



Lärdomar av framgångsrik läs- och skrivundervisning i Kanada

DEL 1: Petra Johnsson Jähnke, Cecilia Larsson & Ann-Christine Wennergren (red)

DEL 2: Sara Svensson Billqvist & Frida Svedenfors
Marie Löfström & Malin Olofsson
Camilla Ekendahl & Lovisa Lindegren

FoU-rapport 14:2023

Förord och läsguide

Förord: Den rapport som jag har läst är en slutprodukt av en lång process av lärande och systematisk undersökning kring metoder för språk-, läs- och skrivundervisning (SLS). Precis som eleverna i de kanadensiska skolorna har lärare och skolledare haft tyngdpunkten på processen snarare än slutprodukten. Vägen till lärande och utveckling är ibland viktigare än slutresultatet. Som det gamla talesättet går ”Grisen växer inte snabbare för att man väger den oftare”. Detta är en central insikt från min sida efter min läsning. Efter att ha reflekterat över innehållet i rapporten vill jag särskilt betona några delar som enligt mitt sätt att se är frågor som vi i Ängelholms kommun behöver hantera på ett mer optimalt sätt. Den första delen är att samarbete mellan skolor verkar vara ett framgångsrikt sätt att stötta utveckling av undervisning. Begreppet partnerskolor har en väldigt jämställd klang i mina öron. Skolorna i Munka-Ljungby har gjort en lärande resa och behöver nu dela den kommande resan med andra skolor. Detta kopplar an till två begrepp som ständigt återkommer i rapporten: ”learning och sharing”. Som ansvarig för utvecklingsfrågor i kommunen vill jag verka för att någon eller några skolor vågar gå in i ett partnerskap med skolorna i Munka-Ljungby. Jag lutar mig då mot den gedigna forskning i Kanada som genomförts av Andy Hargreaves och Michael Fullan och som visar vikten av partnerskap för att tillsammans kunna påverka resultaten på mer än den egna förskolan eller skolan.

Den andra delen handlar om metoder för SLS-undervisning. Det verkar som de metoder som används är framgångsrika oavsett elevernas bakgrund och förutsättningar. Vi kan se att svensk skola kämpar med det kompensatoriska uppdraget i och med att elevernas socioekonomiska bakgrund i hög grad påverkar deras lärande och utveckling. Beskrivningarna av det ständiga fokuset av att alla kan och självbildningen som lärande/skrivare/läsare/tänkare som hela tiden lyfts fram från observationerna verkar skapa självförtroende hos eleverna.

Den tredje och sista delen som jag slås av är frånvaron av digitala redskap och den höga medvetenheten om detta i hela skolsystemet. Kan det vara så att de digitala redskapen ska användas med större försiktighet i de tidiga skolåren? Jag rekommenderar att all personal inom utbildningssektorn läser och begrundar budskapet i rapporten men också använder sig av lärdomar som dragits av skolledare och lärare i kommunen.

Per-Erik Holmén, utvecklingschef inom LOF i Ängelholms kommun

Läsguide: Denna rapport är skriven av två rektorer, sex lärare samt kommunens vetenskapliga ledare. Rapporten har två delar. Den första delen ska ses som en ”kappa” för att rama in problemområdet och syftet med studieresan. Här beskrivs också studieresans genomförande samt generella lärdomar på organisationsnivå som dragit från de besökta skolorna. Den andra delen visar tre olika fallbeskrivningar där observation av undervisning konkretiseras och problematiseras. Rapporten kan läsas som en helhet men även som delar var för sig.

Det är många som gjort denna resa möjlig. Först och främst vill vi tacka Adrienne Gear som förverkligat studieresan genom sin inbjudan. Men vi vill också tacka forskare, skolledare och lärare på de besökta skolorna som så generöst delat med sig av sitt sätt att leda och organisera för skolornas språk- läs- och skrivundervisning. Men också tack för all undervisning som vi fick observera och studera i praktiken.

Vi som skrivit denna rapport, önskar alla läsare en intressant och lärorik läsning och uppmanar er att tänka som Pippi Långstrump: *Detta har jag aldrig provat tidigare så det klarar jag helt säkert.*”

//Författarna

Sammanfattning

Under en längre tid har svenska elevers resultat i läsförståelse och skrivförmåga sjunkit. Det görs många nationella insatser som till viss del påverkat resultaten men det räcker inte. I Munka-Ljungby rektorsområde initierades 2019 ett samarbete med Adrienne Gear som med framgång har samarbetet med kanadensiska skolor. Ett samarbete som bygger på ett gemensamt förhållningssätt till språk- läs- och skrivundervisning för elever från 4-12 år (SLS-undervisning). Våren 2023 fick en grupp från Munka-Ljungby skolområde möjlighet att besöka några av dessa framgångsrika skolor. Syftet med denna rapport är att delge lärdomar om framgångsrik undervisning inom området SLS-utveckling som kan användas för vidare kompetensutveckling inom Ängelholms kommun.

Utfallet av studieresan grundar sig i samtal men framför allt i observationer av undervisning där ett analysredskap för att identifiera lärares praktiska yrkeskunskunnande användes. På organisationsnivå noterades fyra insatser som också kan ses som framgångsfaktorer för skolornas positiva resultat: 1) Etablering av ett gemensamt mindset för allas lärande, 2) etablering av ett gemensamt förhållningssätt i SLS-undervisning, 3) investering i ett gediget skolbibliotek samt 4) begränsning av datoranvändning för läs- och skrivutveckling. Analysen och sammanställningen av tre dagars observation av undervisning visade att lärarnas yrkeskunskunnande kunde formuleras i tre övergripande teman: 1) Lärares ämneskunskap som har tydliga kopplingar till goda ämnesdidaktiska val, 2) lärares metodkunskap med större fokus på process än produkt samt 3) lärares socioemotionella kunskap som bidragit till ett dynamiskt mindset. Den övergripande slutsatsen är att lärarskickligheten bestod i att ständigt balansera dessa tre delar i praktisk handling i undervisningen. Det ger implikationer om vikten av långsiktig kompetensutveckling som utgår från den egna skolans behov och som behöver synas i barn och elevers lärande. Eleverna på de besökta skolorna visade, precis som lärarna, ett dynamisk mindset till sitt lärande med hög grad av egna initiativ, delaktighet och kreativitet. Avslutningsvis har resan bidragit med många kraftfulla lärdomar till samtliga deltagare. Lärdomarna visar exempel på professionellt mod att rikta kritiska reflektioner mot den egna verksamheten.

Från huvudmannanivå rekommenderas skolor att starta ett nära samarbete med Munka-Ljungby skolområde. Genom att bli en partnerskola på liknande sätt som i Kanada, kan flera skolor inom kommunen nå framgång. Frågan är hur ett sådant mindset kan bli allas angelägenhet och ansvar för att alla skolor i Ängelholm ska lyckas i sin SLS-undervisning? Ett tänkbart scenario är att framgångsrik SLS-undervisning i Ängelholm sprider sig till andra kommuner som därmed visar att kommunen är en attraktiv arbetsgivare för skolledare och lärare.

Innehållsförteckning

FoU-rapport 14:2023	1
Förord och läsguide	1
Sammanfattning	3
Inledning	6
Bakgrund	8
Språk- läs- och skrivundervisning	8
Studieresans genomförande	9
De besökta skolorna	10
Observationer och analysredskap	13
Observationsprotokoll	14
Analyser i grupp	14
Utfall av observation och samtal om organisationsnivå	15
Etablering av ett gemensamt mindset för allas lärande	15
Etablering av ett gemensamt förhållningssätt i SLS-undervisning	16
Investering i ett gediget skolbibliotek	17
Begränsning av datoranvändning för läs- och skrivutveckling	18
Avslutande reflektioner	20
Egna lärdomar	22
Vägar framåt	25
Referenser	26
DEL 2	28
FALL 1: Koppling mellan ämneskunskap och goda ämnesdidaktiska val	29
Inledning	29
Observationer av undervisning	29
Poesi	29
Bokcirkel	31
Avslutande reflektioner	33
Egna lärdomar	34
FALL 2: Lärares metodkunskap med större fokus på process än produkt	36

Inledning	36
Observationer av undervisning	36
Avslutande reflektioner	40
Egna lärdomar	41
FALL 3: Lärares socioemotionella kunskap som bidrar till ett dynamiskt mindset	44
Inledning	44
Observationer av undervisning	45
Poesi åk 1 (grade 2)	45
Skriva fantasiberättelser åk 2 (grade 3)	46
Avslutande reflektioner	48
Egna lärdomar	49

Inledning

Petra Johnsson Jähnke, Cecilia Larsson & Ann-Christine Wennergren (red)

Idag finns gedigen forskningsbaserad kunskap inom språk- läs- och skrivundervisning. Det finns engagerade rektorer och lärare som brinner för sitt uppdrag och det finns barn och elever som gör sitt yttersta för att erövra den viktiga förmågan att läsa och skriva.

Trots detta kan vi inte slå oss till ro med resultat som visar att svenska elever inte längre når lika långt i sin språk- läs- och skrivutveckling som tidigare (Skolverket, 2022; Skolvärlden, 2022; Vinterek m.fl. 2020). Även om den negativa trenden har börjat vända efter 2016 så har gapet mellan olika elevgrupper ökat. Resultaten från senaste PIRLS visar att skillnader i läsförståelse i årskurs 4 ökar både mellan elevgrupper och mellan skolor. Svenska elever från resursstarka hem presterar på samma nivå som i föregående mätning 2016, medan läsförståelsen bland resurssvaga elever sjunker (Skolverket, 2023a). Många fördjupar sig i problematiken för att försöka förstå vad som behöver göras för att fler elever ska nå längre i sin kunskapsutveckling. Det finns många tänkbara orsaker men forskare och politiker är inte överens om vilka insatser som behöver göras. Några tänkbara orsaker är brister i organisering, att inte vara tillräckligt uthållig över tid, att lärare inte ges nödvändiga förutsättningar, att det genomförs för många insatser samtidigt, att svårbemästrade problem förenklas till det som är möjliga att lösa relativt snabbt eller att elevers röster inte får komma till tals gällande undervisningsutveckling (jfr Jahnke, & Hirsh, 2020; Lundgren & Rogberg, 2021). Det är också viktigt att börja fundera över hur digitalisering inom den tidiga läs- och skrivundervisningen kan ha bidragit med negativa konsekvenser för eleverna (Skolverket, 2023b).

På nationell nivå har det gjorts många insatser inom språk- läs- och skrivutveckling (SLS-utveckling) för de yngsta barnen i skolan. Sedan 2019 är kartläggningsmaterial för förskoleklass och bedömningsstöd för elever i årskurs 1 obligatoriska moment. Alla delar ska ses som ett stöd för mer specifik undervisningsutveckling. Det finns även en statlig åtgärdsgaranti från 2019 som handlar om att garantera att stödinsatser sätts in i rätt tid och att det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens. Tanken med de tidiga stödinsatserna är att fler elever ska ges möjlighet att uppfylla kriterier för bedömning som finns inom läsförståelse (åk 1) samt svenska och svenska som andraspråk (åk 3). Tidiga insatser till elever bör sättas in i förskoleklass och lågstadiet men det finns också belägg för att förebyggande insatser behövs redan i förskolan (Wolf, 2017). Anna Ekström (fd. utbildningsminister) menar att svensk skola under lång tid satt in stöd för sent. Med åtgärdsgarantin ska lärare ges konkreta redskap för att på ett mer likvärdigt sätt säkerställa att de yngsta eleverna får

rätt stöd i rätt tid. Utöver dess insatser erbjuder Skolverket en mängd kompetensutvecklingsmoduler (Läsllyftet) till både förskola och skola. Med tanke på all tid som läggs ner på modularbete behöver vi ställa oss frågan på vilket sätt detta verkligen har gagnat barn och elevers lärande. Svaret är nedslående. Frågan är då – vilka andra insatser kan behövas för att fler barn och elever ska lyckas?

Det behövs skolor som tar initiativ för att utforma alternativa insatser som utgår från de egna elevernas behov för att på så sätt påverka skolans resultat. Men lärdomar behöver också spridas för att sedan omformuleras till det sammanhang där andra skolor befinner sig. Skolorna i Munka-Ljungby¹ hade tidigare en negativ utveckling inom SLS-utveckling och har sedan 2019 arbetat systematiskt för att SLS-undervisningen ska bygga på en gemensam förståelse som blir hela skolans angelägenhet. Den gemensamma förståelsen utgår från forskning som utvecklats i British Columbia i Kanada (Duke, Ward & Pearson, 2021). Som lärarutbildare och skolutvecklare har Adrienne Gear varit en stor inspiratör för många skolors undervisningsutveckling i Kanada och så även för skolorna i Munka-Ljungby. Men det räcker inte med inspiration. Fullan (2007) har under många år hävdad att lärarprofessionen i betydligt högre utsträckning behöver bli en lärande profession. ”Teachers as learners” handlar om mycket mer än det vi i Sverige benämner som kollegialt lärande (Wennergren, 2016). I sådana praktikgemenskaper synliggör lärare sina faktiska undervisningspraktiker och tar ett gemensamt ansvar för kollegiets undervisnings- och professionsutveckling. Det innebär till exempel att lärare deltar i utforskande samtal, granskar varandras undervisning, testar och utvärderar nya metoder över tid samt får feedback av kollegor och skolledare som kritiska vänner. Skolledare i Kanada är särskilt skickliga på att få tillstånd ett sådant professionsutvecklande scenario (Hargreaves & Fullan, 2013).

När inbjudan om att delta i en konferens om litteracitet² i Kanada kom till en av rektorerna i Munka-Ljungby skolområde väcktes tanken om att få studera faktiska praktiker på skolor som når goda resultat inom SLS-utveckling. Bara tanken att få undersöka just dessa lärares praktiska yrkeskunnande var svindlande. Efter stor möda och en gedigen arbetsinsats lyckades berörda skolledare skapa förutsättningar för att sex lärare, två skolledare och kommunens vetenskapliga ledare kunde göra denna studieresa.

¹ Toftaskolan och Össjö skola.

² Litteracitet (från engelskans literacy) översatt ibland med språk- läs- och skrivförmågor. Därmed används även begreppet SLS-undervisning.

Syftet med denna rapport är att delge lärdomar på olika nivåer om framgångsrik undervisning inom området SLS-utveckling som kan användas för vidare kompetensutveckling inom Ängelholms kommun.

Bakgrund

I augusti 2019 konstaterade personal och skolledning i Munka-Ljungby skolområde en önskan om förändring av skolområdets undervisning inom litteracitet (SLS-undervisning). Skolledningen önskade en röd tråd, ökad likvärdighet i undervisningen och var överens om att det långsiktiga målet var högre måluppfyllelse i samtliga ämnen. Resultatanalyser visade att vägen mot målet var ökad läsförståelse och ökad skrivförmåga.

Skolledning och speciallärare med inriktning SLS-utveckling gjorde en kartläggning av undervisningen och intervjuade samtliga lärare. Arbetsinsatsen började på lågstadiet och därefter togs systematiska steg till mellanstadiet och till sist högstadiet. Kompetensutveckling genomfördes i form av kollegialt lärande, föreläsningar och läsning av aktuell forskningslitteratur. Skolledningen kom ganska snart fram till att det arbete som tagits fram av Adrienne Gear (2019; 2021) matchade väl med de behov som identifierats på de två skolenheterna. All personal i årskurserna f-6 samt svensklärare i åk 7-9 har läst Gears böcker och tagit del av föreläsningar då hon varit på plats i Sverige. Lärarna har även tagit del av digitala seminarier och samtalat med Adrienne när hon besökt skolorna i Munka-Ljungby. Vårterminen 2020 skapades Munka-Ljungbymodellen, dvs. strukturer och strategier för övergripande, systematisk SLS-undervisning. Modellen togs fram i samråd med skolans lärare och har sin grund i aktuell forskning. Fokus var att öka kvaliteten i SLS-undervisning i alla ämnen för att gagna samtliga elever. Modellen är nu implementerad i årskurs f-6. I årskurs 7-9 arbetar samtliga lärare med språkinriktad undervisning och det finns en strävan efter fortsatt utveckling.

Tack vare utformningen av Munka-Ljungbymodellen och samarbetet med Adrienne Gear fick skolledning hösten 2022 en inbjudan till en studieresa till Kanada. Syftet med resan var att studera framgångsrik undervisning inom området SLS-undervisning. Ambitionen var att lärdomar från resan skulle kompetensutveckla all personal inom Munka-Ljungby skolområde men även att bidra till kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte inom Ängelholms kommun.

Språk- läs- och skrivundervisning

Här följer en kort beskrivning av den SLS-undervisning som bedrivs på de skolor vi skulle besöka i Kanada. Adrienne Gear som samarbetar med dessa skolor är lärarutbildare och skolutvecklare i British Colombia. Hennes böcker används av

många lärare i Kanada för att arbeta strukturerat med strategier med elevers läsförståelse- och skrivförmåga.

Böckerna om läs- och skrivundervisning (*Reading Power* och *Writing Power*) är baserade på teorier om att aktivera elevernas tänkande (Gear, 2019; 2021). Fokus ligger på att aktivera specifika metakognitiva förmågor som ska användas under läs- och skrivprocessen. Den tänkande hjärnan (benämns som hjärnrum) är en av de modeller Gear tagit fram för att synliggöra metakognitiva strategier för eleverna. En viktig del av strategierna är att använda barn- och ungdomslitteratur i undervisningen (ankarböcker) när lärarna modellerar strategier, när elever övar på strategier men även som stöd när eleverna läser på egen hand.

Reading Power (Gear, 2019) bygger på forskning kring strategier som används av skickliga läsare där budskapet till eleverna är att läsning innebär att tänka. I boken konkretiseras fem strategier för att ge elever möjligheter att förbättra sin läsförståelse. De fem strategierna handlar om att göra kopplingar, att visualisera, att ställa frågor, att göra inferenser samt att transformera. Undervisning i läsförståelse inleds med att läraren förklarar och modellerar respektive strategi. Efter detta övar eleverna tillsammans med stöd av läraren för att sedan övergå till självständiga arbetsuppgifter. Processen fram till självständig läsning tar med andra ord ett avsevärt större utrymme än den slutliga produkten.

Writing Power (Gear, 2021) bygger på forskning kring strategier som använts och följts upp av skickliga skrivare. Skrivstrategierna organiseras utifrån fyra texttyper; personligt narrativ, sakprosa, skönlitteratur samt poesi. Skrivandet introduceras med hjälp av så kallade tankelådor, vilka är baserade på hjärnrum. En väl avvägd skrivundervisning består av möjlighet för eleverna till planering, utkastskrivande, revidering samt möjlighet att kontinuerligt under processen dela med sig av sina texter till en klasskamrat eller i helklass (sharing). Strategier såsom rykande pennor, femfingermodellen, TUFFa, 3 2 1 check it och treskopsord är metoder och redskap mot målet att eleverna ska bli skickliga skrivare. Även här tar processen mycket större utrymme än produkten. Gear betonar att skrivprocessen endast leder till produkt vid något tillfälle per termin.

Studieresans genomförande

Gruppen som reste till Kanada i början på maj 2023 bestod av:

- Malin Olofsson (speciallärare språk-, läs- och skriv f-9)
- Frida Svedenfors- (lärare f-3)
- Marie Löfström (lärare f-3)
- Camilla Ekendahl (lärare f-3)

- Sara Svensson Billqvist (lärare 4-6)
- Lovisa Lindegren (lärare 7-9)
- Cecilia Larsson (biträdande rektor)
- Petra Johnsson Jähnke (rektor)
- Ann-Christine Wennergren (vetenskaplig ledare inom Lärande och Familj)

Studieresan bestod av tre delar. *Den första delen* var skolbesök. Samtliga skolor är situerade i Kelowna, British Columbia, Kanada. De är av varierande storlek och har elever från varierande socioekonomiska förhållande. Samtliga skolbesök bestod av klassrumsobservationer och samtal med elever, lärare och skolledare. Besöken avslutades med samtal kring våra reflektioner för gemensam skolutveckling.

Den andra delen bestod av samtal med forskare i litteracitet (Donna Kozak) och numeracitet (Kendra Jacobs) vid University of British Columbia kring framgångsrik undervisning. *Den tredje delen* innebar deltagande vid PITA- konferensen³ där vi besökte utställare och tog del av workshops. Denna årliga konferens har fokus på litteracitet, och detta år var det specifikt riktat mot skrivande samt socioemotionella delar av undervisning. Vi tog del av följande workshops:

Adrienne Gear: A Powerful Year of Writing: Effective Writing Instruction and Assessment.

Adrienne Gear: Powerful Poetry – Read, Write, Rejoice, Recite Poetry All Year Long

Sheldon Franken: The Beauty of Coping: Helping Students Navigate Stressful Situations

De besökta skolorna

Som inledning på skolbesöken i Kelowna blev vi mottagna av distriktets skolchef och biträdande skolchef som också publicerade en artikel om besöket i distriktets nyhetsbrev.

Vi besökte följande tre grundskolor under vår vistelse: North Glenmore Elementary, Mar Jok Elementary, Webber Road Elementary samt en Outdoor education farm. Samtliga skolor har elever i åldrarna 4-12 år. Gemensamt för skolorna är att lärarna följer sina elever under endast ett läsår – sedan tar nästa lärare över. På så vis blir lärarna lite av specialister inom sin årskurs. Eftersom alla lärare har liknande

³ PITA är en förkortning för Provincial Intermediate and Middle Years Teachers' Association (vilket ungefär motsvarar hela den svenska grundskolan).

förhållningssätt inom läs- och skrivundervisning finns en gemensam struktur för dokumentation som underlättar lärarbyten. Alla har också ett tydligt fokus på att skolan ska genomsyras av ett dynamiskt mindset hos samtliga barn och vuxna. Alla besök inleddes med att rektor och/eller biträdande rektor hade en kortare genomgång om skolan, upptagningsområdet, information om sådant de var särskilt stolta över samt vilka utmaningar de brottades med. Därefter ägnades resterande tid åt klassrumsobservationer som avslutades med samtal om gruppens reflektioner.

Den första skolan (North Glenmore Elementary) har cirka 650 elever från Kindergården till grade 6. Skolans upptagningsområde har haft en snabb tillväxt vilket gjort att skolans ursprungliga lokaler inte längre räcker till. Detta har bidragit till att mycket av undervisningen bedrivs i paviljonger. Sue Stevenson är rektor på skolan. Elever kommer från varierade socioekonomiska förutsättningar och en stor del av eleverna har annat modersmål än engelska. För närvarande finns elever med 13 olika modersmål vilket skolledningen anser vara berikande för skolan.

Skolan arbetar utifrån filosofin att det absolut viktigaste för att eleverna ska lyckas i skolan är att de förstår sig själva. Redan från Kindergården arbetar lärarna med att eleverna ska förstå hur de lär sig bäst samt introducerar redskap som kan förmedlas till andra. I arbetet med att eleverna ska lära känna sig själva och förstå sitt eget lärande bättre, arbetas mycket med hur man kan bli bättre på självreglering. På skolan eftersträvas ett synsätt där lärarna uttrycker sina höga förväntningar på barnen samt visar stolthet över deras framsteg. På så sätt kan även eleverna känna stolthet över sitt skolarbete men också för sin skola.

Den andra skolan (Mar Jok Elementary) har cirka 400 elever från Kindergården till grade 6. Skolan leds av rektor Brady Holland samt biträdande rektor Lisa Wilson. Skolan från 2014 är den nyaste skolan i distriktet och ligger i ett homogent och socioekonomiskt starkt område. Skolan har nästan inga elever från ursprungsbefolkningen. Trots det är alla skyltar i skolan skrivna både på engelska och nsyxcen (syilxs språk). Det finns även gott om andra syilxs symboler och bilder som påminner elever och lärare om att de befinner sig på mark som tillhör ursprungsbefolkningen.

Själva byggnaden är en tvåvåningsbyggnad där de yngsta barnen har sina lokaler på första plan och de äldsta på övre plan. I mitten av byggnaden finns ett bibliotek på båda våningarna med trappa mellan biblioteksplanen. Bibliotekets centrala placering är viktig för att biblioteket ska bli en naturlig del i den dagliga verksamheten. Skolan vill förmedla att böcker, och i synnerhet skönlitteratur, är det viktigaste undervisningsmaterialet. Placeringen gör biblioteket lättillgängligt för lärarna vilket är viktigt då skönlitterära böcker används till all undervisning i litteracitet.

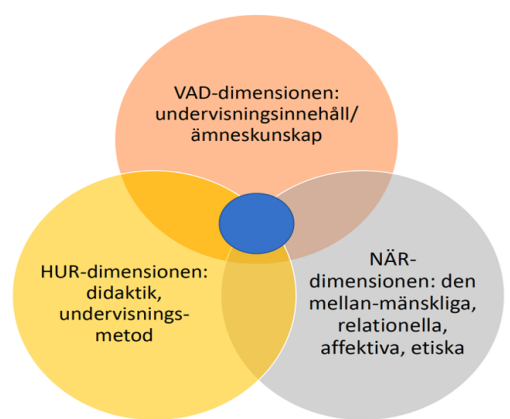
Den tredje skolan (Webber Road Elementary) har 170 elever från Kindergarten till grade 6. Skolan återöppnades hösten 2022 efter att ha varit stängd några år. Skolan ligger i ett ekonomiskt utsatt område. Webber Road ligger i det traditionella Syilx (Okanagan) territoriet och en stor del av eleverna är från ursprungsbefolkningen. Det finns av förklarliga och historiska skäl, en stor misstro bland ursprungsbefolkningen mot skola och myndigheter.

Sylvain Guignard, som är rektor, arbetar aktivt med föräldrarna för att de ska börja lita på skolan samt våga skicka sina barn till skolan. Arbetet sker genom ett "Parent Advisory Council" (PAC). Föräldrarna bjuds in till PAC minst en gång i månaden. Rektor, lärare och föräldrar träffas då för att prata om skolan, skolans mål samt olika aktiviteter som organiseras före, under och efter skoldagen. Insatserna innefattar även olika sport- och kulturaktiviteter. Föräldrarna och skolan har tillsammans byggt upp ett system för att erbjuda frukost samt gratislunch för de elever som är i behov av det. Skolan ger även föräldrarna möjlighet att vara delaktiga i skolans kortsiktiga och långsiktiga mål samt uppmuntrar föräldrar till delaktighet i olika typer av aktiviteter under skoldagen. Detta arbete har lett till att skolan på många sätt har involverat lokalsamhället i det dagliga arbetet. Skolan har även anställt en skolassistent med Syilxs ursprung vars huvuduppgift är att arbeta med barn och föräldrar från ursprungsbefolkningen. Tillsammans med lärare och föräldrar gör skolassistenten individuella studieplaner för vissa elever och ansvarar för att undervisningen anpassas efter individuella behov. Assistenten ger stöd till eleverna i själva undervisningen men följer även upp att föräldrarna får det ekonomiska och sociala stöd som behövs. Hon hjälper föräldrar med myndighetskontakter och ansvarar för att barnen får undervisning i nsyxcen (syilxs språk) samt i syilxs historia och kultur. Totalt har dessa specifika insatser på kort tid gett goda resultat både gällande elevers skolresultat och relationen mellan hem och skola.

Under studieresan fick vi även möjlighet att besöka Clubhouse Childcare Farm, en fristående stiftelse som bedriver utomhusundervisning för skolklasser och elevgrupper från kindergarten till grade 4. De har ekologiska odlingar som eleverna får hjälpa till att sköta, lekplatser i naturliga miljöer där barn med hjälp av sin fantasi kan leka och skapa sin omgivning. Området ligger i ett naturreservat och de har lärare som tar med sig eleverna ut i vildmarken för att lära om naturen, växterna och djuren som lever där. Det är ett artrikt område och med hjälp av viltkameror kan de visa eleverna att på nätterna finns både björnar och pumor på samma platser som de leker under dagtid. Syftet med verksamheten är att ge eleverna tillgång till naturen samt att bidra med kunskaper om naturen, djurlivet och var maten kommer ifrån.

Observationer och analysredskap

Då studieresan skulle bidra med kunskap om lärares praktiska yrkeskunnande valde skolledningen tillsammans med kommunens vetenskapliga ledare att använda ett gemensamt redskap för observation och analys som fokuserar på just lärares yrkeskunnande. Under några år har Högskolan i Halmstad använt sig av nedanstående modell för att analysera praktiskt yrkeskunnande i förskola och skola. De tre dimensionerna: vad-hur-när har växt fram ur forskning där elevers röster om ”bra undervisning” efterfrågats (Hirsh, 2020).



Figur 1: Tre dimensioner av lärares praktiska yrkeskunnande.

Ämneskunskap (vad-dimensionen) och metodkunskap (hur-dimensionen) är självklara delar när det gäller yrkeskunnande medan när-dimensionen är ett nytt begrepp även om innehållet inte är det (figur 1). Socioemotionell kunskap (när-dimensionen) innefattar yrkeskunnande om mellanmänskliga samspel där lärares förmåga till relationsskapande och emotionella insatser är centrala delar. Ordet ”när” relateras till timing – det vill säga när denna typ av insatser kan behövas för att rikta uppmärksamheten mot det som ska läras. Ofta bygger denna dimension på tyst kunskap vilket gör den extra svår att utveckla som lärarstudent eller nybliven lärare. Äldre elever i skolan betonar särskilt att de vill ha lärare som är skickliga på socioemotionella insatser och att det ska komma till uttryck i undervisningen (Hirsh, 2020). Cirkeln i figurens mittpunkt handlar om balans – att den extra skickliga läraren klarar att hantera alla tre dimensioner på olika sätt beroende på elevgruppen man har framför sig. För att utveckla kunskap om analys av undervisning med syfte att få syn på lärare yrkeskunnande pågår för närvarande ett forskningssamarbete med åtta förskolor (Nehez, Wennergren & Hirsh, 2022).

Observationsprotokoll

För att få en djupare förståelse för ovanstående redskap valde skolledningen och lärarna att inledningsvis prova analysredskapet på den egna skolan. Det var dock inte helt enkelt att utveckla en gemensam förståelse för dimensionerna. Redskapet diskuterades, prövades och reviderades tillsammans flera gånger på den egna skolan innan det kunde tillämpas på ett funktionellt sätt. Väl på plats i Kanada fördelades dimensionerna inom den triad som tillsammans genomförde observationer. Allt eftersom fördes egna anteckningar in i nedanstående protokoll så att samtliga observationer var tillgängliga för hela gruppen. Nedan visas utformningen av observationsprotokollet.

Praktiskt yrkeskunnande	Observation: Vad ser och hör du (värderingsfritt)?	Reflektion och frågor
VAD-dimensionen 1: Notera lärares ämneskunskap		
HUR-dimensionen 2: Notera lärares metodkunskap (allmän- och ämnesdidaktisk kunskap).		
När-dimensionen 3: Notera lärares socioemotionell kunskap (relationskunskap)		

Figur 2: Observationsprotokoll

Analyser i grupp

När alla protokoll fanns på plats började gruppen identifiera mönster kring lärarnas yrkeskunnande för att kunna formulera några övergripande teman. De teman som slutligen utkristalliserade sig finns också beskrivna i rapportens andra del:

1. Lärares ämneskunskap med kopplingar till goda ämnesdidaktiska val.
2. Lärares metodkunskap med större fokus på process än produkt.
3. Lärares socioemotionella kunskap som bidrar till ett dynamiskt mindset.

Utfall av observation och samtal om organisationsnivå

Under detta avsnitt presenteras utfallet av samtal med rektorer och till viss del observationer och samtal med lärare. Skolorna hade alla rektorer som varit skickliga på att undervisa inom litteracitet. Detta var ett medvetet beslut som fattats av distriktets skolchef. Den erfarenheten visade sig tydligt i skolledningens sätt att ta beslut och göra insatser på systemnivå. Baserat på observationer och i samtal kunde vi identifiera fyra områden inom organisationen som enligt vår tolkning särskilt påverkade lärarnas undervisning och inställning till lärande på alla nivåer:

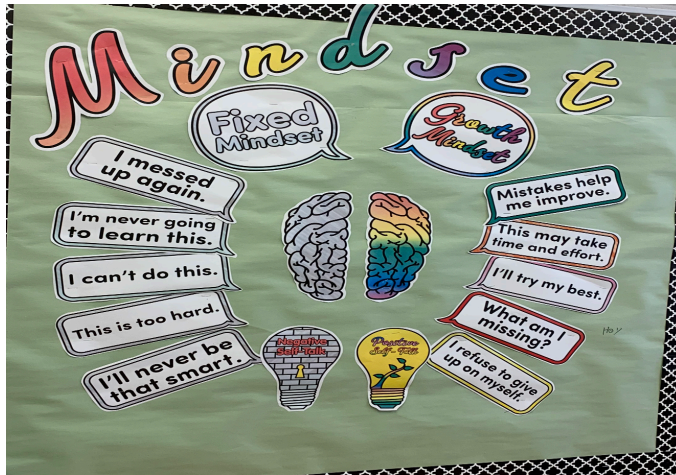
- Etablering av ett gemensamt mindset för allas lärande.
- Etablering av ett gemensamt förhållningssätt i SLS-undervisning
- Investering i ett gediget skolbibliotek.
- Begränsning av datoranvändning för läs- och skrivutveckling

I den text som följer presenteras varje punkt var för sig.

Etablering av ett gemensamt mindset för allas lärande

På skolorna fanns olika bilder på väggarna om hur ett dynamiska mindset visar sig i det praktiska arbetet för både barn och vuxna. Nedan ges ett exempel där motsatsen till dynamiskt mindset beskrivs i termer av ett statiskt mindset. Vi kan konstatera att den explicita värdegrunden på skolorna genomsyras av ett dynamiskt mindset. Det är lätt att ha visioner men vi kunde återkommande se att både rektorer, lärare och elever visade ett dynamiskt mindset i praktiken. Det kunde till exempel komma till uttryck när en av lärarna berättade att hon valt att undervisa om poesi när hon skulle få tre observatörer från Sverige. Hon uttryckte att poesi var hennes svaga sida och att hon aldrig hade undervisat sex-åringar kring detta ämnesinnehåll. Läraren menade att det var ett perfekt tillfälle att få feedback från de svenska observatörerna. En del av det dynamiska handlar om att se sig själv som en lärande person (teachers as learners) vilket tydligt påverkade deras inställning till vad som menas med att vara en skicklig lärare.

I samtal och i lärarkonferenser som leddes av rektor kunde vi också se att rektor hela tiden visade exempel på ett dynamiskt mindset. Att de inte lägger problem utanför sig själv utan att hela tiden vänder blicken inåt för att hitta fler ingångar till exempel för elever i behov av stöd.



Figur 3: Mindset i det praktiska arbetet (Dweck, 2015).

Vi noterade också när rektor försökte påverka lärarnas mindset genom sitt sätt att ställa frågor som till exempel: Vad visar ditt påstående för mindset eller hur kan du tänka på ett annat sätt?

Etablering av ett gemensamt förhållningssätt i SLS-undervisning

Vid samtliga skolor kunde vi notera att lärarna tillämpade likartade strategier och metoder för språk-, läs- och skrivundervisning. De allra yngsta eleverna undervisades i avkodning med fokus på att de skulle uppleva sig som "readers" och vid andra tillfällen som "writers". De yngsta eleverna började skriva på sitt sätt redan vid fyra års ålder för att tidigt börja utveckla en identitet som skrivare.

De äldre eleverna undervisades i läsförståelse utifrån de fem strategierna (Gear, 2019); att göra kopplingar, att visualisera, att ställa frågor, att göra inferenser samt att transformera. Skrivundervisningen för de äldre eleverna var organiserad utifrån de fyra olika texttyperna: personligt narrativ, sakprosa, skönlitteratur samt poesi (Gear, 2021). Fokus i arbetsuppgifterna inom läsning och skrivning, låg på process snarare än produkt. Vi kunde identifiera att skollärdarna hade organiserat för en tydlig progression vad gäller läsundervisning, så väl som skrivundervisning, utifrån de ovan angivna strategierna.

Skollärdarna hade valt en organisation där lärarna undervisade återkommande i en specifik årskurs. Eleverna mötte därav en ny lärare vid varje årskursstart. Vi tolkade lärarnas information kring övergångar som att de hade god kännedom om vad som hade undervisats om i tidigare årskurs, vad de själva skulle undervisa om samt vad

som skulle undervisa om i kommande årskurs. Detta gällde både innehåll (ämneskunskap) och metodval (metodkunskap). Trots att skolorna var organiserade så att eleverna mötte en ny lärare vid varje skolstart kunde vi se att eleverna mötte likande strategier på ett åldersadekvat sätt i undervisningen. Det fanns till exempel få stödstrukturer kring hur arbetet skulle genomföras men däremot flera för hur eleverna skulle *tänka* då de tar sig an en uppgift.

Vi kan konstatera att ett gemensamt förhållningssätt till SLS-undervisning på skolorna var etablerat men också under ständig utveckling tillsammans med forskare. Rektorerne hade valt att organisera skolorna med gemensamma tankegångar kring ämneskunskap, metodkunskap och socioemotionell kunskap (jfr Hirsh, 2020). I en jämförelse med Sverige är det särskilt intressant eftersom den kanadensiska lärarutbildningen är kortare, lärarna har mindre tid för kompetensutveckling samt betydligt mindre tid för samarbete och för- och efterarbete av undervisning. I lärarutbildningen (för 4-12 år) finns en stark prioritering på litteracitet och numeracitet vilket kan bidra till att förhållningssättet till läs- och skrivundervisning grundas redan under utbildningstiden.

Vid samtal med chefer, motsvarande skolchef och verksamhetschef, framkom att deras ambition och målsättning var att prioritera anställning av rektorer som själva varit skickliga lärare i litteracitet. Vi tolkar detta som att även rektorerne förstod och kunde göra insatser för att säkerställa undervisning av hög kvalitet kring litteracitet. Vid PISA:s senaste mätning (2018) låg Kanada på fjärde plats inom ämnesområdet men ligger före Japan (som ligger på andra plats) inom läsförståelse.

Investering i ett gediget skolbibliotek

Något som var genomgående på samtliga skolor var skolbibliotekets centrala roll i undervisningen. I samtal med lärare och skolledare framkom att detta var tydligt initierat på organisationsnivå. Skolbiblioteken låg centralt placerade i skolbyggnaderna samt var tillgängliga för eleverna under hela skoldagen. I den nybyggda skolan fanns en medveten tanke om skolbibliotekets placering i mitten av skolan. Biblioteket låg som en del i en gemenskapsyta, utan särskiljande dörrar. Biblioteket kopplade också ihop skolans båda våningsplan genom en trappa i mitten.

Skolledarna hade medvetet bemannat skolbiblioteken med lärare som var särskilt undervisningsskickliga. Biblioteken var organiserade, utrustade och möblerade på ett sätt som bidrog med attraktiva platser för eleverna. Biblioteken hade stor variation av skönlitteratur för alla åldrar. Det innehöll allt från vackra bilderböcker till spänningslitteratur för mer avancerad läsning. Skolledarna uttryckte att de tillsatt särskilt skickliga lärare i litteracitet till att driva biblioteken eftersom de såg hur viktigt biblioteken är för den pedagogiska styrningen av skolorna. Lärarna som

arbetade i biblioteken var i högsta grad involverade i planeringen av SLS-undervisningen som bedrivs på skolorna samtidigt som de även arbetade i biblioteket för att hjälpa elever att navigera rätt när de letade böcker.

Eftersom SLS-undervisning på skolorna utgick från ett gemensamt förhållningssätt använde sig alla lärare av ankarböcker. Ankarböcker användes kontinuerligt som intresseväckare till olika ämnesområden. I böckerna varvades vackra bilder med inspirerande faktatexter. Biblioteksläraren är väl införstådd i ankarbokens syfte och har en viktig roll att fylla för att hjälpa lärarna att hitta relevanta böcker. Både lärarna och bibliotekslärarna visade på en gemensam förståelse för hur viktiga dessa böcker var för undervisningen samt vikten av att böckerna var utvalda utifrån syftet med undervisningen. Lärarna och skolledningen delade uppfattningen om att investeringar i ett gediget skolbibliotek var av stor vikt för att bedriva framgångsrik SLS-undervisning.

Begränsning av datoranvändning för läs- och skrivutveckling

Att avvakta med datoranvändning i den tidiga läs- och skrivundervisningen så länge som möjligt är ett ställningstagande inom distriktet och låg alltså inte på den enskilda rektorn eller läraren. På de skolor vi besökte genomfördes den tidiga läs- och skrivundervisningen under lågstadiet (4-9 år) i stort sett helt utan digitala redskap. Därefter introducerades digitala redskap efter hand. En rektor uttrycker:

Baserat på forskning och dokumenterad erfarenhet vet vi att elever har lätt att dras till digitala redskap och det är enkelt att skapa engagemang för detta, men att lära sig läsa och skriva utan teknik är livskunskaper som är så nödvändiga. När vi väl ger barnen digitala redskap som handlar om ”röst till text” eller att få böcker upplästa, kommer barn automatiskt att välja det enklare och roligare alternativet. Vi vill att barnen på vår skola ska behöva använda papper och penna, kunna ljuda och sträcka ut ord och höra ljuden när de sträcker ut orden och inte låta tekniken göra jobbet åt dem. Jag tänker att det är mitt och lärarnas ansvar att lära barnen att läsa och skriva men också att älska att läsa och skriva. Vi har sett att sätta teknik framför barnen – minskar möjligheterna till lärande (rektor).

Skolorna hade tillgång till datorer men de användes ytterst sällan för samtliga barn eller elever under skrivprocesserna. Förutom för några enstaka barn i behov av stöd skrevs alla texter för hand, och det var nästan enbart handskrivna texter som sattes upp på väggarna. Texterna på väggarna var inte rättade utan innehöll ”fel” i olika grad.



Bild 4. Evidence of my learning

Det betyder att väggarna vara en källa för inspiration som också verkade påverka barnens kreativitet. Ungefär en gång per termin skrev eleverna en text som också skulle bli en produkt och då kunde produkten renskrivas på dator. Men det var inte dessa texter som blev synliga i lärmiljöerna, vilket också bidrog till den gemensamma inställningen att processen var betydligt viktigare än produkten. Lärarna hade regelbundna avstämningar var eleverna befann sig i sitt skrivande vid ett u-bord, ofta under tiden övriga elever hade andra arbetsuppgifter.

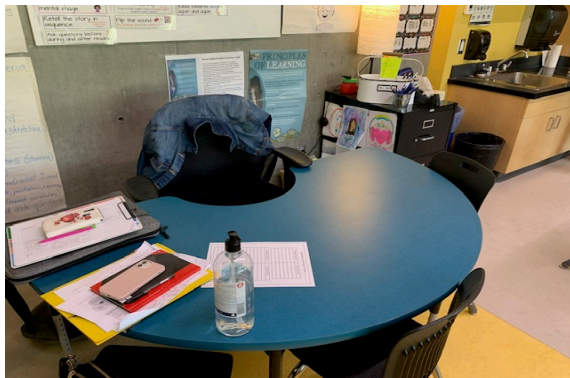


Bild 5: U-bord för elevsamtal under pågående undervisning

Läsundervisningen vi observerade skedde i stor utsträckning genom fysiska böcker – vi såg ingen elev som läste på dator. Lärarna hade ofta högläsning ur ankarböcker som var tänkta som inspiration med både bilder och text för alla å barn. Vi såg heller inga mobiltelefoner i klassrummet varken för lärare eller elever.

Avslutande reflektioner

Vi konstaterar att vid samtliga besökta skolor är litteracitet, det vi i Sverige valt att kalla SLS, ett förhållningssätt som genomsyrar skolorna och undervisningen som helhet. Det är inget projekt, utvecklingsarbete eller en modell. Det verkar inte ha en början och inte heller ett slut. Det betyder att begreppet ”Munka-Ljungby-modellen” som introducerats, i detta perspektiv ger dubbla budskap. Det handlar inte om att implementera ”en utarbetad modell” utan det handlar i grund och botten om människosyn och förhållningssätt till SLS-undervisning.

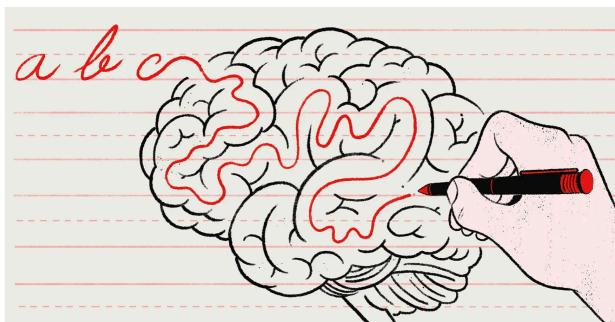
På förvaltningsnivå finns ett tydligt incitament och styrning att skolorna i det besökta skoldistriktet ska utveckla framgångsrik SLS-undervisning. I alla samtal på skolorna framgår det tydligt att all personal visste att deras rektor var anställd tack vara att hen varit en skicklig lärare i SLS-undervisning. Att välja rektor baserat på undervisningsskicklighet verka ha varit en framgångsfaktor på de tre skolorna och helt i linje med lärarutbildningens starka fokus på litteracitet.

Rektorerna organiserar sin verksamhet så att det gemensamma förhållningssättet tydligt präglar allt från undervisning, fysisk lärmiljö, skolbibliotek och kompetensutveckling. Ett exempel på detta är skolbiblioteken som skolans ”hjärta” som ska stödja skolans mindset. På skolorna uppmanades också särskilt skickliga lärare inom SLS-undervisning att söka uppdrag som biträdande rektor. En viktig del i meriteringsprocessen är att de ska visa vilka erfarenheter de har i att stödja kollegor inom SLS-undervisning. Vi tänker att detta kan bidra till att det kollektiva förhållningssättet lever vidare oavsett lärare eller rektor. Det gemensamma förhållningssättet verkar ha företrädare framför rektors individuella vision och lärarens önskan om pedagogisk frihet. Inom denna givna ram tycker vi oss urskilja att både rektor och lärare har stor frihet i att organisera sitt arbete. Vi såg att detta leder till en kontinuitet och en fördjupad kunskap kring framgångsrik SLS-undervisning.

Vi har förstått att lärarutbildningen i Kanada har en stark prioritering av litteracitet och numeracitet och att övriga ämnen hamnar i bakgrunden. Det verkar i sin tur påverka lärarnas specifika kunskap för läs- och skrivundervisning men även ett tydligt engagemang inom ämnet. Trots att det finns få dagar för lärares kompetensutveckling uppfattar vi att lärarna av egen kraft vill bli särskilt skickliga att undervisa sin nuvarande årskurs. I den frågan blev deras mindset att se sig själv som en ständigt lärande lärare så uppenbar. Med så smalt fokus på kompetensutvecklingsdagarna är det inte förvånande att det genererar fördjupad kunskap inom sin årskurs. Men rektorerna nyttjar också möjligheterna att flytta sina extra skickliga lärare till en annan årskurs – och då ändras också fokus på kompetensutvecklingen. Lärarna som blev utvalda att byta årskurs verkade också nöjda med rektors förtroende – lite som att via rektor bli utsedd till förstelärare. Med svenska mått mätt kan det tyckas

märkligt att utveckla fördjupad kunskap för en årskurs i taget eller att rektor utser förstelärare. Men lärarna vi mötte var nöjda med systemet och dessutom nådde skolorna mycket goda resultat inom läs- och skrivutveckling. Alla observationer pekade också åt samma håll – lärarna visade hög ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens inom läsning och skrivning och eleverna låg i många fall flera årskurser före jämnåriga elever i Ängelholm. Vi reflekterar över att både vår lärarutbildning och vårt sätt att placera lärare med tre år i varje klass – kanske inte är det optimala.

Inställningen att undvika datorer och skärmtid i SLS-undervisning före nio års ålder var förvånande men framför allt imponerande. I skrivundervisningen betyder det att i princip hundra procent av elevernas tid på lågstadiet ägnas åt att skriva för hand – vilket visar sig ha stor betydelse för att aktivera flera delar av hjärnan. Lundborg (2019) betonar att aktivera händernas rörelse är att aktivera hjärnan och han är bekymrad över vad som på sikt kommer att ske med små barn som sitter med mobiltelefoner och läsplattor i stället för att försöka forma bokstäverna för hand.



Figur 6: Handens rörelse i skrivträning för hand aktiverar hjärnan (Lundborg, 2019).

Det är rätt så vanligt att svenska lågstadielever delar sin skrivträning mellan dator och att skriva för hand. Men det finns även svenska skolor som nästan helt undviker skrivträning för hand.

Vi reflekterar slutligen över skillnaden mellan besökta skolor i Kanada och skolor i Ängelholm med en dator till varje elev redan på lågstadiet var anmärkningsvärt stor. Även den första lästräningen skedde utan att använda skärmar – vilket gör att elevernas skärmtid i skolan blir betydligt mindre än för svenska barn i samma åldersgrupp. Vi kan idag konstatera att mängden skärmtid har fått negativa konsekvenser för elevers lärande och det kan vara dags att fundera över vad det ”svenska digitala experimentet” i skolans värld har fått negativa konsekvenser för elevers tidiga läs- och skrivutveckling. På de besökta skolorna såg vi också hög grad av kreativitet i elevers handskrivna texter. Vi kan inte låta bli att fundera över sambanden mellan egen kreativitet och låg grad av skärmtid under skoltid.

Egna lärdomar

Petra Johnsson Jähnke: “No, no, not wrong... You’re growing” (Kendra Jacobs, University of British Columbia)

Förmånen att få vara en del av en studieresa i detta sammanhang trodde jag innan avfärd skulle komma att berika vårt utvecklingsarbete, våra lärare, vår skola, vår kommun och oss som skolledare. Det kom dock att berika oss och mig djupare och på flera sätt än vad jag kunnat föreställa mig. Jag lärde mig se att det som jag upplever som mina fel och misslyckande i min profession handlar om mitt lärande. Värdet av att se att de olika delarna i styrkedjan (från den enskilda eleven till förvaltningschefen) har ett gemensamt förhållningssätt och på vilket sätt detta dynamiska mindset kom att påverka alla beslut, i alla led, stärkte mig både som skolledare och person. Om jag har inställningen att jag lär mig kommer mina beslut att påverkas i en positiv riktning.

Värdet av att benämna individer utifrån uppgiften man står inför är något som hade en större inverkan än vad jag kunde föreställa mig. Det har påverkat mig att få se, uppleva, erfara vad det gör med en fyraåring som tituleras “writer” eller “learners” och sedan en rektor som använder samma begrepp om sig själv. Jag funderar kring varför detta *inte* är en självklarhet hos oss och på hur jag kan organisera för att våra skolor ska komma hit? Kanske är svaret på detta att jag behöver börja precis där man börjar i British Columbia, med mig själv och med de vuxna. Att vi lär oss, att vi är “learners”. Visst är det också i detta sammanhang intressant att vi på svenska inte ens har ett begrepp för “learners”? I Kanada är en “learner” någon som lär sig. En “lärare” på svenska är en “teacher” på engelska, det vill säga någon som undervisar.

“If you’re teaching and not learning. You’re not teaching” (Adrienne Gear).
Samma budskap som i citatet gäller för mig som skolledare; If I’m leading and not learning. I’m not leading.

Cecilia Larsson: När jag åkte till Kanada hade jag stora förväntningar på att jag skulle lära mig mer om hur man kan arbeta med SLS-undervisning på ett mer utvecklat sätt men jag hade inte alls förväntat mig att jag skulle upptäcka en så annorlunda skolkultur när det kom till lärande. Jag trodde att jag skulle få med mig kunskaper om hur man till exempel kan använda sig och arbeta med ankarböcker på fler sätt än vad vi gör i undervisningen idag samt hur man på ett mer strukturerat sätt kan arbeta med skrivandet. Den kunskapen blev precis som jag tänkt fördjupad men det som verkligen gjorde intryck hos mig var något helt annat.

På de skolor vi besökte såg jag hur en skolkultur som verkade ge både elever och lärare en stark tro på sin egen förmåga att lära och skapa sin framtid. Min

uppfattning är att skolledare och lärare främst såg sig på sitt arbete som en plats där de har oändliga möjligheter att lära sig något nytt varje dag. Men också möjligheter att hjälpa eleverna till att lära genom att hjälpa dem lära känna sig själva och att förstå hur de bäst lär. Rektorerna hade höga förväntningar på lärarna och eleverna och de satte ord på förväntningarna. Rektorerna pratade alltid positivt om skolan, lärande, lärarna och eleverna samt om hur de ska utveckla och lära sig hur det ska bli ännu bättre. När en rektor pratade med personalen om något som skulle kunna utveckla undervisningen besvarades det varje gång med att det lät spännande och intressant. Jag upplever att jag inte i lika hög grad ser mitt arbete som en lärande process.

På de skolor vi besökte var det vid första anblick betydligt pratigt, livligt och lite rörligt i klassrummet. Min första instinkt var att försöka få eleverna att dämpa sig. Sedan upptäckte jag att alla elever arbetade med sin uppgift även om det inte var så tyst som det brukar vara i våra klassrum. Jag såg få elever som inte arbetade och jag såg ingen som medvetet försökte förstöra för någon annan i klassrummet. Jag såg självsäkra lärare som vågade släppa taget och låta barnen lära lika mycket av varandra som av lärarna. Jag såg lärare som inte var rädda för att släppa ifrån sig kontrollen.

Att få möjligheten att komma till Kanada och bli översköld av en skolkultur som är så starkt baserad på att alla vill lära nytt och utveckla sig själva och sin verksamhet har gett mig möjlighet att titta på den egna verksamheten ur ett nytt perspektiv. Jag ser verkligen fram emot att vi på vår skola ska få möjlighet att lära oss mer och utveckla undervisningen tillsammans. En av alla de saker jag lärt mig och verkligen tagit till mig är just det mindset som genomsyrade hela verksamheten. I fortsättningen när jag stöter på något annat än jag förväntat mig på min arbetsplats ska jag verkligen anstränga mig för att tänka: Oj vad spännande, detta kommer jag att lära mig något nytt av!

Ann-Christine Wennergren: I min forskning har jag i 20 år observerat ett stort antal rektorer och lärare från förskola till gymnasieskola. Jag hade därför liten förväntan på att under denna studieresa upptäcka något helt nytt. Men ack vad jag bedrog mig – jag har tagit med mig så många kraftfulla lärdomar om skickliga rektorer och lärares praktiska yrkeskunnande. Nedan har jag valt ut några lärdomar på tre nivåer:

Förvaltningsnivå: I detta distrikt, men förmodligen i stora delar av Kanada, uttalar man sig mer explicit om skolor som lyckas och varför man lyckas eller inte. Då blir det också lättare för skolchefer att kunna förflytta och använda extra skickliga rektorer och lärare på skolor som inte presterar så bra. Jag ser detta som en framgångsfaktor för att flera skolor ska nå framgång inom varje distrikt eller kommun. Frågan är hur vi kan verka för att det ska bli allas angelägenhet och ett gemensamt

ansvar att alla skolor lyckas? Vi kan skylla på jantelagen i små kommuner – men jag tror det krävs en synvända i hela styrkedjan för att få till stånd en förändring.

Organisationsnivå: Jag tar med mig insikter om att det blir betydligt lättare för rektorer som varit undervisningsskickliga lärare att leda och organisera för undervisningsutveckling, särskilt om man vill etablera ett gemensamt förhållningssätt till SLS-undervisning. På så sätt är det rektor som säkerställer att metoderna är baserade på forskning och kan hänvisa till andra skolors erfarenhet av att utveckla liknande förhållningssätt. Enligt svenska normer kan det uppfattas som att handlingsutrymmet i undervisningen begränsas – eller också kan man välja att se de positiva effekterna av att utgå från ett syn- och förhållningssätt som förfinas tillsammans. Frågan är om svenska skolor vill förändra en långvarig tradition av ”äga sin egen undervisning”.

Undervisningsnivå: De lärare jag observerade använde sig av olika socioemotionella insatser för att fånga barns uppmärksamhet och vilja lära sig det innehåll som läraren valt ut. De socioemotionella insatserna var dock väl integrerade i undervisningens ämnesinnehåll och inte separata insatser mot individer. Min tolkning är att det är där elevernas engagemang växer fram. Engagemanget bidrar också till en stark vilja att dela med sig långt innan man som elev tänkt färdigt eller börjat arbeta med uppgiften. Det lilla ordet ”sharing” i kombination ”learning” visades kontinuerligt i handling i all undervisning – vilket också påverkade elevernas synsätt att vilja lära av varandra. Att utveckla ett sådant mindset kräver ett långsiktigt systematiskt arbete på alla nivåer som jag vill sprida till förskolor och skolor i Ängelholm.

Vägar framåt

Trots goda intentioner uppnådde skolorna i Munka-Ljungby inte samtliga mål för elevers läs- och skrivutveckling läsåret 22/23. Tillsammans med personalen har skolledningen formulerat om målen och har även en plan för hur dessa ska uppnås. Skolområdets långsiktiga mål för 23/24 är ökad måluppfyllelse och att eleverna har strategier för att kunna ta ett ökat ansvar för sitt lärande med stigande ålder. Skolledningen förväntar sig att när elever utvecklar goda metakognitiva kunskaper och strategier för lärande leder det även till förbättrad skolkännsort, ökad delaktighet och motivation samt minskad stress. Nedan följer exempel på insatser för olika nivåer i styrkedjan med inspiration från Kanada:

Förvaltningsnivå

- Sprida erfarenheter och kunskap från Kanada i praktiken genom att identifiera och stödja skolor som vill bli partnerskola med skolorna i Munka-Ljungby.

Organisationsnivå

- Ytterligare förstärka organisationen av SLS-undervisningen i årskurs f-6 i förhållande till progression medan undervisningen i årskurs 7-9 behöver bli mer språkinriktad.
- Mer specifik kompetensutveckling kring strategier för SLS-utveckling som i högre grad behöver synas i elevernas läsförståelse och skrivförmåga.
- Utveckla skolans bedömningskultur, från en produktorienterat till en mer processororienterad inriktning.
- Använda lärares kompetens på ett mer strategiskt sätt och kartlägga lärares praktiska yrkeskunskaper enligt den modell som skolans rektorer och lärare använde sig av i Kanada (ämneskunskap, metodkunskap och socioemotionell kunskap).
- Insatser för att utveckla ett dynamiskt mindset inleds med elevintervjuer.

Undervisningsnivå

- I högre grad fokusera på process i stället för produkt i undervisningen.
- I mindre utsträckning fokusera på individuellt arbete, prov och inlämningar – som har negativ påverkan på stress, motivation samt tilltro till den egna förmågan, både hos elever och lärare.

Referenser

- Dweck, C. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. Natur & Kultur.
- Duke, N. Ward, A. & Pearson, D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The reading teacher*, 74(6), 663-672.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 'Teacher' Collage Colombia University.
- Gear, A. (2019). *Reading Power. Aktivera elevernas tänkande när de läser*. Natur & Kultur.
- Gear, A. (2021). *Writing Power. Undervisa i gemensamt och enskilt skrivande*. Natur & Kultur.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. & (2013). *Professionellt kapital - att utveckla undervisning i alla skolor*. Studentlitteratur.
- Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: Så skapas magi*. Natur & Kultur.
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser. En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous. Hämtad 23-08-02.
<https://www.ifous.se/ifous-fokuserar-varfor-forbatttras-inte-elevresultaten-trots-alla-insatser/>
- Lundborg, G. (2019). *Handen i den digitala världen*. Carlsson förlag.
- Lundgren, M. & Rogberg, M. (2021). Svårbemästrade problem i skolans vardag. I: N. Rönström & O. Johansson (red). Att förbättra skolor med stöd i forskning. Exempel analyser och *utmaningar* (s. 69-90). Natur & Kultur.
- Nehez, J., Wennergren, A. & Hirsh, Å. (2022). *Att få syn på det vi inte ser*. Högskolan i Halmstad.
- Skolverket (2022a). *PIRLS. Internationell studie om läsförmåga hos elever i årskurs 4*. Hämtad: 23-08-02. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>
- Skolverket (2022b). *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad 23-08-02. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>
- Skolvärlden (2022). *Läsförståelse på engelska ökar – minskar på svenska*. Hämtad 23-08-02. <https://skolvarlden.se/artiklar/ny-forskning-lasforstaelse-pa-engelska-okar-minskar-pa-svenska>
- Skolverket (2023a). *Stora skillnader i läsförståelsen bland fjärdeklassare*. Hämtad 2023-08-02. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-05-16-stora-skillnader-i-lasforstaelsen-bland-fjardeklassare>.
- Skolverket (2023b). *Läsning på skärm i lärande syfte gynnade unga elevers förståelse för huvudbudskapet i text*. Hämtad 23-08-02
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/lasning-pa-skarm-i-larande-syfte>

gynnade-unga-elevers-forstaelse-for-huvudbudskapet-i
text?fbclid=IwAR1AsR9o4AO_46MFzqOrMP0BvqZvVmtdp3V91OxWBk
_eAEpFAXRLOQ2J_6s

- Wennergren, A. (2016). Teachers as Learners – with a Little Help from a Critical Friend. *Educational Action Research* 14(4), 547-568.
- Vinterek, M. Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 – 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119-133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wolf. U. (2017). *Fonologisk medvetenhet* (text producerad till lärportalen). Skolverket. Hämtad 23-08-02. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/030a_tidig-lasundervisning/del_02/

DEL 2

FALL 1: Koppling mellan ämneskunskap och goda ämnesdidaktiska val

Sara Svensson Billqvist & Frida Svedenfors

Inledning

Vad skulle svenska lärare tänka om att enbart följa sina elever under ett läsår? Omöjligt? Vi är nog många som direkt skulle motsätta oss och istället lyfta fram viktiga värden som: relationer, följa elevernas utveckling, bedömningar och i de senare åren betyg. Ändå är med dessa värden i fokus som lärarna på de besökta skolorna arbetar – trots att eleverna byter lärare varje år.

Vi har haft förmånen att delta i en professionsutvecklande studieresa, en resa som har väckt många tankar kring vår undervisning. Vi ser att ämneskunniga lärare blir skickligare på att göra ämnesdidaktiska val. Men hur gör vi här i Sverige när det gäller att hålla hög kvalitet på undervisningen? Har vi tillräcklig ämneskunskap för det vi ska undervisa om? Gör vi väl genomtänkta ämnesdidaktiska val där differentiering i undervisningen gör det möjligt för eleverna att lära utifrån sin nivå?

Varför är denna insikt viktig för oss på skolorna i Munka-Ljungby? Kopplingen visar på vikten av att ha en djup kunskap i de ämnen vi undervisas om, för att detta i sin tur kan leda till kloka val av undervisningsstrategier. En annan fundering är om vår skola tar vara på lärares ämneskunskaper på bästa sätt? Vi menar att det alltför ofta blir schematekniska lösningar som avgör hur vi fördelar lärartjänsterna.

Ämneskunniga lärare kan lyfta elevens kunskap så att lärandet synliggörs och därmed delas deras kunskap vidare med resten av elevgruppen. Detta i sin tur genererar en tillit hos eleven till den egna förmågan och ett öppet förhållningssätt när det gäller att våga prova sina kunskaper. Djup ämneskunskap hos läraren spiller över på eleverna, som med en tillåtande lärmiljö och ett mindset som speglar “we are learners” som tänker och lär tillsammans!

I den text som följer har vi valt två observationer som ska spegla kopplingen mellan lärares ämneskunskap och goda didaktiska val.

Observationer av undervisning

Poesi

Det första som slår oss när vi gör vår observation är att vi möts av många fler intryck i klassrummen än vad vi är vana vid i de mer avskalade lärmiljöer som finns på vår skola. Det första intrycket påverkar oss, vi blir nyfikna. Det är inte dekor av

färdiga eller fulländande arbeten som hänger på väggarna. Istället är det inspiration kring det som ska läras som fångar vår uppmärksamhet. På små bord som bildar små rum i rummet, finns ankarböcker men även material för eleverna att utforska och inspireras av.

Läraren vi besöker har redan samlat eleverna (7-8 år) när vi kommer smygande in i klassrummet. Hon välkomnar oss och vi sätter oss vid små stolar och bord vid sidan om mattan där alla eleverna har samlats. Läraren har allas uppmärksamhet när hon sitter med ett stort leende framför barnen och berättar att eleverna ska börja med att få känslan av rytmen i en dikt, läraren påtalar att det är en sång utan att sjunga. De klappar takten med händerna mot knät och läser dikten högt tillsammans. Efteråt får de tänka vilka egna kopplingar de kan göra till dikten: vad de ser, vad de hör, vad de känner.

Flera gånger uppmuntrar läraren att eleverna ska tänka helt fritt, det finns ingen ”poesi-polis”. Det är tydligt för alla att det handlar om en kravlös stund och det finns inga rätt eller fel i elevernas tankar. Alla som vill dela med sig blir bekräftade och alla får ett tack för att de delar med sig.



Elever som delar med sig (sharing).

Sedan går eleverna till små arbetsbord med massor av små saker att plocka med för att få inspiration. De tar med sig något från de olika borden så som snäckor, stenar, fjädrar, pinnar och blommor för att öva på att skriva och rita till sitt föremål med hjälp av en mall. Vi ser att några elever som inte tar sig an uppgiften direkt men det

finns också elever som är mer trevande och några har fastnat med att undersöka sitt material. Här väljer läraren inte att uppmärksamma de elever som inte har kommit igång utan lyfter istället de som har kommit igång genom att pausa för att fråga om någon vill läsa början av sin dikt. Vi noterar att eleverna blir inspirerade av varandra. Vi förstår att läraren gör medvetna pauser där tanken är att lyfta och inspirera utan att peka ut de som ännu inte har startat upp sitt skrivande. Detta visar på en mycket fin balansgång mellan det som ska undervisas om och de val som läraren gör. Det vi ser handlar mycket om timing (lärares socioemotionella kunskap). Läraren skyndar inte att hjälpa utan ser hellre till att lyfta elever som kan bli ett redskap för andra.

Efterhand kommer fler elever igång med att skriva, där det varken är fokus på stavning eller hur många rader som ska skrivas. Ytterligare en stund senare pauser läraren och låter eleverna gå runt och delge varandra sina dikter. Vi lägger märke till att det finns en stor frimodighet bland eleverna. De går runt och frågar: Får jag läsa min dikt för dig?

I den gemensamma återsamlingen finns det några som vill läsa sin dikt för alla. De får sitta längst fram i en särskild stol som verkar påverka författaren att känna sig extra viktig. En elev har skapat en dikt inne i sitt huvud och vill prova att säga den högt. Det ögonblicket känns extra speciellt – vi noterar elevens tillit till sin egen förmåga.

Bokcirkel

Hos klass 3 (grade 4) möter vi 26 elever i färd med att fortsätta sitt arbete i bokcirkel. Läraren går tillsammans med eleverna igenom framgångsfaktorer för goda bok-samtal, och eleverna är ivriga att få återberätta och turas om när läraren ger dem ordet. Vi hör att man ska tala en i taget och med tydlig röst, man ska se till att alla får delta, om man har olika åsikt så visar man varandra respekt och det är viktigt att använda sina “reading powers” (läsförståelsestrategier) för att tillsammans i samtalet skapa en djupare förståelse av bokens handling. När introduktionen är klar sprider eleverna ut sig i sina olika grupper i klassrummet och i den gemensamma korridoren utan för salen.

En av eleverna förklarar att de har fått välja sina böcker genom att de presenterats utifrån handling och svårighetsgrad. Ett par av eleverna berättar att de bytte bok när de hamnat i en alltför stor grupp. Eftersom det är samtalet som är viktigast är det bättre med en mindre grupp. Det finns en tydlig arbetsgång i elevernas egen förberedelse och de visar hur deras mall ser ut för att kunna förbereda sig inför varje veckas samtal. Boken de läser, “The one and only Ivan” av Katherine Applegate (en bok klassad som medelsvår och mer utmanande) är indelad i fyra delar. En

veckas läsning är ca 70 sidor som görs under lektionstid. Eleverna visar syftet med bokcirkelarbetet genom att presentera den inledande texten i sitt arbetshäfte – där vi tydligt kan se att språk och text varit en källa till kreativitet och glädje. Att utforska berättelser och texter hjälper eleverna att förstå sig själva och skapa kopplingar till omvärlden. Vi kan också notera hur berättelser och texter kan förstås ur olika perspektiv och att eleverna kan ifrågasätta innehållet - vilket bidrar till deras förmåga att vara utbildade och engagerade medborgare.

När eleverna startar sitt samtal rör sig andra elever runt om dem i korridoren, ljudnivån är ganska hög emellanåt, men gruppen har fullt fokus på sitt samtal. En av eleverna berättar ursäktande att hon inte skrivit klart i sitt häfte och börjar skriva medan de andra eleverna i gruppen redovisar arbetet med veckans läsning. Läraren visar sin ämneskunskap genom formuleringarna i de frågor eleverna har till sin hjälp i samtalet, som t.ex. "Hur hjälper läsningen av den här boken dig att förstå dig själv bättre?" "Detta kopplar till det jag redan vet om..." "Kan du berätta för oss i en mening vad huvudtanken med din läsning var den här veckan?" Med fortsatt rörelse runtom eleverna turas gruppen om att läsa frågorna och berätta om sina tankar och upplevelser. De visar att de lyssnar på varandra genom att ställa följdfrågor kring några av frågorna.

A star for myself is:
 I was actively listening to others around me

A wish for myself during our next meeting is:
 using Reading Powers in our discussions.

Something I know after talking/discussing our novel, that I didn't know before is:
 that it is ok to be different because every one is different in every way. ♡

I can connect in the following ways to this passage....
 I can connect when my grandmother and I went past away. I can connect to Stella when she mist her so much. I can connect to Stella when she was going to forget about Stella.

Deep thinking questions I have are:
 Is Stella going to forget about Stella?

Visualize: The image that this passage brings to my mind is....
 Stella and Stella will n allways be with them.

My thinking has transformed/changed in the following ways....
 Maby I ven whill never forget ab Stella.

Underlag till boksamtal

Efter arbetet i de mindre grupperna återsamlas klassen och läraren sammanfattar arbetsuppgiften genom att låta en grupp redovisa sina gruppsamtal. Den redovisande gruppen sitter i en liten cirkel med ryggarna mot varandra och ansiktena vända mot resten av klassen i den större yttre cirkeln. Eleverna i den inre cirkeln delar med sig av ett stycke som de upplever sticker ut eller väcker känslor hos dem själva. När en elev läst sitt stycke ställer eleverna i den yttre cirkeln frågor som hjälper dem att få en djupare förståelse för handlingen i boken. Vi hör hur läraren passar på att lyfta goda exempel som visar på hur elever har lyckats väl med uppdraget. Vi hör när läraren med värme i rösten lyfter en elevs koppling till texten och förklarar hur eleven förstärker sin koppling genom att lägga till känslor. Strax efter sträcker en annan elev på sig och ler brett när läraren frågar vad hen lyckats

med genom sin förklaring till valet av favoritstycke och svaret från klasskompisen är förståelse av handlingen. Varje kommentar vi hör läraren göra förstärker elevernas förmågor att läsa och förstå texten (ämnesdidaktiska val). För att avsluta och knyta an till det fortsatta arbetet utvärderar eleverna boksamtalet genom att ge sig själv en stjärna och en önskan inför kommande boksamtal.

Avslutande reflektioner

Vad kan vi då lära av våra skolbesök när det gäller kvalitén på undervisningen? Vi har valt att reflektera över 1) hur kopplingen mellan ämneskunskap och ämnesdidaktiska val visar på vikten av att ha en djup förståelse för de ämnen som undervisas om samt 2) den skickliga lärarens förmåga att skapa en lärmiljö där alla elever kan delta utifrån olika förutsättningar med ett tydligt fokus på den ämneskunskap som ska undervisas om.

Vi såg lärare som undervisade om poesiskrivande och fördjupad läsförståelse i form av bokcirkelarbete med hjälp av goda undervisningsstrategier som gav eleverna möjligheter att utvecklas. Vår fundering är om dessa lärare blir skickliga tack vare att de endast undervisar en och samma årskurs under flera år och kan förfina planeringen år efter år? Eller kan det handla om att de arbetar strukturerat med metoder som bygger på tydlig systematik och progression i undervisningen – d.v.s. skolans gemensamma förhållningssätt. Metoderna bygger på tydliga strategier för läsförståelse med effektiva minilektioner i gemensamt och individuellt skrivande och läsande. En tolkning från vår sida är att dessa lärare är skickliga i litteracitet tack vare deras förhållningssätt till undervisning, där man lyfter processen framför produkten. Den ämneskunniga läraren väljer de metoder som bäst utvecklar elevernas olika förmågor genom processbaserade skriv- och läsrutiner. Vår slutsats är att framgångsfaktorerna är den strukturerade språk-, läs- och skrivundervisningen, men att även specialiseringen på en årskurs gav en fördjupad kunskap hos pedagogerna.

Under vårt besök fick vi ta del av ett samtal med elever som kunde sätta ord på sitt lärande när de förklarade för oss att de valde en annan litteratur till bokcirkeln för att de insåg att gruppen de först skulle delta i blev för stor och de menade då att deras diskussionsutrymme skulle minska. Våra tankar kring detta är att läraren genom kloka ämnesdidaktiska val har lyckats få eleverna själva att bli mer reflekterande över sin egen lärsituation.

Den ämneskunniga läraren visade hur viktig lärmiljön var och eleverna befann sig i en tillåtande miljö där de provade sina kunskaper högt. Vi såg hur läraren lyfte elevernas tankar och bekräftade elevernas kunskaper genom att ställa väl formulerade frågor till klassen. Förmågan att ställa dessa frågor och kommentera elevernas

arbeten visar på lärarens ämnesdidaktiska val som lyfter elevernas förmågor i läsförståelse och gör utvecklingen synlig för eleverna. Det var en stark upplevelse att se hur eleverna använde uttryck som "skapa en djupare förståelse för boken" som det mest naturliga i världen och att vi kunde se att klasskamraterna förstod innebörden av att skapa en djupare förståelse för innehållet.

Under våra skolbesök visade lärarna på en mycket fin balansgång mellan ämneskunskap, metodval och det relationsskapande förhållningssättet anpassat till elevgruppen. För att hålla hög kvalitet på undervisningen kan vi tänka att å ena sidan är den ämneskunniga läraren viktig för undervisningen men å andra sidan når inte kunskapen mottagaren om inte metodval och den mellanmänniska aspekten finns med.

Egna lärdomar

Sara Svensson Billqvist: Det var en fantastisk upplevelse att delta på studieresan till Kanada, och allra störst intryck gav skolbesöken i Kelowna. Jag blev inspirerad av elevernas förmåga att fokusera på sitt arbete i en lärmiljö som var i rörelse och med en högre ljudnivå än vad jag är van vid i mitt klassrum. Men jag blev också inspirerad av lärarens sätt att presentera arbetet och elevernas förmåga att ha en vetskap om syfte och mål med arbete utan att det förtydligats i samband med presentationen av lektionen. Jag tar också med mig lärdomar kring hur läraren uppmärksammade och lyfte elever när de visades prov på utveckling inom läsförståelse så att det också blev synligt för alla eleverna. Förhållningssättet och inställningen att "vi är lärande" och deras arbete mot att skapa en positiv inställning till lärandet var riktigt inspirerande.

Vad tar jag med mig från Kanada in i mitt klassrum och hur kommer det att påverka min undervisning? Den väl strukturerade läs- och skrivundervisningen med korta avgränsade uppgifter som hjälper eleverna att utveckla förmågor att skriva och läsa, känns som en självklarhet att fortsätta och utveckla i min undervisning. Att som lärare modellera och förtydliga mer i undervisningen känns också som rätt väg att gå. Genom den strukturerade undervisningen och modellerandet är förhoppningen att jag lyckas få mina elever lika medvetna om mål och syfte med arbetet som eleverna i Kanada, utan att det ska bli en "lektion" i lektionen att presentera mål och syfte. Erfarenheterna jag tar med mig från Kanada handlar även om min utveckling som lärare mot att inspirera mina elever i deras lärande, vilket kan sammanfattas i det citat som följer: "The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires" (William A. Ward).

Frida Svedenfors: Jag har varit med om en otroligt inspirerande resa till Kanada. Det blev så tydligt att det kom att beröra mig på djupet och uttrycket att se undervisning med ”nya ögon” har väl aldrig känts mer rätt! Jag tror verkligen att vi kan bli bättre på att ta vara på varandras ämneskunskaper på vår skola. Att vi i vårt sätt att arbeta i team kan bli bättre på att berika oss själva med varandras kunskaper. Vi behöver lyfta varandra, spilla över kunskaper så att nya frön får gro hos varandra. Vi är precis som barnen i ett ständigt lärande. Den dagen jag undervisar utan att fortfarande lära, då undervisar jag inte längre. Allt börjar med oss själva.

Nu sitter vi på andra sidan av vår resa, bearbetar våra upplevelser, reflektioner och försöker finna orden för vår rapport. Men jag får en känsla av att det är nu det börjar! Vårt fortsatta arbete. Uttrycket “We are growing” och “We are learners” visar vägen mot ett förhållningssätt både gentemot mina elever men inte minst mot oss själva i vår profession. Det är en mäktig känsla att vi får vara med att påverka. Att de val vi gör på vår skola, i våra arbetslag, i våra klassrum, får en direkt effekt på vårt förhållningssätt när det gäller hur vi vill att lärandet ska synliggöras.

FALL 2: Lärares metodkunskap med större fokus på process än produkt

Marie Löfström & Malin Olofsson

Inledning

När ska vi vara klara? Hur många sidor ska vi skriva? Får jag ta hem texten när den är klar? Detta är frågor som lärare ofta får höra från sina elever. Är vi i skolan producenter av uppgifter, eller ska vi ge utveckling för lärande och tänkande individer?

Vi vill påstå att vår skola fokuserar på att producera, att eleverna ska bli klara med uppgifter och att de ska nå en slutprodukt. Att det läggs betydligt mindre tyngd på processen. Eleverna har tidig fått lära sig att de ska göra klart uppgifter, att produkten är målet, vilket kanske kan resultera i mindre väl genomförda uppgifter. Eleverna lär sig att produkten är målet och hamnar då utanför sitt eget lärande. Vi vill också påstå att lärares behov av kontroll gynnas av att eleverna skapar produkter så att lärarna enklare kan checka av vad eleverna kan och är bra på. Men ett arbete med fokus på process är svårare att checka av, för det är en kunskapsutveckling som är mer otydlig och långsiktig.

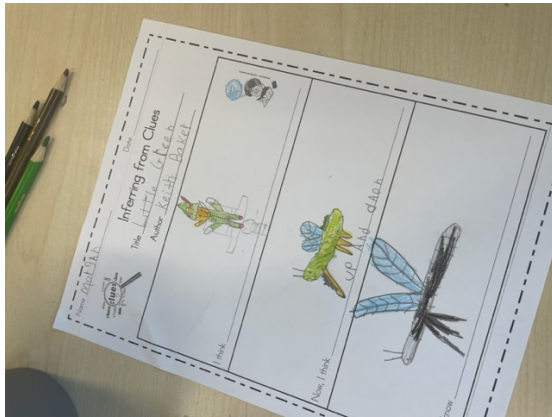
Vi behöver ha högre förväntningar på våra elever, även från tidig ålder. Vi behöver tro och medvetandegöra eleverna om sitt lärande. Genom att differentiera vår undervisning kan vi lägga fokus på processen istället för att det ska bli en färdig produkt. Det är inte relevant om eleven har skrivit en eller tre meningar, de har varit med i processen. Vi menar att om eleverna blir medvetna om betydelsen av processen för deras lärande så blir de mer medvetna om sitt lärande.

Efter våra observationer på skolor i Kanada har vi fått fördjupade insikter om vikten av att fokusera på processer för lärande. Inkluderingen ökar när vi fokuserar på att alla är på väg istället för att fokusera på att alla ska nå lika långt. Om fokus på en slutprodukt minskar blir eleverna mer medvetna om att det är deras lärande som är det viktiga, inte att skapa en produkt.

Observationer av undervisning

I klassrummet tar vi del av lärarens undervisning, vi hör henne påminna eleverna om att det finns två sorters läsning, bokläsning och läsning när vi tänker om det vi läst. Eleverna är 20 stycken och 7-8 år gamla. Läraren berättar att de idag ska lära sig mer om inferenser, hon går igenom vad inferenser är och eleverna görs delaktiga genom att få komma med förslag på olika inferenser. På skärmen ser vi ett av

arbetsbladen som vi känner igen från Adrienne Gears böcker; göra inferenser med hjälp av ledtrådar.



Läraren avslöjar titeln (Little Green) och författaren (Keith Baker) till ankarboken som hon strax ska läsa. Eleverna fyller i informationen på sina arbetsblad och även den första rutan, som handlar om "jag tror". Precis innan läraren börjar läsa boken, uppmanar hon eleverna att lyssna efter ledtrådar samt reflektera om ledtrådarna stämmer överens med bilden de ritat. Vi uppmärksammar att läraren medvetandegör eleverna om processen, hon påtalar att de ska reflektera, att det inte finns något som är rätt eller fel. Läraren läser inledningen av boken och vi ser hur eleverna bekräftar eller funderar kring sin första tecknade bild. Därefter introducerar läraren den andra rutan: "nu tror jag" och eleverna ritat igen. Läraren berättar att eleverna kan ändra sin uppfattning om de vill, om de har fått några nya ledtrådar i texten, eller så behåller de tanken de redan har. Läraren läser återigen inledningen och en bit in i boken. Därefter berättar läraren vad eleverna förväntas göra i den tredje och sista rutan, "nu vet jag". Läraren uppmanar eleverna återigen att tänka efter, vill de ändra sig eller behålla tanken de har. Eleverna ges lite tid att fundera och rita innan läraren uppmanar eleverna att blunda och visualisera i sitt huvud medan läraren läser boken, från början till slut. Vilka ord har fastnat i elevernas huvud, undrar läraren. Vad vet eleverna om orden?

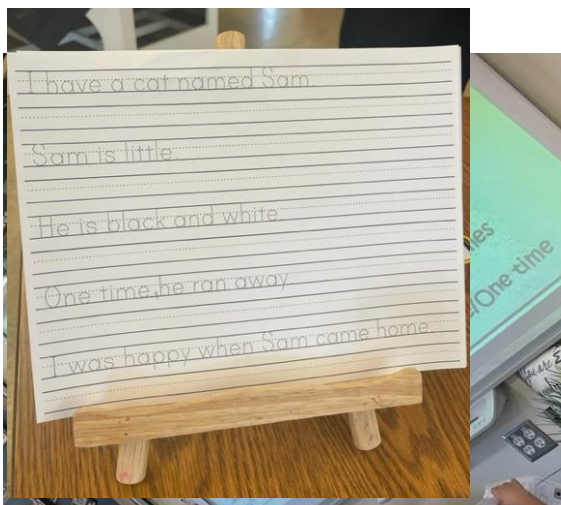
Läraren läser boken en sista gång, denna gång med hjälp av en läslampa, så att alla elever ser både text och bild. Läraren undrar vilka ledtrådar som hjälpte dem att förstå? Hon ställer frågor som hjälper eleverna att problematisera och analysera sina tankar, exempelvis, "Varför kunde det inte vara ett bi?" "Vad hade hänt om ni bara fick använda en grön penna?"

Läraren sammanfattar lektionen med att berätta om syftet med övningen, att lyssna efter ledtrådar. Till sist går alla en bildpromenad där eleverna får ta del av varandras tankar. De visar ingen färdig produkt utan en bild av tankeprocessen. Läraren visar

elevernas skrivmappar där eleverna formulerat sina personliga skrivmål och där planeringsmallar och några texter samlas under terminen.

I ett annat klassrum möter vi en klass med 6-7 åringar. De pratar om ord och på whiteboardtavlan har de samlat treskopsord⁴ som läraren återkopplar till. Läraren läser en ankarbok för eleverna som handlar om saker man kan samla på. Eleverna sitter på en matta framför läraren. Under tiden läraren läser visar hon bilderna för eleverna och de pratar om bilderna.

Sedan introducerar läraren en skrivuppgift. Hon berättar att de ska skriva meningar om saker de tycker om. Läraren skriver tre meningar för hand om sig själv och alla



meningarna börjar likadant; Jag gillar sommaren. Jag gillar popcorn. Jag gillar böcker. När läraren har läst meningarna för eleverna frågar hon dem vad hon gjorde som var bra när hon skrev. Eleverna säger att hon har börjat meningen med stor bokstav och att hon har använt punkt och mellanrum mellan orden. Läraren sätter gröna prickar vid de saker eleverna säger att hon har gjort bra. Sedan samtalar de om textens innehåll och om texten är intressant. Läraren frågar vad hon kan förbättra i sin text. Eleverna tycker att texten kan vara mer intressant. Då visar läraren ”magiska ord” för eleverna som de kan använda för att skriva intressanta meningar. Därefter får eleverna varsitt papper, där de överst ska skriva sina tråkiga meningar.

⁴ En metod för att göra sin text mer intressant och ett sätt att arbeta med synonymer.

Eleverna sitter vid låga bord i grupper om åtta elever per bord. De samtalar och hjälper varandra under tiden som de skriver. Av sina tråkiga meningar väljer de sedan en mening som de ska skriva om så att den blir mer intressant. Återigen ser vi hur läraren aktivt arbetar med att göra eleverna delaktiga i processen, i sitt lärande. När eleverna skrivit sina meningar räcker de upp handen och läraren läser, med inlevelse, både deras tråkiga meningar och deras mer intressanta meningar. Vi ser hur eleverna har arbetat från att skriva enkla, tråkiga meningar till mer avancerade och intressanta meningar med sina klasskamrater som mottagare. När läraren avslutar lektionen visar hon det nya målet som de ska arbeta med fram till sommaren.

När vi går runt i klassrummet för att lyssna på elevernas resonemang och för att ta del av deras skrivande så ser vi olika material och stödstrukturer som eleverna har tillgång till. Det finns små lådor med olika material för färdighetsträning, exempelvis att läsa högre frekventa ord eller sortera ord från de olika ordklasserna. På flera ställen kan vi se stödstrukturer, både för hur eleverna ska tänka för att utveckla sitt lärande och för hur de ska ta sig an uppgifter, men även för olika strategier inom både läsning och skrivning. Vi ser en struktur av femfingermodellen och vi ser en bild på hjärnan och de olika läsförståelsestrategierna.

När vi kommer in i det tredje och sista klassrummet läser en av de två lärarna som befinner sig i klassrummet ankarboken "How to be" och läraren undrar vad eleverna, som är 9-10 år, tror att författarens mål med boken är? Läraren undrar vidare vad de redan har upptäckt om texten. Eleverna uppmanas att prata med varandra. De beskriver att de fått reda på att bilden beskriver orden, att det är många verb i texten, att det är en instruerande text samt att alla har personligheter. De har också upptäckt att texten blir mer kreativ om verbet sätts först i meningen samt att få instruktioner säger mycket. Därefter repeterar läraren boken, med hjälp av en läslampa för att eleverna ska se både text och bild.

I nästa steg modellerar läraren planeringsmallen "Hur man är...", även denna känner vi igen från Gears böcker. Läraren går igenom vad som förväntas i varje ruta och ger exempel från sig själv. Hon stämmer av "fakta om sig själv" med eleverna och därefter tar den andra läraren över och modellerar samma sak, fast om sig själv. Vi noterar att det är ett lite högre tempo, på den andra modellering.

De båda lärarna går, med hjälp av eleverna, igenom vad som förväntas av dem under lektionen. De tydliggör vad som förväntas, var eleverna ska vara och varför de arbetar med planeringsmallen. Lärarna berättar också att elevernas "Hur man är texter" slutligen ska bli en dikt till deras mammor på mors dag.

Eleverna hittar snabbt sina platser, som är utspridda i två olika klassrum. Lärarna rör sig mellan eleverna men också mellan rummen. Eleverna väljer var de ska sitta,

på golvet, vid bord eller på pallar. Någon väljer att sitta på en kudde. Vi går runt och lyssnar på när eleverna pratar med varandra, det får de nämligen göra för att inspirera och ta hjälp av varandra när de fyller i sina planeringsmallar. Vi hör också hur de pratar om stavning av ord och hur de tipsar varandra om saker de kan skriva om sig själva. Det är tydligt för oss att eleverna är vana att arbeta på detta sätt, vi upplever att eleverna är närvarande i sitt lärande och att det inte är någon hets mot produkten.

En kort stund efter att eleverna kommit igång med sitt arbete meddelar läraren att det är dags att byta planeringsruta, hon räknar ner från 5-4-3-2-1. Då byter alla eleverna fokus och arbetar vidare med nästa planeringsruta. Så här går det till, tills de arbetat sig igenom hela planeringsmallen. Vi upplever vidare att alla elever är införstådda med att de befinner sig i en process, som får lov att ta tid och att slutprodukten är något som kommer senare, efter att eleverna har arbetat sig igenom processen. Som avslutning ställer sig alla elever i en dela-med-dig-cirkel och alla elever uppmanas att välja en sak de vill dela med sig av. Det här blir en stund då alla elever inspirerar varandra, läraren får en överblick av elevernas arbete och alla elever har skrivit för en mottagare.

Avslutande reflektioner

I de reflektioner som följer har vi valt att fokusera på följande aspekter:

- Kontroll kontra process.
- Högre förväntningar, eleverna kan mer än vi tror?
- Börja i förskoleklass, alla elever kan!

Det är märkbart hur lärarna i Kanada arbetar processinriktat. Deras lektioner är tydligt inriktade på att öva, träna och utvecklas på den nivå som eleverna befinner sig. Det är inte på tal om att något ska bli klart och sparas i en pärm utan fokus är på processen och elevernas tänkande i processen. Det första ordet som kommer till oss när vi kliver in i klassrummen i Kanada är kontroll. Vi funderar kring ordet kontroll, vad betyder det, för vem är det kontroll - och vi kopplar ordet kontroll till process och nästan ställer orden mot varandra. Hur kommer det sig att vi upplever att lärarna i Kanada har vågat släppa kontrollen? Eller, om vi vänder på det, har lärare i svenska skolor ett alltför stort kontrollbehov? Är kontroll samma sak som produkt? Blir produkten som en slags avcheckning där vi snabbt granskar om eleverna har greppat innehållet, om de har förstått uppgiften eller arbetsområdet? Hur som helst fascinerar vi över hur tydligt vi ser processen när vi är i kanadensiska skolor. Vi ser, precis som Adrienne Gear har lärt oss, att 70 % ägnas åt processen, 20 % ägnas åt ostrukturerad skrivning och resten, dvs. 10 %, ägnas åt produkten. Eleverna i Kanada samlar sitt skrivande i en mapp, de har sina individuella mål på framsidan av sin mapp och de ser och kan följa sitt skrivarbete hela läsåret.

Eleverna får syn på sin egen progression och vi upplever att eleverna, genom processen, blir mer delaktiga i sitt lärande.

Vi upplever också att lärarna har höga förväntningar på sina elever, från tidig ålder. Eleverna har sällan krav på att prestera en färdig produkt, men det är tydligt för dem att de gör uppgiften för att utveckla sitt tänkande, sin läsning och sitt skrivande. Lärarna förväntar sig att alla är delaktiga i processen, de har inte förväntningar i form av antal skrivna ord eller meningar. Vi reflekterar över hur eleverna verkar veta vad som förväntas av dem, utan att det alltid talas om, eller att det står ett tydligt mål och syfte på tavlan. Eleverna vet hur de ska ta sig an uppgifter, hur de ska lyssna när en lärare räknar ner och det är dags att byta planeringsruta och hur de ska samtala med varandra om sitt lärande, för att utvecklas. De vet att det finns strukturer för detta, att använda sig av, för att bidra och ta till sig ett lärande. När man som vi, fått möjligheten att resa till ett annat land för att besöka skolor, tror vi att det är oundvikligt att reflektera kring både det vi ser som positivt och negativt i respektive lands skolor. Å ena sidan tänker vi att lärare i svenska skolor har skyhöga förväntningar på sina elever då de ska kunna prestera färdiga produkter utan att de har varit en del av processen. Å andra sidan har lärarna låga förväntningar på sina elever, då vi lägger ner mycket tid och energi för att våra elever ska sitta på sina platser, gå i raka led till matsalen och dessutom ska eleverna också känna till både mål och syfte med dagens alla lektioner.

När vi kliver in i Kindergarten, bland 4-5 åringar, ser vi en mall av femfingermodellen. En modell som vi har tagit till oss och blivit så förtjusta i på vår skola (F-3). Alla elever kan arbeta med denna från tidig ålder, på sin nivå och utveckla modellen och dess innehåll efter sina egna förutsättningar. När vi ser att 4-5 åringar i Kanada arbetar med samma modell i ett gemensamt skrivande och ett skrivande som går ut på att kopiera en text, så förundras vi över tron och viljan från lärarna att "alla kan".

Egna lärdomar

Marie Löfström: Studieresan har väckt så många tankar. Tankar på vad jag gör i mitt klassrum, sådant som är bra och mindre bra. Tidigare har jag gärna velat att eleverna ska bli klara. Det blir många papper i pärmen, men ibland har dessa papper inte varit speciellt genomarbetade. Jag inser att jag behöver vara mer aktiv för att se elevernas kunskaper hela vägen.

Om hela klassen skriver en berättelse vill jag använda metoden skrivkonferens (jfr Gear). Det innebär att jag fokuserar på några elevers texter. Då kan just dessa elever utveckla sina skrivkunskaper och bli bättre skribenter. Vid nästa tillfälle

fokuserar jag på några andra elevers texter. Det innebär att jag behöver släppa kontrollen och det tror jag är nödvändigt för att bli en bättre lärare.

Framöver kommer jag att även fokusera mer på processen. Tillsammans med eleven kommer jag titta på deras utveckling, se processen och inte fokusera på en färdig produkt. Titta på hur eleverna skrev i början av läsåret jämfört med hur de skriver nu. De ser sin utveckling och jag tror att de kommer att känna en stolthet. Förhoppningsvis går de hem med en annan stolthet och kan berätta hemma om sina framsteg. Om de blir medvetna om processen så känner de sig stolta och delaktiga i sitt lärande.

När vi besökte Kindergarten (4-5 åringar) såg vi lärarnas höga förväntningar på eleverna överallt i klassrummet. De skrev berättelser, gjorde egna böcker, lärde sig bokstäver och tränade på att skriva. När jag börjar med en ny förskoleklass vill jag arbeta på ett liknande sätt. Jag vill visa dem att jag tror att "alla kan".

Malin Olofsson: De lärdomar jag tar med mig innebär att jag, i rollen som språk-, läs- och skrivutvecklare, behöver stötta lärarna i processen, att se till att lärarna vågar låta undervisningen bli processfokuserad och inte produktfokuserad. Jag behöver fundera över hur det kan skapas en balans i detta, från mål- och resultatstyrt till processtyrt med fokus på undervisningsutveckling. Jag upplever att vi är på god väg på min skola, vi pratar om processer och utveckling av undervisning, men på en mer generell nivå. Vi är ålagda att genomföra Skolverkets kartläggningsmaterial och bedömningsstöd, men jag kan uppleva att diskussionerna kring dessa ibland hamnar snett. I slutet av terminerna är det stort fokus på vad eleverna har klarat och inte klarat och vi kan missa att använda materialet som en grund i sin planering, vad behöver jag som lärare utveckla i min undervisning?

Jag reflekterar också på vilket sätt lärarna i Kanada är aktiva, hur de använder sig av ankarböcker som inledning till alla lektioner och hur de vågar avbryta eleverna under arbetets gång, för att guida eleverna vidare i processen. Ankarböcker behöver ta mycket större plats i vår undervisning. Böckerna bidrar till att eleverna skapar en förförståelse till ämnet, eleverna har möjlighet att göra kopplingar till sig själva och de bidrar till att undervisningen blir processinriktad. Tillsammans med bibliotekarierna behöver jag fundera kring ankarböcker. Vilka ankarböcker finns på skolan, hur ser tillgången ut och hur kan vi konkret inspirera lärarna att använda sig av dessa som en naturlig del av undervisningen?

Under åren som vi har arbetat med Munka-Ljungbymodellen har det tydligt framgått att modellering är av stor vikt. Detta har förstärkts under skolbesöken i Kanada. Framöver vill jag fortsätta att diskutera och inspirera lärarna kring modellen, hur lärarna behöver fungera som guider, hur de behöver visa exempeltexter,

redigera gemensamt men också modellera och lära tillsammans med eleverna. Lärarna behöver guida eleverna och driva på processen i arbetet med planeringsmallar och då behöver jag guida lärarna i hur de ska låta eleverna vara delaktiga i sitt lärande, i en undervisning som är processinriktad.

FALL 3: Lärares socioemotionella kunskap som bidrar till ett dynamiskt mindset

Camilla Ekendahl & Lovisa Lindegren

Inledning

“You got to bring life into learning” (Adrienne Gear).

I dagens samhälle, där lärare ofta står inför en mängd olika utmaningar och stressfaktorer, kan det vara lätt att glömma bort en av de viktigaste faktorerna för att lyckas som lärare: att skapa goda relationer till sina elever. Lärares socioemotionella kunskaper är en avgörande faktor för elevernas prestationer, deras upplevelse av skolan och deras hälsa och välbefinnande. Som lärare vet vi att kunskapen om elevens förutsättningar och behov är viktig. Men vad innebär den kunskapen, den didaktiska frågan för “vem” och varför är den viktig?

Att prata om elevernas förutsättningar och behov är en fråga om inkludering, en vilja att skapa ett demokratiskt, mångstämmigt klassrum. Vi lärare vet att alla röster ska höras, att alla är välkomna och är lika viktiga i det som sker i skolan, men vad gör skillnad? Vilka delar i lärarens sätt att tänka kring relationskunskap gynnar lärandet? De finns många socioemotionella insatser i undervisningen som ibland kan vara svåra att se. Kan vi möjligtvis få se dem i våra klassrumsbesök i Kanada?

"You got to bring life into learning" kan översättas till svenska som "Du måste tillföra liv i lärandet". Uttalandet betonar vikten av att göra lärande mer engagerande, intressant och relevant för eleverna. När eleverna är engagerade och intresserade av vad de lär sig, blir det lättare för dem att förstå och behålla informationen, men också att applicera kunskap i verkliga situationer. Att "tillföra liv" i lärandet kan inkludera att använda verkliga exempel, skapa interaktiva lektioner eller diskussioner, eller att låta eleverna dela med sig av sina egna erfarenheter och kunskaper i klassrummet.

En lärare är inte bara en förmedlare av kunskap, utan även en viktig förebild för sina elever. Att skapa goda relationer till eleverna och liv i lärandet är inte bara en viktig del av deras personliga utveckling, utan också avgörande för deras prestationer och framtida framgångar.

Observationer av undervisning

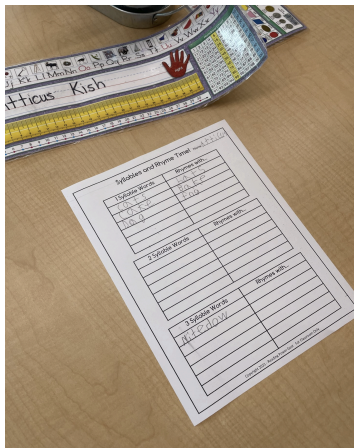
Poesi åk 1 (grade 2)

En varm röst och ett stort leende möter oss när vi försiktigt kikar in i klassrummet. Dörren pryds av den regnbågsfärgade skylten som är skriven på två språk (engelska och ursprungsspråket nsylxcøn: ”I det här klassrummet är alla välkomna”. Nyfikna blickar vänder sig mot oss och läraren hälsar oss välkomna in i klassrummet. Barnen sitter på en matta på golvet i en halvcirkel. I mitten sitter läraren på en låg stol och håller i en bok. Vi läser poesi, säger läraren med ett stort leende på läpparna. Vidare frågar hon hur vi vill bli tilltalade. Vi presenterar oss vid förnamn, hon svarar med att förklara “här inne heter jag Mrs Smith”. Rummet är fyllt av teckningar, handskrivna texter, tavlor och uppmanande och uppmuntrande visdomsord. Vi ser böcker i bokhyllor, böcker i rader på bord och vagnar med pyssel som omger bord och stolar med elevernas personliga tillhörigheter. Små “multiverktyg” i form av linjal, multiplikationstabell, färger, former och bokstäver fungerar som namnskyltar på respektive plats i klassrummet. På väggarna hänger elevernas arbeten och elevernas tankar om lärande. En del elevarbeten är inte det färdiga resultatet, utan en del av en helhet. Små tankar om varför det är viktigt att läsa, göra kopplingar och visualisera finns också på väggarna, liksom tankar om “mindset” och att vara en lärande person, en “learner”. Alla alster är inte perfekta, vissa är felstavade med svåräst handstil, vissa har bilder, vissa har bara ett fåtal ord. Det finns på så sätt inget facit, ett rätt sätt att prestera, istället ser vi olika versioner av lärande, ett mångstämmigt klassrum där alla exempel är lika betydelsefulla.

Läraren läser upp en dikt med inlevelse och tittar upp mot eleverna vartefter hon läser. Rösten är självklar. Den är säker, tydlig och klar, uppmuntrande och fylld av spänning. Vi tänker att vi vill vara kvar, vi vill veta mer och höra mer. Nu läser barnen högt, tillsammans med läraren, alla är med, alla tittar fram och de rör sig försiktigt i takt med rytmen. Lektionen är interaktiv, alla hjälps åt. Läraren, som i stort sett kan dikten utantill, sveper med blicken över elevgruppen och möter deras blickar. Nästa steg är att bilda små grupper. Eleverna ska reflektera över dikten tillsammans, i par eller triader. De vänder sig mot varandra och börjar tala, de hjälps åt och delar med sig av sina tankar. Det självupplevda får stort utrymme.

Efter att ha arbetat fram en struktur kring hur dikten är uppbyggd tillsammans är det nu tid att skapa egna dikter utifrån liknande uppbyggnad med hjälp av en mall (jfr Gear). Läraren skapar utrymme för att alla elever ska känna sig inkluderade och engagerade. Vilka ord ska vara med? Dela med er! Alla händer i luften och läraren skriver ord som barnen gillar. De testar att rimma till orden. Cat och favourite Hat, Sun och fun. Nintendo dyker upp men här har de svårt att rimma. Det gör inget, säger läraren, alla ord i dikten behöver ju faktiskt inte rimma. Ordet Nintendo blir

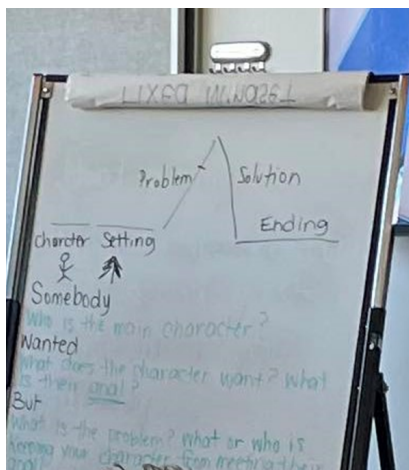
inget misslyckande, bara ett viktigt bidrag liksom alla andra. Barnen har många förslag, alla räcker upp handen och alla får säga sitt. Läraren uppmuntrar och när rimmet blir fel ger läraren förslag på ett annat ord, gör ingen sak av det och tackar för exemplet. Läraren visar stor respekt för elevernas del i det interaktiva lärandet. När eleverna återgår till sina bänkar sitter de i små grupper, de samtalar med varandra och hjälper varandra med mallarna. Du kanske kan skriva "ice cream", säger en elev till en annan. Men hur rimmar vi då? De funderar och hjälper varandra, testar olika varianter och brister slutligen ut "nice dream"!



Mall för rimord med olika antal stavelser.

Skriva fantasiberättelser åk 2 (grade 3)

I nästa klassrum sitter 7-8-åriga barn som ska arbeta med att skriva fantasiberättel-



ser (imagination stories). Undervisningen har redan börjat när vi kommer in i klassrummet. Läraren sitter på en stol vid ett blädderblock och eleverna sitter på en matta framför henne och vi får en känsla av att det påverkar relationerna.

På blädderblocket har läraren skrivit ner de viktiga delarna av en berättande text och överst på pappret har läraren ritat den dramaturgiska kurvan. Läraren talar med

en lugn röst som ett sätt att skapa tillit i gruppen. Eleverna är engagerade när de går igenom de olika delarna i den dramaturgiska kurvan. Flera elever vill vara med och förklara för de övriga, vilket också verkar påverka relationsskapandet.

På väggarna sitter en del av elevernas texter och bilder och i fönsterkarmar och hyllor finns böcker i dubbla rader. Vid samtal med läraren berättar hon att de börjar läsåret med ett helt tomt klassrum, sedan fyller de på med böcker efter hand som de läser och arbetar med dem. Vid slutet av läsåret är det böcker överallt, förklarar hon. Vi tänker att det påverkar elevernas identitet som läsare.

Efter en stund förklarar läraren att hon ska läsa en bok och de ska försöka identifiera de olika delarna i berättelsen. Boken hon ska läsa heter ”Knightowl”. Med hjälp av röst och kroppsspråk bygger hon upp en spänning kring berättelsen. Hon använder rösten för att förstärka känslor. Hon har ett tydligt kroppsspråk och gestikulerar i takt med det hon beskriver. Hon läser boken med inlevelse och eleverna sitter stilla och tysta och bara lyssnar. När hon gör uppehåll i berättelsen, protesterar eleverna – de vill höra mer. Eleverna fyller i det hon läser, upprepar det hon läser, skrattar och visar engagemang genom att vilja veta vad som ska hända längre fram i boken. Vissa elever som vet vad som kommer att hända, skriker ut ord. Läraren ler och lever sig in i boken, hon ser sina elever. Under tiden hon läser pekar hon på den dramaturgiska kurvan, pratar om att de “bestiger berget” och förstärker känslan av att de snart vara på bergets topp genom röst och kroppsspråk. Vår tolkning är att läraren både bidrar med stöd för lärande och emotionellt stöd.

Innan eleverna börjar eller fortsätter på sina egna berättelser modellerar läraren en berättande text som hon själv håller på att skriva – ett sätt att motivera eleverna. Hon använder en mall som eleverna också kan använda sig av. Texten handlar om en groda som heter Fergus. I ett hörn i klassrummet ser vi hur eleverna byggt upp en “grodvärld”. De har påpassligt nog även arbetat med temat grodor.

Eleverna skriver sedan sina texter utifrån Gears mallar. Någon mall är till för att bara rita i, en annan för att både rita och skriva och en tredje bara för att skriva i. Eleverna bestämmer själva vilken av mallarna de vill använda. I vårt samtal med läraren berättar hon att mallarna ser olika ut beroende på vilken del av skrivprocessen de befinner sig i. De flesta eleverna arbetar två och två, men det finns de som arbetar i triader eller de som väljer att arbeta ensamma. Att ge utrymme för elevens val av arbetssätt ger ett tillitsskapande intryck.

Efter en stund bryter läraren och de samlas återigen på mattan. Eleverna har med sig sina texter och det är dags att dela med sig. En elev läser en del av sin text, det kan vara en del av eller en mening som de är stolta över. Eleven får sedan välja om hen vill ha ett omdöme eller feedback av två av sina klasskamrater som kan bestå av

återkoppling och positiv förstärkning. Ibland får eleven förklara något som de andra inte riktigt förstod – viktet också visar på tillit inom gruppen. Eleven tackar för de andra elevernas engagemang och sedan tar nästa elev vid. Eleverna sitter lugnt och lyssnar på varandra och läraren ger ordet vidare till nästa elev.

Avslutande reflektioner

“They brought life into learning”.

I de klassrum vi besökte visade lärarna förståelse och nyfikenhet för elevernas känslor, behov och sociala dynamik. Lärarna var lyhörda, de såg inte bara eleven som individ utan också som en värdefull medspelare i gruppen. Med hjälp av röst, kroppsspråk, mimik, placering i klassrummet, utmaningar och ordval ingav läraren förtroende men visade också höga förväntningar och en känsla av trygghet. Eleverna tog intellektuella risker, vågade dela med sig och utvecklas. Process gick före prestation. En ömsesidig respekt i alla led var tydlig. Ja, vi såg ett levande, flerstämigt, processinriktat klassrum, vi såg ett dynamiskt mindset, “They brought life into learning”, men vad spelar det för någon roll? På vilket sätt gynnar det lärandet?

Kanske kan det i stressiga tider, ibland upplevas som att det relationella perspektivet bara är det där lilla extra som man gör om man hinner med, något i överflöd, likt en plusmeny på en snabbmatsrestaurang. Självklart har de socioemotionella insatserna ett egenvärde, de bidrar till demokratiska, empatiska medborgare vilket ingår i vår gemensamma värdegrund. Men värdet av det socioemotionella sträcker sig mycket längre än så, det sträcker sig in som en förutsättning för ett dynamiskt mindset som i sin tur påverkar och utvecklar lärandet.

Samtidigt som vi nu är övertygade om att socioemotionella kunskaper leder till ett dynamiskt mindset funderar vi över hur det också kan vara det motsatta, att ett dynamiskt mindset leder till goda relationer. Vad gynnar vad – vad är hönan eller ägget? I de skolor vi besökte undervisar lärarna samma årskurs år efter år. De blir på så sätt “experter” på sin årskurs och får kanske mer tid att fokusera på de socioemotionella insatserna och anpassa “hur” efter “vem”. Om nu lärarna endast undervisar sina elever i ett år, hur hinner de då bygga upp relationer? Under den korta tid vi var i klassrummen såg vi elever som vågade, de var inte rädda för att prova eller att göra fel. Vi såg trygga elever. En av förutsättningarna för att lyckas är kanske att alla, oavsett vilken klass eleverna tillhör, oavsett om de är rektorer, lärare eller övrig personal har ett gemensamt mindset som råder på hela skolan. Ett dynamiskt mindset skapar på så vis goda relationer och goda relationer skapar ett dynamiskt mindset. En annan förutsättning kan vara att de socio-emotionella insatserna sker redan från tidig ålder. Identitetsskapande är viktigt i alla åldrar för att stärka den egna

identiteten och självbilden. Alla vuxna och små barn i olika åldrar betraktas och ser sig själva som ”learners”.

Vilka av alla insatser gör mest skillnad? I de skolor vi besökte var de socioemotionella insatserna många och självklara. Kanske är det just självklarheten, själva förhållningssättet hos alla inblandade som gör störst skillnad. Det förhållningssätt vi såg utgick från en ömsesidig respekt, att alla, oavsett vem, är lika viktiga för lärandets utveckling. Genom interaktivitet, samtalston, ordval, och genom att lyfta fram alla elever som viktiga exempel signalerar lärare att lärandet endast kan ske i det vi har gemensamt, i ett fungerande samspel fullt av liv.

”Nog finns det mål och mening i vår färd – men det är vägen som är mödan värd” (Karin Boye).

Egna lärdomar

Camilla Ekendahl: Det dynamiska mindset som råder i de skolor vi besökte blev en inspiration för mig i min fortsatta undervisning. Jag vill förfinas och framför allt elevernas dynamiska mindset. Jag är inte helt övertygad om att mina elevers syn på sitt lärande och tänkande är dynamiskt därför vill jag hjälpa mina elever att utveckla ett sådant mindset. Elevernas identitet som ”thinkers”, ”learners”, ”writers”, ”listeners” och ”readers” ska genomsyra min undervisning. Den stolthet som eleverna i Kanada hade över sina texter vill jag också kunna se hos mina elever. Eleverna ska känna en stor delaktighet – det ska vara ett fokus på ”vi”. ”We are all learners” (vi lär oss tillsammans).

I min nuvarande undervisning skriver eleverna en text som jag samlar in och bedömer. Eleverna får sedan tillbaka texten med mina anteckningar. Klassrumsbesöken i de kanadensiska skolorna fick mig att inse att fokus inte bör ligga på produkten, utan på processen. Att skapa ett klassrumsklimat där eleverna ska känna att de vågar och gärna vill dela med sig av sina tankar, åsikter och texter med varandra kommer att vara en av mina prioriterade insatser. ”Sharing” kommer därför vara en stor del av undervisningen och ”sharing” kommer därför inte uteslutande att ske när texten är färdig, utan även under tiden eleverna skriver. Jag kommer även att fortsätta modellera för mina elever men när jag modellerar och när vi tillämpar sharing kommer jag att ha eleverna nära för att på så sätt skapa tillit, relationer och vara ett emotionellt stöd för eleverna.

Lovisa Lindegren: I de skolor vi besökte blev det tydligt att relationskunskap, det socioemotionella perspektivet var en viktig del av lärarens arbete. Relationskunskapen syntes inte genom enstaka exempel utan genomsyrade hela verksamheter. Lärarna var engagerade, nyfikna och skapade genom ordval, röst och genomtänkta övningar

förutsättningar för eleverna att våga, testa, tro på sig själv och andra. Skolans lärmiljö var inbjudande, tillåtande och fylld av respekt. Undervisningen i klassrummen var till för alla. Allt var i rörelse, allting pågick, de tillförde liv i lärandet. Ett dynamiskt mindset, till skillnad från ett statiskt är levande, får någonting att växa och må bra.

Det är också ordet mindset som jag främst tar med mig från mina skolbesök i Kanada. Från att ha jagat resultat och färdiga produkter inser jag nu hur viktigt det är att skapa ett klassrum där eleverna istället vågar vara "learners", alltså vågar testa, göra fel, dela med sig, fokusera på enskilda delar mer än färdiga produkter. Det krävs inga stora förändringar, inga stora insatser, det handlar istället mer om att påminna sig själv om syftet med undervisning, sin egen inställning och yrkesroll, om hur viktigt det är att fokusera på att skapa förutsättningar för att alla elever ska må bra och utvecklas.