit för text. Det här sker ofta efter individuellt arbete och lärarna säger att det är "time to share" – dags att dela sina tankar om böcker med andra. T.ex. några elever berättar om böckerna som de läser och läraren ställer frågor som får eleverna att fokusera på vad de har lärt sig från sitt läsande. Eller som en annan lärare gör, hon går runt och handleder eleverna under tiden de skriver dikter. Sedan är det åter dags för

”sharing”. Eleverna delar med sig av det de skrivit och läraren ger konstruktiv respons (fältanteckningar under veckan 20081117-21).

I år 1 har vi sett att även föräldrarna bjuds in i workshopsmodellen där lärarna har ett stort samarbete med föräldrarna. Lärarna har tillsammans med eleverna t.ex. startat upp olika forskningsområden. Genom att ta tillvara på kunskaper som finns hos elevernas föräldrar har det bildats olika forskningsgrupper. Läraren ber föräldrar komma till skolan och berätta för eleverna i sitt barns klass om sitt arbete eller om något ämne som föräldern har stor kunskap om (fältanteckningar, år 1. 20081117).

Eleverna får även läxor under workshoppen. Vi har ett exempel på det från år 1 där eleverna varje vecka får ta med sig böcker hem. Läraren förväntar sig att föräldrarna lyssnar på sina barn och diskuterar innehållet i böckerna, detta framkommer av klassens veckobrev. Veckobreven som skickas hem till föräldrarna är omfattande där föräldrarna förväntas att ta del av elevernas undervisning. Läraren fyller t.ex. på med nya ord i veckobrevet. Hon skriver ”here are some new words for your word wall you have made at home”. Hon skriver också “if you want to add other words to your word wall, be sure that you are using the dictionary spelling” (hämtat ur veckobrev “Family homework”, år 1 skrivet 20081117).

#### 4.6.2 Undervisningens upplägg

I våra observationer har vi sett hur workshopmodellen tillämpas i olika klassrum i olika årskurser. Här nedan ger vi exempel på olika lektioner som vi observerat och på annan läs- och skrivundervisning.

##### *Reading Workshop i år 5*

I ett klassrum observerade vi att lärarna använde sig av grupparbete i sin undervisning där elevgrupperna bestod av ett läs-par vilket de kallar för ”reading partnerships”. Klassen läste tyst och lärarna hade konferenser med några elever. Eleverna arbetade i par – de läste samma bok och diskuterade den sinsemellan. Det fanns instruktioner för “Reading partnerships”:

- Reading
- Thinking
- Understanding
- Talking

Eleverna antecknade sina tankar/frågor om boken på gula post-it lappar. Vi lyssnade på ett par elever som diskuterade sin bok. De pratade om vad som kommer att hända i nästa del av boken. Lektionen avslutades med en återsamling där några elever kom till tals om sina böcker. Läraren ledde aktivt och hänvisade ofta till nyckelorden på blädderblocken. Diskussionerna handlade om böckernas teman och huvudpersonernas egenskaper. Läraren tog upp olika tankestrategier eleverna kunde använda när de läste (fältanteckningar, år 5, 20081118).

### *Reading Workshop i år 2*

Ett exempel på hur viktigt det är med kommunikation mellan lärare och elev för elevens läs- och skrivutveckling fick vi uppleva när vi besökte år 2 och läraren började med att fråga om det fanns några elever som ville ha ”konferens” med läraren där elevernas arbete diskuteras med läraren.

Samtidigt tog eleverna fram sina ”bokpaket” som var plastpåsar fyllda med några böcker som de hade valt att läsa. Eleverna var väl förtrogna med hur workshopen gick till. De tog fram sina böcker och hittade en plats att sitta och läsa – några vid borden och några på golvet. Läraren uppmanade eleverna att välja en sittplats där de kunde läsa ostört.

Läraren lärde ut strategier som eleverna kan använda sig av när de läser en bok vilket vi fick se ett exempel på när vi lyssnade på en konferens mellan en pojke och läraren. Vi fick följa några kommentarer där läraren gav eleven råd om hur han kan förstå vad han läst:

”At the end of every chapter say one thing it is about, instead of everything.”

”I see that you are noticing a pattern.”

”When you are reading this kind of mystery, just take one of these at a time.”

”What is the most important after each chapter? Write it on post-it notes” (fältanteckningar, år 2, 20081117).

### *Reading- and writing Workshop i år 2*

Vi fick se ett exempel på hur läraren kopplade ihop läs- och skrivlektionerna genom en ”character study<sup>1</sup>”. Dels fick eleverna skriva egna berättelser om huvudpersoner och berätta om huvudpersonerna i böckerna som de läste.

Läraren samlade eleverna kring sig på mattan för en minilektion. Hon tog upp något som heter ”realistic fiction<sup>2</sup>” och förklarade att det handlar om en berättelse som *kunde* vara sann. Läraren sade: ”When I write realistic fiction, I like to write stories from my life and change them.” Läraren gav exempel på hur hon gör en tankekarta för att beskriva en huvudperson som är baserad på henne själv. Hon ritade en ”character maps<sup>3</sup>” med huvudpersonens namn i mitten och drog streck utåt och skrev huvudpersonens olika egenskaper. Hon beskrev egenskaper som liknade henne och hittade på egenskaper som hon tyckte verkade spännande.

På blädderblocket hade läraren skrivit:

Create your own character:

- Name
- Looks like/age
- Personality like/dislike
- Friends/family

Läraren ville att eleverna skulle skapa en egen huvudperson. Hon sade: ”Close your eyes and make a picture in your mind. See the character in front of you. What kind of setting is that character in?” Sedan släppte hon eleverna för att arbeta självständigt med ”character maps” (fältanteckningar, år 2, 20081117).

---

<sup>1</sup> Dvs. man studerar huvudpersonerna.

<sup>2</sup> Realistisk skönlitteratur.

<sup>3</sup> Tankekarta för huvudpersoner.

### *Writing Workshop i år 1*

Här mötte vi en lärare som gav elever goda exempel på skönlitteratur innan hon bad dem att skriva dikter själva. Läraren sade högt inför klassen: ”before you write poetry you have to fill up with poetry”.

Läraren och eleverna höll på att läsa dikter högt tillsammans, dikter som är skrivna av kända diktare. Läraren hade skrivit dikter i storformat på stora pappersark. Sedan fick eleverna papper och penna och de satte sig på mattan för att skriva en egen dikt. Läraren satte sig också ner på mattan för att skriva en dikt. En av oss frågade några elever om vad de skrivit och vi upplevde att de var väldigt duktiga på att förklara vad de gjorde. Det är helt tyst och vi observerade en flicka som skrev en dikt om en kopp. Då frågade en av oss ”hur kom du på idén”? “Because we had to close our eyes and picture in our mind” svarade eleven. Det var mycket tyst i klassrummet när eleverna skrev och de arbetade med stor koncentration.

Efter att några minuter hade gått, samlade läraren in alla dikter och bad eleverna att sätta sig på mattan igen. Läraren läste varje elevs dikt (ca 26 elever) med stor inlevelse och läste dem på ett sätt som fick varje elevs text att verkligen låta som en dikt. Hon gav eleverna konstruktiv respons genom att hon sade t.ex. ”That poem is talking to you”. Om hon hade svårt att läsa någon elevs text, bad hon eleven vänligt om hjälp. Läraren ville väcka elevernas tankar om hur viktigt det är att skriva en dikt ifrån hjärtat och säger "You have to love the poem in your heart". Hon uppmanade alla att sitta tysta några sekunder efter hon läst en kort dikt så att de kunde göra ”pictures in our minds”.

Läraren visade oss en bok som klassen hade skrivit tillsammans, utifrån en undersökning de hade gjort. Hon använder böckerna som läsböcker (fältanteckningar, år 1, 20081117).

### **4.6.3 Andra lärandesituationer**

Här beskriver vi lektioner/situationer som inte följer workshopmodellen som vi skildrat den men ändå är mycket bra exempel hur MNS arbetar med elevernas läs- och skrivutveckling.

#### *Reading buddies i år 4 och kindergarten*

Något som gynnar elevernas tidiga läsförståelse är att de äldre eleverna i år 4 läser för eleverna i ”kindergarten”<sup>1</sup>.

Varje fredag är det dags för ”Reading Buddies” vilket innebär att alla elever som går i fjärdeklass går till en förskoleklass och läser tillsammans dvs. där varje elev i årskurs 4 har en läspartner som går i förskoleklass. Eleverna kunde rutinen för när fjärdeklassarna kom in delade de snabbt upp sig i par, valde en bok och satte sig tillsammans. Vi noterade att alla läste högt för sin läspartner i samma klassrum men det verkade inte beröra eleverna, alla var koncentrerade på sitt. Vi såg att förskolebarnen tyckte att detta var mycket roligt.

De äldre eleverna agerade som en ”lärare” för de yngre eleverna. Vi observerade speciellt det här när en flicka från år 4 läste en bok för en flicka från förskoleklass. Den yngre flickan försökte läsa meningar med hjälp av den äldre flickan. Hon hjälpte henne med bokstäver, ljud och uttal. Den äldre flickan lade märke till att den yngre flickan gissade på en del ord, då förklarade hon för den yngre flickan hur hon skulle göra. Den äldre flickan ljudade då orden tillsammans med den yngre flickan.

---

<sup>1</sup> Liknar den svenska skolans förskoleklass.

Efter en stund samlades alla barnen på mattan och ett par presenterade boken som de hade läst tillsammans. Den äldre eleven presenterade titeln, författarens namn och lite om boken. Den yngre eleven satt bredvid och såg väldigt stolt ut! (fältanteckningar, år 4 och kindergarten 20081121).

#### *Läs- och skrivundervisning i kindergarten*

Ett exempel på att ord bearbetas tidigt i kindergarten upplevde vi när vi besökte dem och det var dags för "Snacktime". Mellanmålet ses som en lärandesituation. Alla barnen satte sig på den stora mjuka mattan. Först ritade läraren tre kakor, sex marshmallows och en mugg på ett stort block. Sedan frågade hon barnen om de visste hur orden cookie, marshmallow och hot chocolate stavas. Hon stavade orden tillsammans med barnen och skrev dem på blocket. Hon lade även till ägande form. Hon frågade barnen om vad som händer med ordet cookie om barnen får flera cookie, jo det kommer till ett s. Läraren förtydligade för barnen att de får flera cookies och marshmallows alltså hur många de får var. Hon t.ex. skrev siffror i de tre kakorna och räknade tillsammans med barnen.

Läraren i kindergarten berättade för oss att de brukar göra "Reading responses", responser på de "Starbooks" de läser för barnen dvs. böcker som de valt ut och läser om och om igen. Läraren har boksamtal med barnen, de får rita en bild om boken och läraren skriver bredvid vad barnen säger om sina känslor kring boken. De sätter sedan upp bilderna på väggen under rubrikerna "Books can make us feel happy" och "Books can make us feel sad. De samtalar om olika delar i en bok som kan påverka dem på olika sätt. Läraren vill förmedla att böcker påverkar oss. Läraren berättade att hon vanligtvis inte brukar skriva text på framsidan på barnens bilder som barnen har målat utan hon skriver på baksidan av målningen. Hon tycker det är viktigt att barnen ska känna att det är de som har skapat bilden, att de är konstnärer. Men när de sätter upp bilderna på väggen skriver hon på bilderna (fältanteckningar, kindergarten 20081121).

#### *Research workshop i år 1*

Den här workshopen är inte en läs- och skrivworkshop enligt lärarens schema och hade ett annorlunda upplägg än de andra workshops som vi beskrivit. Vi väljer ändå att redovisa den här lektionen för att den är ett bra exempel på hur läs- och skrivundervisning kan vävas in i andra ämnen.

Ett annat exempel på att ord bearbetas tidigt, både med hjärnan och med kroppen, fick vi uppleva när vi besökte år 1 och eleverna ska intervjua en förälder som arbetar med "duct" - ventilationsrör (plaströr). Här observerade vi en lektion som vävde in många ämnen tillsammans. Lektionen utgick från ett temaarbete som pågick i klassen - bygg och konstruktion. Klassen hade tillsammans skrivit några frågor som de ville få besvarade.

Efter en kort diskussion om elevernas tro att de skulle prata om ankor (*duct*, ventilationsrör, låter som *duck*) skrev läraren ordet "duct" på smartboarden och uppmanade eleverna att skriva ner ordet. Det som följde var en slags intervju där läraren ställde frågor till föräldern. Läraren tog sedan svaren och upprepade dem och hjälpte eleverna förstå vad han hade sagt. Ibland stannade läraren upp och bad en elev att återberätta det som hade sagts.

När föräldern pratat en liten stund sade läraren till eleverna: "Take a few minutes to write a few words about the duct, the duct's shape and so on". Hon bad alltså eleverna att skriva ord i sina anteckningsböcker om ventilationsröret, de ord som kommit fram när de pratade om röret. Idag ville läraren att barnen prövade på att skriva ord (inte bara använda sig av bilder).



Om de fick problem med stavning fick de ljuda och/ eller använda sig av klassens ”word wall” eller de andra texterna som hänger i klassrummet. De flesta eleverna kunde skriva orden och till och med stava dem rätt. Medan eleverna skrev gick läraren runt och pratade med eleverna om vad de skrivit. Läraren berömde eleverna, rättade inte barnens ord utan lyfte eleverna i det de skrivit.

Läraren uppmuntrade eleverna till att fråga föräldern om vad en ”duct” kan göra. De kom fram till att röret är flexibelt, då tar läraren tillfället i akt och lät två barn få visa med kroppen hur de kunde vara flexibla (flexibelt används som ordet vig på engelska). Hela gruppen fick sedan pröva och visa samtidigt. De lägger till många synonymer: ”Flexible means it can twist, move, and bend”. Sedan bad läraren eleverna att skriva upp ordet flexibel och en kort definition. Hon gick runt och läste elevernas arbeten och läste några exempel högt, hela tiden med stort entusiasm. En elev kom på att anteckningsblocket är flexibelt. Alla elever provade denna insikt (fältanteckningar, år 1, 20081121).

## 5. Diskussion

I det här kapitlet för vi en diskussion utifrån resultatet och den litteratur vi tagit del av. Kapitlet är disponerat efter våra sex frågeställningar.

### 5.1 Manhattan New Schools Grundsyn

Det som utmärker MNS grundsyn enligt vår mening är en genomtänkt undervisningsfilosofi där tillgänglighet och reflektion kring litteratur har en central del. En annat utmärkande drag är att undervisningen tydligt reflekterar flera av de teoretiska synsätt som vi mött i vår utbildning såsom de sociokulturella och fenomenografiska perspektiven samt helspråksperspektivet.

Som tidigare har diskuterats, skriver Harwayne att fack- och skönlitteratur av god kvalitet står i centrum för elevernas och lärarnas arbete på MNS. Under vår vecka på MNS såg vi att detta verkligen är fallet, för vi såg de välförsedda bokhyllorna och att böckerna används flitigt i undervisningen. Harwaynes vision var att skapa en skola där barn lockas till läsning och där man skapar ett livslångt engagemang för skivning och läsning genom en undervisning som är förankrad i autentiska aktiviteter. Vi tror att en sådan syn på undervisning skapar meningsfulla sammanhang som förespråkas i bland annat Smiths forskning och i helspråksperspektivet. Vår studie indikerar att läs- och skrivundervisning som är läromedelsbaserad gör att skriftspråklärande sker i onaturliga sammanhang eftersom språkets kommunikativa funktion inte står i fokus.

En förutsättning för att undervisningen ska vara litteraturbaserad är förstås att lärarna och eleverna har tillgång till många böcker som tilltalar olika läsare. Vi har under utbildningens gång besökt många svenska skolor utan klassrums- eller skolbibliotek. Utifrån det vi såg på MNS tror vi att denna brist på lättillgänglig litteratur missgynnar elevernas skriftspråkliga utveckling. Det är dock viktigt att påpeka att det inte är enbart tillgänglighet till böcker utan hur undervisningen struktureras. På MNS mötte vi en undervisningsfilosofi där elevens respons till litteratur står i fokus. Eleverna läser, diskuterar, skriver om och reflekterar om böckernas innehåll. Här får eleverna tillfälle att utvidga sina förståelser genom att möta olika röster från böcker, lärare och klasskamrater. Vi ser tydliga kopplingar mellan MNS filosofi

och Bakhtins teorier om det dialogiska samspelet. Skolans grundtro om att elever ska vara reflekterande och ta del av andras röster är också sammanlänkad med fenomenografin, där den metakognitiva förmågan tränas genom reflektion och möten med en mångfald av tankesätt. MNS läs- och skrivundervisning skapar tillfällen för barn att inte enbart möta texter, utan också lärarens och andra elevers tankar om texter. Därför anser vi att det sociokulturella perspektivet genomsyrar skolans grundsyn, vilket också MNS läs- och skrivutvecklare påpekade.

Efter att ha jämfört vår datainsamling med litteraturen kommer vi fram till slutsatsen att helspråksperspektivet fortfarande är en mycket stor del av MNS grundsyn, även om skolan nu använder begreppet ”balanced literacy”, vilket enligt vår förståelse innebär att både analytiska och syntetiska metoder ingår i undervisningen. Vi anser inte att en helspråkssyn innebär att man utesluter syntetiska synsätt. Istället innebär en helspråkssyn att alla aktiviteter – även de som är syntetiska – utgår från en känd och meningsfull kontext där samspel och språkets kommunikativa funktion står i fokus. Därför drar vi slutsatsen att det inte skulle gå att överföra arbetssätt som liknar de på MNS till andra skolor endast genom att kombinera analytiska och syntetiska arbetssätt. En äkta förändring av en undervisning skulle också kräva att lärare anammar en helhetssyn på läs- och skrivutveckling, där språket ses som navet av allt lärande.

## **5.2 Organisationens betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling**

Vår undersökning av MNS organisation visar en bild som stämmer väl överens med hur organisation bör vara enligt Skolverket (1998) och Folkesson m.fl. (2004) avseende rektorns ledarskap och skapandet av förutsättningar för samarbete och pedagogiska samtal. Rektorerna på MNS är involverade i det som sker i klassrummen – de besöker klassrummen och observerar undervisningen för att skaffa sig en uppfattning om vad som händer i skolan och hur lärarna kan stödjas. Dessutom ser rektorerna pedagogiskt ledarskap som sin viktigaste uppgift. MNS har många strukturer som skapar möjligheter för yrkesmässig utveckling. Några av dessa kommer utifrån, som t.ex. besök av fortbildare från universiteten, men väldigt många av dessa strukturer utgår från den kompetens som redan finns i skolan. Mindre erfarna lärare får tillfällen att lära av erfarna lärare och tid avsätts till gemensam planering och pedagogiska samtal. Detta i sin tur främjar gemensamma förhållningssätt, vilket vi tror medför en bättre kontinuitet för eleverna.

Vi har tidigare tagit upp att en skola i utveckling kännetecknas av en samarbetande kultur där pedagogiska frågor diskuteras (Folkesson m.fl. 1994; Skolverket 1998). Enligt vår mening är MNS ett gott exempel på en skola med en samarbetande kultur där man har förstått vilken betydelse av samarbete och pedagogiska diskussioner lärare emellan har för elevernas utveckling.

Organisation har lyfts i denna undersökning eftersom det inte enbart är lärarnas ansvar att skapa goda förutsättningar för elevernas skriftspråkliga utveckling. Skolledningen har också en viktig roll i en framgångsrik undervisning, anser vi. Detta är ett viktigt budskap till pedagoger som skulle vilja pröva MNS arbetssätt i sina egna klassrum: för att lyckas behövs det antagligen mycket stöd från skolledningen. Dessutom tycker vi, i en tid där lärarnas kompetens ifrågasätts i medierna, att vår studie indikerar att mer uppmärksamhet bör riktas mot den svenska skolans organisation och rektorernas uppgifter.

I samband med vår diskussion om resultatets betydelse vill vi också nämna en möjlig svaghet i vår undersökning. Vårt resultat angående organisation är enbart baserat på vad skolledningen på MNS säger. Intervjuer med några av lärarna kring deras uppfattning av skolans organisation skulle ha gett en mer fullständig bild av MNS organisation.

### 5.3 Miljöns betydelse för läs- och skrivutveckling

Klassrummets möblering på MNS anser vi är anpassad för att skapa en god lärandemiljö för eleverna. Det finns bord och stolar som är lämpade efter elevernas storlek och vi ser att möbleringen är medvetet inbjudande för att skapa en dialog mellan eleverna. Lindö beskriver hur viktigt det är med en språkstimulerande miljö där möbleringen är anpassad så att eleverna har ögonkontakt och lätt kan samtala med varandra. Vi ser att miljön i klassrummet skapar goda förutsättningar för lärandet. Samarbetet stärker eleverna i det individuella medvetandet och Vygotskij anser att den utveckling som sker mellan den sociala samverkan och den individuella kunskapen öppnar upp kanaler för lärandet.

Vygotskijs tankar om det sociala samarbetet som utgångspunkt för lärande reflekteras i det som sker vid den stora mattan, som är den gemensamma samlingsplatsen i varje klassrum på MNS. Här sker det mesta av undervisningen. Alla eleverna sitter tätt tillsammans med läraren på mattan. Denna plats tycker vi skapar goda förutsättningar till samspel och dialog och här infinner sig en naturlig närhet till varandra som i sin tur skapar en trygghet bland eleverna. Lindö skriver om hur viktigt det är för läraren att skapa ett gott klimat och en bra gemenskap där eleverna känner sig trygga. Det är lättare för elever att ta till sig regler och rutiner under dessa förutsättningar.

Eleverna är medvetna om hur viktigt det är att lyssna på varandra och här ser vi att läraren tar tillvara på elevernas tankar och idéer i sin undervisning. Vi ser att lärarna befäster elevernas tankar genom att sätta ord på det erfarna. Läraren poängterar och lyfter det som eleverna gör bra i sin undervisning. Eleverna växer som individer när lärarna bemöter eleverna med en konstruktiv metod. Bemötandet och förhållningssättet mellan elever och lärare anser vi vara en viktig bidragande faktor till elevernas utveckling. Lärarnas synsätt och förväntningar skapar goda möjligheter för eleverna att utvecklas till självständiga individer. Lärarna tar även tillvara på elevernas olika sätt att tänka genom att låta eleverna upptäcka att vi uppfattar företeelser på olika sätt. Här ser vi tydligt att läraren använder sig av ett fenomenografiskt perspektiv i sin undervisning.

Vi har även observerat lärare på MNS vars bemötande och förhållningssätt inte har överensstämt med vad vi i övrigt har sett på MNS. Vi anser att klassrumsmiljön i år 3 som vi observerade var fylld av krav som skapade en stressig miljö för eleverna. Lärarna ville hinna med så mycket som möjligt under de 70 minuterna som vi observerade klassen och det skapade en obehaglig känsla hos oss. Vi anser att dessa lärares förhållningssätt missgynnar eleverna i deras utveckling.

Vi anser att Manhattan New School använder sig av en A- miljö som beskrivs i Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar* (1998). I våra observationer ingår eleverna i ett kommunikativt sammanhang där undervisningen utgår ifrån barnens eller lärarens erfarenheter. Elevernas personliga texter används som en viktig källa i undervisningen. Vi observerade en lärare på MNS som samlade elevernas texter i en gemensam bok och använde sig av dessa elevnära texter som läromedel i undervisningen. Användandet av elevernas texter är utmärkande för en A- miljö enligt Skolverket. Vi såg också att eleverna tog del av

klasskamraternas texter vilket i sin tur gav eleverna inspiration till nya tankar och nya samtal. Det här arbetssättet som vi har observerat i de olika klassrummen stämmer väl överens med vårt uppdrag som lärare. I målen i kursplanen för svenska står det att "när eleverna använder sitt språk - talar, lyssnar, läser, skriver och tänker i meningsfulla sammanhang kan de utveckla goda språkfärdigheter" (Skolverket 2000). Det finns en medvetenhet kring användningen av tankeböcker och loggböcker i undervisningen och detta skapar grunden till reflektion över lärandet hos eleverna.

Vi observerade även bildens betydelse som stödjer läs- och skrivutvecklingen i de första skolåren. Vi fick uppleva hur eleverna i år 1 dokumenterar sina kunskaper med hjälp av bilder. Klassrummets väggar var fyllda av färgglada teckningar som eleverna hade skapat som ett led i sin läs- och skrivutveckling. Vi kan tydligt se att MNS uppmuntrar och stimulerar eleverna i de lägre åldrarna att använda bildskapandet för att uttrycka sig. Vygotskij (1995) anser att det är skolans uppgift att stimulera "ritandet" och att se till att det utvecklas. Utifrån våra erfarenheter upplever vi att när barn ritat uttrycker de sina upplevelser därför anser vi att bildskapandet bör vara en central del av undervisningen i skolan.

Det finns ett stort utbud av böcker i alla klassrum på skolan. Eleverna erbjuds litteratur av olika genrer. Alla elever har olika intressen och vi anser att det är viktigt att skapa en variation av ingångar för att stimulera elevernas i deras läs- och skrivutveckling. Böckerna används som läromedel i undervisningen och det är viktigt enligt Lindö (2002) att det finns material som inspirerar eleverna till utforskande. Lärarna på MNS har skapat en medvetenhet kring olika textgenrer och lärarna synliggör även olika läs- och skrivstrategier i sin undervisning för eleverna i de olika årskurserna. Vi anser att dessa strategier har en viktig funktion i den fortsatta undervisningen.

## **5.4 Lärarnas kompetens**

Vårt syfte har inte varit att jämföra lärarutbildningen i USA och Sverige och därför har vi svårt att avgöra om lärarna på MNS har en mer omfattande utbildning än vad svenska lärare har. Det vi kan konstatera däremot är att vårt resultat pekar på att MNS anställer lärarna som vill ägna mycket tid åt yrkesmässig utveckling och som har mycket goda kunskaper om workshopmodellen. Detta kan jämföras med det som tidigare diskuterats om A-miljöer. Enligt Skolverket (1999) har lärare i A-miljöer kunskap om språkets betydelse, dess utveckling och har tydliga strategier för att omsätta sina kunskaper i undervisningen. En slutsats som vi drar av vårt resultat är att elevers läs- och skrivutveckling gynnas av att lärare vill och dessutom får möjlighet att vidareutveckla sina didaktiska kunskaper inom läs- och skrivutveckling.

## **5.5 Belägg för en framgångsrik undervisning**

I resultatredovisning har vi visat att New York Citys egna kvalitetsmätningar bedömer att MNS är en skola med god undervisning. Även personalen på skolan upplever att eleverna har en god utveckling och att skolan får mycket beröm av tidigare elever och föräldrar.

Vi har också fått intrycket under vår tid på MNS att eleverna är mycket duktiga på att sätta ord på vad de gör. Dessutom har vi upplevt att många elever har kommit långt i sin läs- och skrivutveckling, speciellt eleverna i de lägre årskurserna, om vi jämför med våra erfarenheter i den svenska skolan.

Vår undersökning har i stort sett bekräftat att skolan bedriver en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Vi har dock observerat vissa fenomen som har fått oss att ifrågasätta om skolans stora förväntningar och starka fokus på att utveckla elevernas läs- och skrivförmågor sker på bekostnad av elevernas välmående. T.ex. har vi upplevt att eleverna får mycket hemläxor, även under helgerna, att mycket innehåll ”trycks in” i relativa korta arbetspass, att eleverna ges få raster och att de är med om många olika arbetsmoment varje dag. Det finns även kulturella faktorer som måste vägas in här. Det är möjligt att det vi upplever som pressade situationer inte upplevs så av amerikanska elever.

Den biträdande rektorn medger att skolan ibland kritiserats för att ha för mycket fokus på det akademiska, speciellt i de lägre årskurserna (även om hon också tar emot klagomål att skolan behöver ställa högre krav). Hon betonar att ett mått på skolans framgång är att ”kids are just happy here, teachers are happy here” (intervjuprotokoll, 20081119). Det kan mycket väl vara så, men vi vill ändå lyfta våra funderingar över de ”baksidor” som kan finnas i en skola med stora förväntningar och högpresterande elever.

## 5.6 Strukturen på Manhattan New Schools läs- och skrivlektioner

I det här avsnittet går vi över till att diskutera MNS arbetssätt kring läs- och skrivundervisning.

Som vi tidigare nämnt under resultatredovisningen lade vi märke till att lärarna på MNS delar med sig av sin expertis kring läsning och skrivning. Lärarna lär ut lämpliga tankestrategier som eleverna kan använda sig av när de läser. Smith säger att barn lär sig att läsa genom att läsa, men att barn även behöver hjälp av någon annan innan de kan läsa tillräckligt bra för att förstå. Han menar att barn successivt tillägnar sig förmågan att läsa med hjälp av andra människor och att det är lärarens ansvar att göra det möjligt för dem att läsa (Smith 1997). Enligt Stensson har forskning visat att eleverna behöver få hjälp eftersom läsförståelse och effektiva lässtrategier inte kommer av sig självt (Stensson 2006 s. 19). Läs- och skrivutvecklaren berättade för oss under intervjun att eleverna deltar under minilektioner i diskussioner av olika strategier. Eftersom eleverna sedan får pröva dem, berätta hur strategin fungerade och hur de kan förbättra sitt arbete anser vi att eleverna får möjlighet att utveckla sitt självförtroende och sin förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Det här ger även möjlighet till samtal mellan eleven och läraren där läraren kan stötta eleven genom att ge eleven feedback och råd på förbättringar. Läraren får tillfälle att se och förstå hur eleven tänker, vilket vi tror underlättar när läraren ska bedöma vad eleven behöver hjälp med. Genom att eleverna får pröva de olika strategierna och reflektera över strategierna som lärarna förmedlar under minilektionerna ligger enligt vår tolkning ligga inom den nära utvecklingszonen. För att främja lärandet bör utmaningarna enligt Vygotskij ligga inom den nära utvecklingszonen, där elevens potential betonas för inläring och utveckling i samspel med lärare (och andra elever) (Dysthe 1996 s.55ff).

I de dagliga konferenserna med elever skapar lärarna möjligheter till samspel. Som vi tidigare nämnt diskuteras elevens arbete med läraren under konferensen där läraren kommenterar elevens framsteg, ger eleven råd för att kunna utveckla användandet av strategier i läsning och skrivning. I Lpo94 står det att ”varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lärarens handbok 2004 s. 13). Styrkta av läroplanen anser vi att det här samspelet, där eleven får samtala med läraren om t.ex. sitt eget läsande, är något som är

viktigt för elevens självförtroende. Vi håller även med Vygotskij om att samspelet är viktig för elevens inläring och utveckling. Av tidigare erfarenheter från vår VFU har vi inte sett att lärarna använder sig av dagliga konferenser i så stor utsträckning som lärarna på MNS. Det här är något som den svenska skolan bör ta efter eftersom det är viktigt att eleverna får samtala med läraren om sitt eget läsande. Precis som Stensson tycker vi att det måste finnas möjligheter för eleverna till många reflekterande samtal eftersom förståelsen öppnas och underlättar den egna tolkningen och att eleverna får möjlighet att ta del av någon annans tolkning (Stensson 2006 s. 21).

Under många av våra observationer lade vi märke till att lektionerna oftast avslutades med en återsamling där det var dags för "time to share". Eleverna fick t.ex. berätta om sina böcker de läste eller läsa upp någon text eller dikt som de skrivit. Läraren gav även konstruktiv respons till eleverna. Vi anser att det är en bra och nödvändig träning för eleverna att våga prata inför andra. Som vi nämnde i inledningen ska varje elev, enligt Lpo94, få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva (Lärarens handbok, 2004 s.11). Även i den svenska kursplanen kan man hitta att skolan skall sträva efter att eleven "utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan" (Skolverket, Kursplan i svenska för grundskolan 070910 s.1-2). Det här grundar sig i våra egna erfarenheter av att det inte känns bekvämt att stå inför andra och prata om man inte har så stor erfarenhet av det. Erfarenheten anser vi stärker elevens utveckling och är viktig för elevens framtida yrkesliv. I den teoretiska anknytningen (ovan i avsnitt 2.1.2) skriver vi om en diskurs - "övertygande på djupet" diskursen - som Bakhtin menar att eleverna bör använda sig av vid återgivning av en text. Den innebär att eleverna vågar pröva och delge sin tolkning där det måste ske en dialog som leder till utveckling (Dysthe 2003 s.105). Detta var något vi såg många exempel på MNS.

En observation som är värd att nämna här i diskussionen är vad som skedde under en writing workshop i år 1. Eleverna hade skrivit dikter som läraren senare under lektionen läste upp med stor inlevelse och hon fick verkligen varje dikt att låta som en dikt. Läraren berömde och gav även eleverna konstruktiv respons. Det här upplevde vi som väldigt positivt eftersom läraren uppmärksammade varje elev på ett positivt sätt som vi anser stärker elevens självförtroende i sin skrivprocess. Men sedan berättade läraren att dikterna korrigeras av henne för de ska samlas i en speciell bok. Boken firas med en "poetry breakfast" (poesifrukost) tillsammans med föräldrarna senare på terminen. Hon korrigerar just dikterna för att det blir en produkt som ska visas upp, men hon går inte alltid in och korrigerar barnens texter. Vi reagerade starkt på att läraren går in och korrigerar barnens texter bara för att de ska visas upp för föräldrarna. Vi anser att det är fel att gå in och korrigerar elevernas texter när de går i år ett och precis har börjat lära sig skriva. Det här tror vi hämmar elevernas självförtroende och lust att skriva. Vi vill styrka det här med Björk och Libergs följande citat:

Det säger sig självt att ett barn som får fel påpekade för sig i längden inte frivilligt utsätter sig för risken att framstå som dum, en som inte kan. Av barns talspråksutveckling kan man lära att även skriftspråkets felstavade ord så småningom rättar till sig för de flesta barn (Björk & Liberg 1996 s.16f).

Man behöver inte ta död på elevernas lust att lära med en gång utan vi tycker att läraren kunde ha låtit dikterna vara som de var. Vi som är föräldrar alla tre tycker det är roligt att läsa våra barns första tappra försök att skriva utan att texten är korrigerad. Vi anser att korrigering av elevs texter hämmar eleverna för de kan få svårigheter i att se positivt på sin egen förmåga,

vilket ger eleven en dålig självkänsla i det här tidiga skedet av läs- och skrivlärandet. I Lpo 94 står det att eleven skall utveckla tillit till sin egen förmåga (Lärarens handbok 2004 s.14). Vi tror att eleven kommer att utveckla tillit till sin egen förmåga genom att se sina egna framgångar i erövrandet av skriftspråket. Är det en elev som kommit långt i sin skrivutveckling och är mogen för det eller ber om det själv kan man gå in och rätta tillsammans med eleven. Man kan visa eleven återkommande fel i texten och tala om för eleven vad hon/han kan tänka på nästa gång. Att lärarna rättar elevernas felstavade ord stämmer inte överens med vad vi annars upplevde under observationerna på skolan. Lärarna ger i stort sett alltid eleverna beröm och konstruktiv respons som t.ex. det exemplet vi nämner ovan där läraren berömde och gav eleverna respons på de dikter som eleverna skrivit. Vi menar att beröm och respons är positivt för elevernas självförtroende vilket ökar deras motivation och lust att lära.

Vi har tidigare berättat att lärarna har ett stort samarbete med föräldrarna där de bjuds in till skolan för att berätta om något ämne som föräldern har stor kunskap om. Det här tycker vi verkar vara ett bra sätt att underlätta undervisningen för lärarna eftersom de omöjligtvis kan vara experter på alla områden. Lärarna tar tillvara på kunskaper som föräldrarna har och enligt vår mening ger det här i sin tur möjligheter för föräldrarna att vara delaktiga i sitt barns lärande. Veckobreven som skickas hem till föräldrarna i år 1 är omfattande där föräldrarna förväntas att ta del av elevernas undervisning. Eleverna har bl.a. läsläxor och läraren förväntar sig att föräldrarna lyssnar på sina barn och diskuterar innehållet i böckerna hemma. Dessa rader säger ganska mycket om vilket förhållande/makt som läraren har gentemot föräldrarna. Vi ställde oss själva frågan: Hur skulle svenska föräldrar reagera om lärare skickade hem dessa riktlinjer i ett veckobrev? Vi har inget bra svar på det för vi kan endast spekulera i det. Vi tycker ändå att den här frågan är intressant att ta upp. Idag arbetar många föräldrar heltid och barnen har många fritidsintressen som föräldrarna ska köra sina barn till. Vi tror att många stressade föräldrar hade reagerat negativt på det här, de anser nog att det ska skötas i skolan.

Vi avslutar vår diskussion genom att visa de mål i den svenska kursplanen som vi anser stämmer överens med vad MNS strävar emot i sin undervisning, vilka vi tycker sammanfattar vad vi sett i våra observationer och vad vi hört under intervjuerna. Det är intressant att den här amerikanska skolan lever upp till de flesta mål i den svenska kursplanen.

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven;

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt simuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen med texten till dess syfte och karaktär,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet,

- förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper (Skolverket, Kursplan i svenska för grundskolan 070910 s.1-2).

## 5.7 Avslutande diskussion

Vi anser att vi har uppnått syftet med vår undersökning, eftersom vi har kunnat besvara alla våra frågeställningar och därmed kunnat ge en representativ bild av MNS filosofi och arbetssätt.

I inledningen diskuterade vi varför vi ville besöka MNS. Vi ville uppleva en helspråksmiljö med en undervisning som ger uttryck för lärandeteorier som har ingått i vår lärarutbildning. Vår fallstudie har fördjupat vår kunskap om hur ett helspråksperspektiv kan tillämpas. Vi har också fått mer kunskap om hur man kan skapa en struktur som tillåter individualisering och variation.

Vi anser att en grundläggande faktor i MNS framgång är att skolan har en gemensam och genomtänkt grundsyn som hålls levande genom samarbete, pedagogiska samtal, pedagogiskt ledarskap och mentorskap. På detta sätt erhålles en professionalism bland lärarna som vi inte erfärit här i Sverige. En annan faktor är workshopmodellen där litteraturen har en väsentlig plats och används som en utgångspunkt till reflektion kring läsning och skrivning. De gemensamma genomgångarna är strategifokuserade och ger eleverna en stödstruktur för läsning och skrivning. Elevernas metakognitiva tänkande utvecklas på ett medvetet sätt genom reflektion av sitt eget lärande.

Ytterligare en del av MNS undervisningsprofil är deras sätt att skapa en fysisk och social miljö som främjar elevernas utveckling. Gemenskapen främjas av en central samlingsplats där lärarna tar barnens tankar och erfarenheter på allvar. Eleverna ses som kunskapskonstruerande individer. Lärarna etablerar tydliga rutiner och regler som i sin tur skapar en trygg och tillåtande arbetsmiljö.

Vi anser inte att MNS är en perfekt skola. I vissa situationer upplevde vi att kraven på eleverna var för höga men vi vill ändå poängtera hur betydelsefulla lärarnas förväntningar är för elevernas progression. Efter genomförandet av vår fallstudie kan vi konstatera att Shelley Harwaynes vision om en skola med stor passion för litteratur, läsning och skrivning hålls levande än idag med hjälp av pedagogernas stora engagemang. Denna vision har blivit en del av vår pedagogiska syn och förhoppningen är att vår kunskap kan bidra till den svenska skolans utveckling.



## Litteraturförteckning

- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av imorgon*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edfeldt, Å. (2007). Kapitel 1. I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy* (IPD rapport, 2007:01), s. 7-14. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, L. & Rännerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Harwayne, S. (1999). *Going Public: Priorities and practice at the Manhattan New School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harwayne, S. (2000). *Lifetime guarantees: toward ambitious literacy teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hjälme, A. (2007). Kapitel 15. I B. Kullberg & E. Åkersson (Red.), *Emergent Literacy* (IPD rapport, 2007:01), s. 95-105. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för och didaktik.
- Keene, E. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik* (U.Jakobsson övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1997).
- Kullberg, B. (2007). B. Svenskämnet enligt läroplanerna och rapportinnehållets användning. I B. Kullberg & E. Åkersson (Red.), *Emergent Literacy* (IPD rapport, 2007:01), s. 105-111. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för och didaktik.
- Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok*. (4:e upplagan). Stockholm.
- Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). Kapitel 2. I B. Kullberg & E. Åkersson (Red.), *Emergent Literacy* (IPD rapport, 2007:01), s. 15-20. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för och didaktik.
- Lyckas med läsning* (2001). (A. Johansson Vasberg. övers., 2001).. Stockholm: Bonnier utbildning. (Originalarbete publicerat 1996).
- Manhattan New School. (u.o.). Veckobrev år 1, *Family homework*.

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

Manhattan New Schools website. <http://www.manhattannewschool.org/>, 081211.

McCormick Calkins, L. (1994). (E. Wirde övers.). *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden. (Originalarbete publicerat 1995).

*Progress Report*. [http://schools.nyc.gov/OA/SchoolReports/2007-08/ProgressReport\\_EMS\\_M290.pdf](http://schools.nyc.gov/OA/SchoolReports/2007-08/ProgressReport_EMS_M290.pdf), 20081124

*Quality Review Report*. [http://schools.nyc.gov/OA/SchoolReports/2007-08/QR\\_M290.pdf](http://schools.nyc.gov/OA/SchoolReports/2007-08/QR_M290.pdf), 20081124.

Skolverket (2000). Kursplan i svenska för grundskolan, inrättad 2000-07, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) hämtad 070910.

Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar*. Rapport nr 160. Stockholm: Liber.

Smith, F. (2000) *Läsning*. (Andersson, S, övers.). Stockholm: Liber (Originalarbete publicerat 1997).

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (K. Öberg Lindsten övers.). Göteborg: Daidalos.

## **Bilaga: Intervjufrågor**

### **Intervju med Manhattan New Schools biträdande rektor**

Här redovisas frågorna precis som vi ställde dem under intervjun.

#### **Frågor som avser frågeställningen: Vad är utmärkande för denna skolas grundsyn?**

1. Kan du beskriva några av de viktigaste aspekterna i skolans pedagogiska filosofi?  
*Can you describe some of the most important aspects of the school's pedagogical/ educational philosophy?*
2. Vilka bakomliggande teorier stödjer ni er på?  
*What are some of theories behind your practice?*
3. Enligt litteraturen som vi läst arbetar skolan utifrån en helpråkssyn...  
*According to the literature we have read, your school teaches reading and writing from a whole language perspective...*  
*(här avbröt informanten vår fråga med ett svar)*
4. Så ni har valt att ta in olika perspektiv som fonetik och helpråksperspektiv?  
*So you have chosen to take different kinds of perspectives, e.g. phonics and whole language?*

#### **Frågor som avser frågeställningen: Hur bidrar skolans organisation till elevernas läs- och skrivutveckling?**

5. Vad har lärarna på skolan för utbildning?  
*What kind of education do the teachers working here have?*
6. Vilka strukturer finns för att främja pedagogernas yrkesmässiga utveckling?  
*What kind of structures are in place that support the teachers' professional development?*
7. Hur skapar ni ett gemensamt förhållningssätt hos alla lärare på skolan?  
*How do you create a common practice/ approach among all the teachers at the school?*
8. Vilken roll har rektorerna i skolans arbete kring läs- och skrivutveckling?  
*What role do the principals play in the school's teaching of reading and writing?*
9. Hur vet ni att er undervisning i läs- och skrivutveckling är framgångsrik?  
*How do you know that your practice is successful in teaching reading and writing?*

**Intervju med Manhattan New Schools biträdande rektor, fortsättning****Övriga frågor:**

10. Är skolan utsatt för någon kritik?  
*Has your school met any criticism?*

## Intervju med Manhattan New Schools läs- och skrivutvecklare

### Frågor som avser frågeställningen: Vad är utmärkande för denna skolas grundsyn?

1. Kan du beskriva några av de viktigaste aspekterna i skolans pedagogiska filosofi?  
*Can you describe some of the most important aspects of the school's pedagogical/ educational philosophy?*
2. Vilka bakomliggande teorier stödjer ni er på?  
*What are some of theories behind your practice?*
3. Enligt litteraturen som vi läst arbetar skolan utifrån en helspråkssyn. Håller du med?  
*According to the literature we have read, your school teaches reading and writing from a whole language perspective. Do you agree?*
4. Vad innebär helspråkssynen för er på MNS?  
*What does whole language mean to you at MNS?*
5. Stämmer det att ni fortfarande använder whole language perspektivet men har tagit in andra perspektiv?  
*Is it correct you still use whole language, but that you have taken in other perspectives?*

### Frågor som avser frågeställningen: Hur struktureras läs- och skrivlektionerna?

6. Beskriv några av de arbetssätt/ metoder som lärarna tillämpar för att utveckla elevernas skrivande.  
*Describe some of the practices/ methods that teachers use to develop students' writing.*
7. Varför tror ni på workshopsmodellen, och vilka tankar ligger bakom den?  
*Why do you believe in the workshop model so much, what are your thoughts behind it?*
8. Beskriv några av de arbetssätt som lärarna tillämpar för att utveckla elevernas läsande. Describe some of the practices/ methods that teachers use to develop students' reading.

### Frågor som avser frågeställningen: Hur bidrar skolans organisation till elevernas läs- och skrivutveckling?

9. Hur skapar ni ett gemensamt förhållningssätt hos alla lärare på skolan?  
*How do you create a common practice/ approach among all the teachers at the school?*
10. Hur vet ni att er undervisning i läs- och skrivutveckling är framgångsrik?  
*How do you know that your practices in the teaching of reading and writing are successful?*

**Intervju med Manhattan New Schools läs- och skrivutvecklare, fortsättning****Övriga frågor:**

11. Är skolan utsatt för någon kritik?  
*Has your school met any criticism?*
12. Kan du beskriva ditt arbete som literacy coach?  
*Can you describe your job as a literacy coach?*

**Intervju med Manhattan New Schools rektor**

1. Vi förstår att ni har övergått från helspråksperspektivet till något som heter ”balanced literacy”. Kan du förklara vad det innebär?  
*We understand that you have gone over from whole language to something called balanced literacy. Can you explain more about what that means?*