



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

E de Viktigt at kuNa staVa ret?

**Lärares attityder till undervisning i skrivregler
i relation till resultat på nationella ämnesprov
i svenska i årskurs tre**

Johan Gilberth

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SEL320, Examensarbete inom Lärarprogrammet
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Eva Myrberg
Examinator:	Petra Angervall
Rapport nr:	VT14-IPS-02 SEL320

Sammanfattning Abstract

Examensarbete: 15 hp
Kurs: SEL320, Examensarbete inom Lärarprogrammet
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Eva Myrberg
Examinator: Petra Angervall
Rapport nr: VT14-IPS-02 SEL320

Nyckelord: lärares attityder, skrivregler, stavning, interpunktion, svenska, undervisning, ämnesprov åk3

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att studera lärares attityder till skrivregler, undervisningen om skrivregler och målen i kursplanen som rör skrivregler. Jag har också analyserat resultatet på ämnesprovet i syfte att utforska samband mellan lärares attityder till sin utbildning, undervisningens innehåll och elevers resultat. Specifikt vill jag ta reda på vad fem lärare har för uppfattning om sin undervisning i skrivregler och elevernas resultat i stavning och interpunktionsmomentet på nationella ämnesprovet i åk3.

Hur ser lärare på sin egen utbildning i skrivregler?

Vad berättar lärare om undervisningen i svenska i allmänhet och utifrån aspekterna formella och funktionella moment i undervisningen?

Vad berättar lärare vars elever gjort proven angående elevernas resultat i relation till sin undervisning i skrivregler?

Metod

Jag har använt kvalitativa samtalsintervjuer för att samla in mina data. Fem svensklärare med olika yrkeserfarenhet i åk3 på fyra olika skolor har intervjuats. De undersökta klasserna och skolorna skiljer sig till viss del åt utifrån socio-ekonomiska aspekter på elevunderlaget. Samtalen har transkriberats och tolkats.

Resultat

Det går att påvisa ett samband mellan lärares attityder och elevers resultat inom ramen för arbetet. Lärarna i studien fokuserar i sin undervisning på funktionella och kommunikativa aspekter i svenskämnet. Detta återspeglas också i resultaten på ÄP åk3 i undersökningsområdet. Funktionella moment får generellt bättre resultat än det formella momentet stavning och interpunktion.

Majoriteten av respondenterna ansåg att kraven för godkänt i kursplanens och på ämnesprovets stavning och interpunktionsmoment var för låga. Lärarna lyfte fram flera faktorer som påverkar en positiv språkutveckling, så som klassrumsklimat och en processfokuserad undervisning.

Lärarna ansåg att språkets formella aspekter är viktiga men att dessa, så som rättstavning och grammatik, inte var i fokus i skolarbetet. Några generaliserbara slutsatser kring relationen lärares attityder och elevers resultat går inte att dra pga. studiens omfattning.

Förord

Att göra denna uppsats har varit en upplevelse. Inte en upplevelse; som att åka på solig weekendresa till Barcelona, utan mer som en lång och komplicerad rotfyllning utan bedövning.

Jag vill börja denna uppsats med att uppmana alla att inte, inte, inte vänta med att skriva sin examensuppsats. Jag önskar ingen all den onödig vanda som det har inneburit att alldeles för sent avsluta lärarexamen. Detta arbete hade inte kommit till stånd utan stor hjälp från min tålmodiga handledare Eva Myrberg. Tack.

Min uppsats är slutet på en lång resa som startade hösten 1993. Då började jag på lärarutbildningen, som då låg i Mölndal (och tack och lov flyttat därifrån sedan dess). Nu hoppas jag att denna resa är slut och att jag kan kliva på nästa tåg, och med de kunskaper som detta arbete har gett, kunna ge mig djupare in i den vetenskapliga lärarkunskapen.

Göteborg hösten 2013

Johan Gilberth

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Definitioner av centrala termer och begrepp.....	2
2. Syfte och frågeställningar	3
2.1 Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund	4
3.1 Svenskämnet och rättstavning i skolan	4
3.2 Kursplaner de senaste fyrtio åren	5
3.3 Form och funktion	7
3.4 IKT och språk	8
3.5 Skolverkets kommentarer till elevers resultat i stavning på nationella tester och prov.....	10
3.6 Vad påverkar resultaten	12
4. Metod	15
4.1 Typ av undersökning/metodval: Förklarande studie med bakvänd mest-lik design.....	15
4.2 Kvalitativ forskningsintervju: Respondentundersökning och samtalsundersökning.....	16
4.3 Urval	16
4.4 Intervjuernas utformning, genomförande och utskrift	17
4.5 Reliabilitet och validitet.....	19
4.6 Etiska ställningstaganden	21
5. Resultat	22
5.1 Lärares utbildning.....	22
5.2 Undervisningen och attityder till stavning	22
5.3 Elevers resultat	26
6. Diskussion	32
6.1 Diskussion av intervjuresultaten	32
6.2 Pedagogiska implikationer och mina sluttankar.....	35
6.3 Förslag till fortsatta forskning	36
7. Referenser	38
8. Bilaga 1 Fördelning av ämnesprovets delar	42
9. Bilaga 2 Resultat ÄP åk3 i siffor 2009-2013	45
10. Bilaga 3 Missivbrev	46
11. Bilaga 4 Intervjuguide	47

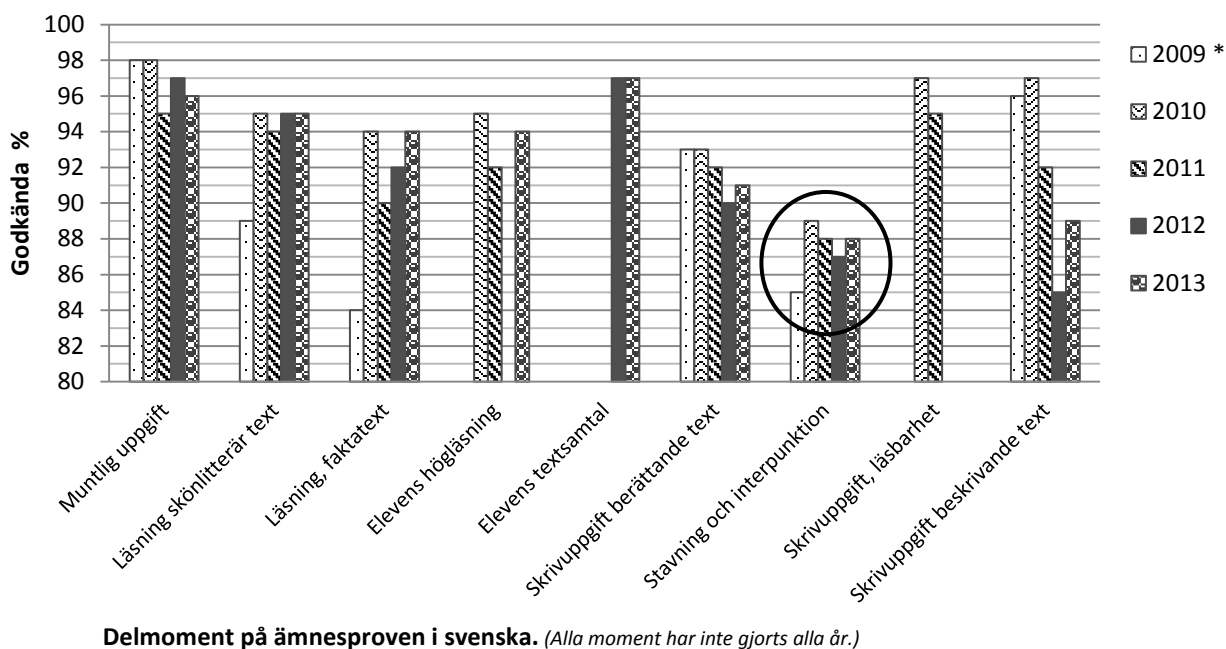
1. Inledning

Som lärare har jag under femton år undervisat i svenska på grundskolan. Mina elever gjorde det första nationella ämnesprovet för årskurs tre i svenska våren 2009. Utifrån mina erfarenheter har frågan om det egentligen är viktigt att kunna stava rätt vuxit fram.

Idag ligger inte fokus i undervisningen på att stava rätt. Skolverket visar att fokus ligger på kommunikation och språkets funktionella former i svenska och inte på skriftspråkets formella former, så som rättstavning (Myndigheten för skolutveckling, 2007; Skolverket, 2004, 2011a). Trots detta förväntas elever ändå klara av det. Barn förväntas kunna stava rätt. Det formella kravet finns i form av kravnivåer på stavning i nationella prov i svenska och i kunskapskrav i kursplanen i svenska. Trots att varken Skolverket eller regeringen, genom sina läro- och kursplaner, med stor emfas vill peka på att eleverna skall lära sig stava, skall de göra det i alla fall. Hur ska detta gå ihop?

Sedan 2009 har Sveriges årskurs tre gjort nationella ämnesprov i svenska (i fortsättningen ÄP åk3). Resultaten har samlats in av SCB och redovisats av Skolverket.

När jag började titta på resultaten såg jag ett mönster. Av alla delprov som gjorts har eleverna på delprovet som mäter stavning och interpunktion fått bland de sämsta resultaten av alla delprov i svenska, under alla åren 2009-2013 (se markering i Figur 1). Totalt har 39 delprov genomförts inom ramen för ÄP åk3 i svenska 2009-2013. Fem av dessa delprov har handlat om stavning och interpunktion, ett varje år. Bland de delprov med sämst resultat hittar vi momentet stavning och interpunktion på plats 2, 4, 5, 6 och 7 av 39 gjorda prov (<http://www.skolverket.se/>; <http://sir.is.skolverket.se>).



* 2009 års resultat är beräknade på totala antalet elev åk3. Se vidare kap 4.5

Figur 1. Andel godkända på nationella ämnesprov i svenska årskurs tre 2009-2013 i hela Sverige

Bara två prov har haft sämre resultat än stavningsmomentet samma år. Det var delprovet läsning faktatext 2009 där 84 % av eleverna nådde godkänt och skrivuppgiften beskrivande text 2012 där eleverna fick 85%. För en mer detaljerad redovisning av resultaten 2009-2013 se bilaga 2.

Min förhoppning med detta arbete är kunna ge läsaren en större förståelse kring hur lärare tänker kring skrivregler och undervisning därom samt om hur lärare tänker om elevernas resultat i stavning på de nationella proven.

Det finns många faktorer som påverkar elevers resultat. Socio-ekonomisk bakgrund, föräldrars utbildningsnivå, lärarkompetens, lärartäthet, skolans resurser och elevers kön är några exempel på faktorer som påverkar elevers resultat. Detta arbete är fokuserat på lärares tankar och attityder kring stavning och resultat. Därför innehåller det bara innehålla en yttlig redovisning av de viktigaste bakomliggande faktorer som påverkar elevers resultat.

1.1 Definitioner av centrala termer och begrepp

Skrivregler

I uppsatsen använder jag begreppen skrivregler, rättstavning eller stavning och interpunktion. Ortografi eller skrivregler är en sammanfattande beteckning för den formella aspekten på språket med fokus på skiftspråk. Stavning och interpunktion finns med som ett moment eller delprov i nationella ämnesprovet i svenska för årskurs tre.

Form och funktion, formella och funktionella moment i undervisningen

Med form, formellt perspektiv eller språkets formella sida menas de sidor av språket som handlar om att använda språket rätt. Hit räknas traditionellt rättstavnings- eller grammatikundervisning. Med funktion, funktionellt perspektiv eller språkets funktionella sida menas språkets kommunikativa roll. Hit räknas traditionellt läsförståelse, processkrivande och samtal.

En aspekt i undervisningen, av form och funktion inom språket, är det, som exempelvis Eriksson, Grönvall och Johansson (2013) beskriver, som formalism och funktionella moment. Formalism är undervisning som har fokus på form. I formalistisk undervisning tränas delfärdigheter som senare sätts samman till en helhet. Med funktionella moment i undervisningen menas undervisning utifrån helheten. Utifrån helheten tas språkets olika delar upp och behandlas. Utifrån att skriva och läsa lär sig eleven skriftspråksnormer. (Eriksson, Grönvall & Johansson, 2013; Längsjö & Nilsson, 2005; Malmgren, 1996).

Ämnesprovet i svenska för årskurs tre, ÄP åk3

Ämnesprovet i svenska för årskurs tre är det nationella prov som elever i årskurs tre gör i ämnet svenska (ÄP åk3). Provet består av olika moment som utgår från olika krav i kursplanen. Ett av momenten är stavning och interpunktion. För en mer omfattande genomgång av provets delar se bilaga 1. Om eleven läser kursplanen för svenska som andraspråk görs samma prov men bedöms utifrån kriterier från ämnet svenska som andraspråk.

2. Syfte och frågeställningar

Min hypotes är att lärare under många år har fokuserat på läsningens och skrivningens funktion och att fokus har försvunnit från form. Moment som läsförståelse har fått hög status medan rättstavningens status har hamnat lågt ner på lärares prioriteringslista. Jag tror att lärares attityder till och utbildning i rättstavning har blivit förändrade. Detta kan ha fått en negativ effekt för resultaten på delprovet i svenska på nationella provet i åk3 som testar kunskaper i stavning, punkt och stor bokstav.

2.1 Syfte och frågeställningar

Jag vill i denna undersökning studera lärares attityder till skrivregler och undervisningen om skrivregler. Jag vill även se på lärares attityder till målen i kursplanen som rör skrivregler. Dessutom vill jag göra en jämförelse med resultaten på ämnesproven i syfte att utforska samband mellan lärares attityder till sin egen utbildning, deras syn på undervisningens innehåll och elevers resultat.

Mitt fokus ligger i att ta reda på vad fem lärare har för uppfattning om sin egen undervisning i skrivregler. Hur de ser på undervisning kommer relateras till elevernas resultat, i momentet stavning och interpunktion, på nationella ämnesprovet i svenska åk3 (ÅP åk3).

Lärares utbildning.

Hur ser lärare på sin egen utbildning i skrivregler?

Undervisningen;

Vad berättar lärare om undervisningen i svenska i allmänhet och utifrån aspekterna formella och funktionella moment i undervisningen?

Elevers resultat.

Vad berättar lärare vars elever gjort proven angående elevernas resultat i relation till sin undervisning i skrivregler?

3. Bakgrund

En genomgång av förutsättningar för rättstavning i skolan och faktorer som påverkar elevers resultat. I bakgrunden görs också en sammanfattning av nationella prov och några av senare tids stora undersökningar i svenska.

3.1 Svenskämnet och rättstavning i skolan

För att förstå skrivreglers del och betydelse i skolan idag behöver man ha en kunskap om dess roll i skolhistorien. Därför kommer jag ge en historisk beskrivning av svenskämnet och rättstavning från folkskolans start till idag med fokus på de sista fyra läro- och kursplanerna i svenska.

3.1.1 Rättstavning i skolan- en historisk tillbakablick

1842 kom folkskolestadgan som betecknar starten för den svenska moderna skolan. Läsning och skrivning ingick bland de ämnen barnen skulle lära sig. Syftet med, och innehållet i, svenskundervisningen har varit under debatt ända sedan folkskolans start. Ett exempel var eklestiastikministern Fridtjuv Berg som var en stark förespråkare för rättstavningsreformer under 1800-talets slut och 1900-talets början. Han och t.ex. Esaias Tegnér den yngre var med och förespråkade en mer enhetlig stavning i svenskan. Gamla stavningsformer som hade sin grund en etymologisk härledning fick stryka på foten för en ljudenlig stavning. Till exempel blev haf till hav och der till där i en mer ljudenlig stavning (Svenska akademien, 1889).

"Om skolan tidigare mest värderade och undervisade om det formellt riktiga, har pendeln nu svängt till att arbeta med språkets funktion utan att hjälpa eleverna erövra de verktyg det formella erbjuder och som kan göra kommunikationen tydligare." (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 99)

Som Längsjö och Nilsson (2005) visar har ända sedan de första planerna för den allmänna skolan växlingen mellan fokus på form eller funktion funnits. Under de första åren efter folkskolans införande fanns ett stort fokus på form och mycket tydlig styrning av skrivundervisningen. Rättstavning, välskrivning, korrekt skrivställning och pennfattning låg i fokus i folkskolans svenskundervisning under 1800-talets senare del. Först i senare åldrar kom uppsatsskrivning och andra kommunikativa moment in i undervisningen. Syftet med läs- och skrivinlärning (även om fokus låg på läsinlärning) var att eleverna skulle kunna tillgodogöra sig katekes och bibel. Tanken att eleverna skulle kommunicera och därför behövde kunna läsa och skriva hade inte stort stöd. Att lära sig läsa och skriva korrekt handlade enkelt uttryckt om att så rätt som möjligt kunna återge och upprepa det som någon annan skrivit. Detta är en tydlig topp till bottenstyrning av innehållet i, och metoderna för, undervisningen. Lärarna visade på innehållet och eleverna fick anpassa sig.

Med t.ex. 1919 års undervisningsplan, U19, kom ett mer elevorienterat synsätt. Detta synsätt fick dock inte stor genomslagskraft utan den mer formorienterade undervisningen var under hela tidiga 1900-talet tydligt närvarande i undervisningen. Något som tydligt präglar som präglar senare tids kurs- och läroplaner är synsättet att läs- och skrivinlärning sker i sociala sammanhang i växelspel. Ett tydligt exempel är Lpo94 och LGR 11 där svenskämnet inte är uppdelat i delarna läsa, skriva, tala och språklära. I dessa kursplaner behandlas språket som en

helhet och den kommunikativa aspekten av språket ligger i fokus. "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära." (Skolverket, 2011b, s. 222)

3.2 Kursplaner de senaste fyrtio åren

I en jämförelse mellan de fyra senaste kursplanerna i svenska kan vi se en viss förändring i ansats och attityd när det gäller stavning.

3.2.1 Kursplan i svenska, Lgr80

Läroplan för grundskolan, Lgr80, kom 1980. Den ersatte den äldre Lgr69. I Lgr80 fanns både en allmän läroplan och kursplaner för skolämnena. I första inledningsstycket för ämnet svenska går att läsa: "eleverna skall lära sig att tala och skriva klart, regelrätt och uttrycksfullt, så att andra kan uppfatta och förstå vad de menar." (1980, s. 133)

Vidare beskriver Lgr80 sin syn på elevers språk. De skall "lära sig vad som utmärker ett bra språk, så att de själva medvetet kan arbeta med att förbättra sitt eget språk" (s. 133). Denna syn på elevens språk kontra, så kallat, korrekt språk står i stark kontrast mot de efterföljande läroplanernas syn. Vidare visar citatet på en syn av envägskommunikation mellan elev och undervisning. Efterföljande läroplaner visar på ett annat sätt växelspelet mellan elev och undervisning. Malmgren (1996) menar dock att Lgr80 var en brytpunkt från en formaliserad undervisning till förmån för en mer funktionaliserad undervisning. I Lgr 80 kan man se rester av en svenskundervisning med stort formfokus. Huvudfokus i Lgr 80s beskrivningar av svenskundervisningen hade dock fokus på funktion.

I Skriva, kommentarmaterialet till Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1983), går att se en oro över att det i skolan finns undervisning i språkets formella moment, så som stavning, utan koppling till elevens egna texter. Skolöverstyrelsen vill se en förändring av undervisningen bort från form till förmån för funktion.

3.2.2 Kursplan i svenska, Lpo94

Lpo 94 (2006) ersatte Lgr80 som läroplan i juli 1995. Till Lpo94 kom separata kursplaner (Utbildningsdepartementet, 1994). I Lpo94 poängteras språkets kommunikativa roll och synen på språket som ett medel för interaktion mycket tydligt. Att sträva bort från enskilda moment med skrivregler är framträdande. "Ämnet svenska **kan knappast** delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning." (s. 48, min markering)

Dock fanns kravet på korrekt språk kvar i kursplanetexterna. "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven (...) lär sig använda skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken" (Utbildningsdepartementet, 1994, s.47)

I Lgr80 fanns en uppdelning ämnet i huvudmoment. Nio huvudmoment fanns nämnda i Lgr80, bl.a. tala och lyssna, skrivning och språklära. Språklära fick stå som ett eget moment i kursplanen. Detta kan ses i kontrast mot Lpo94 som nämner två områden, språket och litteraturen. Endast, som ett exempel på vad eleverna lär sig när de använder sig av språket i meningsfulla sammanhang, används orden formell korrekthet. Formell färdighetsträning nämns inte i syftestexten i kursplanen i svenska. Lpo94 förmedlar tydligt bilden av stavning som ett medel och inte ett mål i sig.

3.2.3 Reviderad kursplan i svenska, Kursplan 2000

I mars 2000 kom en reviderad upplaga av kursplanerna (SKOLFS 2000:135). Läroplanen Lpo94 fanns fortfarande kvar som läroplanstext men kursplanerna fick en något annan lydelse. Nytt var bland annat att det fanns mål för eleven att uppnå i årskurs tre.

"Mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret (...)

- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och

- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter" (SKOLFS 2000:135. s. 80)

Även i denna läroplan fanns helhetssynen på språket med. Man kan märka en liten skärpning av tonen i attityd mot ett atomistiskt sätt att se på språk. *"I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför **kan inte** ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning." (s. 78, min markering).* Från att i Lpo94 använda ordet *"knappast delas upp"* använder Kursplan 2000 sig av *"kan inte (...) delas upp"*. En liten skillnad må hända, men då språket i läro- och kursplaner är föremål för mycket förarbete och tanke så kan detta visa på en skiftning i attityd till förmån för en tydligare helhetsyn på svenskämnet.

I avsnittet Mål att sträva mot går att läsa: *"genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang" (s. 77)*

I Kursplan 2000 går att läsa om att få skrivspråklig kunskap genom skrivningen. Detta kan ses som en fingervisning om hur undervisningen i skrivregler skall genomföras. I Lpo94 tas samma innehåll upp utan att man nämner hur undervisningen skall genomföras. Läraren får alltså i Kursplan2000 en tydligare instruktion att skrivregler skall vara en integrerad del av svenskundervisningen, specifikt skrivandet. I kommentarmaterialet (Skolverket, 2000) poängteras att språkutveckling inte bara sker i interaktionen mellan lärare och elev utan också elever emellan. Detta kan ses som i relation till Lgr80s inledningsstycke som visar en bild av eleven som den som skall lära sig, eleven som underordnad undervisningen.

3.2.4 Kursplan i svenska Lgr11

I juni 2011 infördes en ny läroplan och kursplan för grundskolan, LGR11. I LGR11 togs strävansmålen bort från kursplanetexten. Nytt var bland annat nya betygsteg och en beskrivning av ämnets centrala innehåll uppdelat i tre stadier. I kommentarmaterialet till kursplanen (Skolverket, 2011a) skriver skolverket att det fortfarande är språket och litteraturen och språkets kommunikativa aspekter som betonas i kursplanen. Någon genomgripande förändring av synen på ämnet har inte skett enligt skolverket. I kommentarmaterialet går vidare att läsa att alla elever skall få undervisning i grammatik och stavning i skolans alla årskurser men att det är upp till varje lärare att bestämma hur denna undervisning skall se ut. Detta är en skillnad emot Kursplan2000 som angav att det är genom skrivandet som skriftspråkliga normer utvecklas.

I LGR 11 finns stavningsmomentet med i kunskapskravtexten men är integrerad i en sammanhängande textmassa som definierar vilka krav som skall nås för ett visst betyg.

"Centralt innehåll (...) I årskurs 1–3 (...) Språkets struktur med stor och liten bokstav, punkt, frågetecken och utropstecken samt stavningsregler för vanligt förekommande ord i elevnära texter." (s. 223). Texten i det centrala innehållet kan peka på att kursplaneförfattarna vill visa att ämnet är en sammanhållen enhet och inte enstaka moment som eleven skall klara av.

Det går att se en förändring i hur skriftspråkliga regler omnämns och benämns i de olika läroplanerna. Även omfattningen av dessa begrepp har förändrats. I Lgr80 återfinns många begrepp som hör till området skrivregler. I Lgr80 nämns enskilda stavningsmoment i kursplanetexten, t.ex. dubbelteckning av konsonanter i enstaviga ord. LGR11 använder mer övergripande begrepp som stavning och normer för stavning, språkliga normer och språkliga strukturer för att beskriva skrivregler och dessa är väsentligt färre än i Lgr80.

I LGR11 finns några saker som skulle kunna tolkas som en förändring i synen på form i undervisningen. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska säger Skolverket att alla elever skall få undervisning i grammatik och stavning i skolans alla årskurser, men att det är upp till varje lärare att bestämma hur denna undervisning skall se ut (2011a). Jämfört med tidigare kursplaner så öppnar detta för en tolkning att ett mer formellt perspektiv på undervisningen i svenska skulle vara möjlig. Detta kan betyda att växelspelet mellan fokus på form och funktion i svenskan är på väg att förändras igen.

Sammanfattningsvis kan vi se att de fyra sista kursplanerna i svenska de senaste trettio åren; från Lgr 80 till LGR11 strävat mot att ge en bild av svenskämnet som ett mer och mer sammanhållet ämne. Som Malmgren (1996) visat så bröt Lgr80 med fokus på form i svenskundervisningen. Lpo 94 och Kursplan 2000 pekar tydligt på språkets kommunikativa aspekter. Båda kursplanerna anger att undervisningen i skrivregler bör ske som en integrerad del i den övriga undervisningen. Detta är något som inte förändrats med gällande läroplan, LGR11. Fortfarande har läroplanen stort fokus på språkets funktion, men det finns tecken på att detta kan vara på väg att förändras.

Från folkskolans början 1842 och fram till dagens grundskola kan man generellt se en förändring där utvecklingen har gått från betoning av formell korrekthet till kommunikativ kompetens (Längsjö & Nilsson, 2005).

När man gör en sökning efter aktuell forskning kring rättstavning finner man att de senaste åren relativt lite forskningslitteratur inom detta område. Vid en sökning på aktuella resultat (år 2000 och framåt) i google scholar fick reading comprehension sex gånger fler träffar än spelling. Orsaken till detta kan vara att, som Längsjö och Nilsson (2005) menar, fokus i skolan har flyttats från form till funktion.

3.3 Form och funktion

Lärares attityder till formella moment i svenskundervisningen har förändrats. Flera undersökningar visar på att lärare lägger mindre vikt vid, och tid till, skrivregler och grammatik och att undervisningen i dessa moment har förändrats. Lärare lägger större vikt vid funktionella moment i svenskundervisningen. Även eleverna uppger att av alla moment i svenskundervisning ägnas minst tid åt skrivregler (Myndigheten för skolutveckling, 2007;

Skolverket, 2004). Dock finns det undersökningar som säger precis tvärt om. 2007 skrev Myndigheten för skolutveckling så här, utifrån deras tolkning av NU03;

"Den formella färdighetsträningen, med grammatik, rättstavning och handstilsövningar, tycks ha ersatts med funktionellt arbete med språket." (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s17)

Samma år skriver Skolverket;

"Den bild som framträder i kunskapsöversikten är en skola där undervisningen i hög grad är inriktad på formell färdighetsträning." (Skolverket, 2007b, s130)

Skolverket visar på en bild där formell färdighetsträning dominerar undervisningen i läsning och skrivning. Särskilt elever med behov av särskilt stöd får ofta undervisning med fokus på formell färdighetsträning skriver verket vidare i sin rapport (a.a.).

Barn, och särskilt då barn som inte nått skolåldern, lär sig ofta på ett sätt som inte följer någon särskild läs- och skrivinlärningsmodell. De befinner sig ofta på flera olika stadier samtidigt i sin läs och skrivutveckling. Barns skriv- och läsutveckling börjar långt tidigare än de når skolans formella färdighetsträning (Fast, 2007). Skolans undervisning som många gånger likriktar in elever in ett hierarkiskt progressivt läs- och skrivutvecklingsschema, en trappstegsundervisning, där ett steg måste tas innan barnet får kliva upp på nästa, är möjligtvis inte den optimala. Vidare skriver Fast att *"Det är uppenbart att den traditionella läs- och skrivundervisningen inte bygger vidare på barnens vardagsfarenheter."* (s. 171)

Formaliserad grammatikundervisning har ingen effekt på barns förmåga att skapa goda texter. Detta konstaterade ett stort forskarlag redan på 1960-talet på Nya Zeeland där elever delades in i tre grupper där några fick formaliserad grammatikträning och de andra grupperna andra former för språkundervisning (Beard, Nystrand, Myhill & Riley, 2009).

Kress (2003) säger att små barn lär sig det de har behov av att lära sig. När barn vill kommunicera lär de sig att göra lappar med budskap de vill förmedla. Det viktiga är budskapet, inte stavningen. För barnet är det viktigt att mottagaren förstår budskapet så exakt som möjligt. I detta blir skrivning och stavning en fråga om sökande efter exakthet. För vuxna som redan känner till stavningskonventioner blir perspektivet ett annat. Meddelanden skrivs rätt stavat för att det finns ett riktigt sätt att skriva, ett korrekt sätt.

För barnet blir medlet för att skapa mening (i t.ex. en lapp eller annan skriven text), exakthet. Medan för den vuxna blir medlet för att skapa mening korrekthet. I krocken mellan dessa synsätt finns en nyckel för lärare att lyckas få barn att förstå och sträva efter korrekthet i sin skrivning. Kress beskriver de som olika perspektiv på means for making meaning, medel för att skapa mening.

3.4 IKT och språk

Ny kommunikationsteknologi föder ofta nya uttrycksformer som påverkar språket. Användandet av mobiltelefoner eller internet som medel för kommunikation för med sig nya språksociologiska fenomen som påverkar språket. En grupp, inom t.ex. ett socialt media på internet, uttrycker sig och använder och utvecklar språket på ett eget sätt inom gruppen.

Uttryck som uppkommer i samband med ny teknologi letar sig in det allmänna språket efter hand. (Einarsson, 2004). Barn, ungdomar och unga vuxnas sociala värld blir mer och mer global. På internet uppstår en ny arena för språket. Chat, sms och olika former av sociala media på internet påverkar elevernas språk. Att vara digitalt litterat (av eng. digital literacy) ger nya dimensioner till begreppet läs- och skrivkunnig (Bradley, 2013). Begreppet digitalt litterat fungerar in i ett mångfasetterat multimedialt samhälle som präglas av läsande och skrivande i en nätverkande kultur. Godwin-Jones beskriver det som: *“There is a clear social dimension to electronic literacy; reading and writing on-line are often collaborative activities.”* (Godwin-Jones, 2006, s13). Att vara digitalt litterat tar avstamp i den sociala aspekten av kommunikation. Ett utökat språkbegrepp innefattar bild, ljud, symboler och text i ständig förändring utifrån en social interaktion. Det är en textmiljö där kollaborativt skrivande är en del i skriftspråkinläring (Bradley, 2013). Bradley beskriver en webbaserad värld där elevtexter skapas i samspelet mellan elever och inte utifrån ett lärarcentrerat klassrum. I och med detta förändras förutsättningarna för läraren, från fokus på lärar-elevrelation till elev-elevrelationer. Språkbruket på sociala medier, sms och chat skulle kunna liknas vid en form av sociolekt. Einarsson (2004) definierar en sociolekt som en variant av språket inom en social grupp. Då hela internets sociala media omfattar flera miljarder användare så är det kanske svårt att definiera deras språk som en sociolekt, men att språkbruket på internet i sociala medier skiljer sig från traditionella tryckta medier är klart.

Nya fenomen i språket har en tendens att först ses med oblida ögon i det språkkonservativa samhället, här representerat av skolan. Senare anammas språkbruk in i allmänspråket och blir en del av det (Segerstad & Sofkova Hashemi, 2005; SOU 2002:27). Andersson (2004) pekar på möjliga vägar för skolan vad gäller nya fenomen i språket och anser därför att en väg att gå är att anamma det nya och införlivar det i skolan. En annan väg, enl. Andersson, är för läraren att visa på sätt för eleven att växla språk och språkbruk efter situation. Andersson pekar också på möjligheten att istället för göra en s.k. kodväxling, dvs. eleven växlar språk efter situation. Eller har barnet möjlighet att använda sig av s.k. kodglidning. Kodglidning är enl. Andersson (a.a.) ett sätt där barnet anpassar språket i proportion till vikten av att använda den ena eller andra typen av språk, som t.ex. skolsvenska eller chatspråk. Klart är att läraren måste se elevens olika sorters språk som en tillgång och inte en belastning.

Det finns visst stöd för att elevens skriftspråk inte påverkas i ett längre perspektiv av användande av sms, chat eller annan form av kommunikation på internet (Segerstad & Sofkova Hashemi, 2005, 2007). Att man i yngre elevs texter kan hitta tecken på influenser från sms- eller chatspråk kan bero på att eleven håller på att lära sig behärska skriftspråkets olika genrer och ännu inte kan urskilja de olika skriftspråksgenrerna från varandra. Äldre elever uppger att de inte har några problem med att växla språk efter mottagare och situation. En intressant aspekt på detta är att Segerstedt och Sofkova Hashemi undersökt unga vuxnas sms-språk och kommit fram till att de förkortar sina texter pga. tids- och utrymmesbrist medan barn förkortar sin texter pga. av sina bristande kunskaper i korrekt språk (a.a., 2007). Min tanke är om man inte gör någon åtskillnad på de två är det kanske lätt att tro att eleven slarvar med sina texter av samma orsak som vuxna. Sofkova Hashemi (2008) ser att skolan är dålig på att ta till vara elevernas skrivkunskaper som de skaffar sig i hemmet via datorn eller

mobiltelefonen. Den kreativa uttrycksfulla skrivning som eleverna uppvisar i sina chat och sms-texter finns inte i skolan.

3.5 Skolverkets kommentarer till elevers resultat i stavning på nationella tester och prov

Våren 2003 genomförde Skolverket en nationell utvärdering av skolan, NU 03 (Skolverket, 2004). I NU 03 undersöktes 10000 elevers kunskaper i årskurserna fem och nio i bland annat ämnet svenska. Elevernas attityder till ämnet undersöktes också. Ca 1900 lärare deltog också i studien. I de efterföljande rapporterna kring ämnet svenska till NU 03 (Skolverket, 2004; 2005) kom Skolverket fram till att lärarna fokuserar på kursplanens mål om muntlighet, reflektion och kritiskt tänkande i sin undervisning. Vidare säger Skolverket att grammatik- och rättstavningsundervisning ersatts med ett funktionellt arbete med språket och att detta har gett en förändring av elevernas kunskaper. De moment som eleverna i årskurs nio uppger att de klarar sämst är grammatik, rättstavning och handstil (2005). Skolverket anser att *"Det är bekymmersamt att cirka 20 procent av eleverna inte anser sig klara av att skriva utan stavfel eller grammatiska fel."* (2005, s.97) Lärarnas fokus i undervisningen återspeglas i elevernas resultat anser Skolverket. Att undervisningen varit så starkt fokuserat på läsförmåga och muntlighet kan innebära att svenskans formella sida blir lidande anser Skolverket.

Efter genomförandet och resultatpresentationen av varje ÄP åk3 har Skolverket gett ut en rapport. Första gången det genomfördes nationella ämnesprov i svenska var våren 2009. Skolverket (2010) beskriver det som en utprovningssomgång. Ca 400 skolors resultat samlades in. Näst sämst resultat får stavning och interpunktionsmomentet i ämnesprovet i svenska. 15 % av eleverna når inte en godkänd nivå på detta moment. Bara momentet läsning faktatext får sämre resultat, med 16 % underkända. Vad säger då Skolverket om de erfarenheter de drar om genomförandet och utförandet av ÄP åk3 2009? Skolverket nämner exempelvis att de flesta är positiva till proven och att till nästa omgång så kommer handstil och läsa med flyt också ingå i provet. Några slutsatser kring elevers dåliga resultat på stavning och interpunktionsmomentet finns inte med i kommentarerna.

2010 bestod ämnesprovet i svenska av åtta delar. Stavning och interpunktionsmomentet fick sämst resultat med 89 % godkända på riksnivå. Skolverket (2011c) kommenterar att föräldrarnas utbildningsnivå har stor påverkan på resultatet på stavning och interpunktionsmomentet. Flickor klarar sig också betydligt bättre på detta moment än pojkar. I sin rapport kommer Skolverket fram till att lärarna ansåg att kravnivån på stavning och interpunktionsmomentet var för lågt, men att det var där som eleverna låg. Skolverket konstaterar *"att delprov F har en lagom kravnivå i relation till de två mål som provas i detta delprov, då 80 procent av eleverna når kravnivån för delprovet."* (s. 16). På samma ämnesprov hade momentet muntligt uppgift 98 % godkända. Detta kommenterar Skolverket inte i diskussionen kring rimlig kravnivå.

Så som föregående år ingick åtta delprov i ämnesprovet i svenska för årskurs tre. Skolverket berättar i sin rapport om genomförandet av året ämnesprov (2011d) att även detta år är de flesta lärare nöjda med provet utformning. Skolverket gör i sin rapport en djupare analys av resultatet på moment F, stavning och interpunktion, på ÄP åk3.

”En närmare analys av delprov F (både årets och föregående års elevlösningar) visar att en del elever varken klarar stavning eller interpunktionskravet. Påfallande många elever har dock störst problem med att nå interpunktionskravet.” (Skolverket, 2011d, s. 16)

Skolverket gör lärarenkäter i samband med insamlingen av ämnesproven. Många lärare har svarat att kraven för att få godkänt på delprov F är för låga (a.a.). Vidare anser Skolverket att det skulle vara intressant att fundera ytterligare kring elevprestationerna och lärarkommentarerna kring delprov F. Skolverket ger i sin rapport två möjliga förklaringar till att eleverna har haft så svårt med interpunktionen. Först så refererar Skolverket till Ledin (1998) som förklarar elevernas svårigheter med interpunktion med att eleverna använder punkt för att avsluta en händelse och inte för att avsluta en mening. Sedan spekulerar Skolverket om en orsak till elevernas svårigheter med interpunktionen kan vara att de är ivriga i provsituationen och glömmer att sätta ut punkt och stor bokstav, men att de egentligen kan detta i andra sammanhang. Avslutningsvis så konstaterar Skolverket:

”att delprov F ska pröva om eleven kan stava ord som eleven själv ofta använder samt om eleven kan använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter utifrån en lägsta godtagbar kunskapsnivå för årskursen. Då vi anser att kravnivån för delprov F fyller denna funktion har vi inte för avsikt att ändra kravnivån för detta delprov 2012.” (Skolverket, 2011d, s. 16)

Skolverket anser alltså i enlighet med citatet ovan att delprov F skall pröva elevens kunskaper utifrån en lägsta nivå och att delprov F fyller denna funktion. Skolverket resonerar kring orsakerna till elevernas svårigheter att klara delprov F, men har ingen avsikt att ändra kravnivån på delprovet. Man kan få uppfattningen att Skolverket tycker att det inte är provet det är fel på utan elevernas resultat.

Skolverket blickar framåt i rapporten och konstaterar att en uppgift blir att fördjupa *”kunskaper om relationen mellan kravnivåerna på de olika delproven och lärarnas uppfattning om elevernas kunskaper i ämnet för övrigt.”* (s. 13).

Ämnesproven 2012 var de första att genomföras med nya läroplanen LGR11s mål och krav. Skolverket (2012b) ger i sin återkommande rapport om genomförandet och resultatet på ämnesproven i svenska och matematik för årskurs tre en förklaring till att färre lärare än vid tidigare undersökningar, av lärares åsikter om ÄP åk3, anser att de inte ändrat uppfattning om elevens kunskaper efter genomfört ämnesprov. Lärarna har antagligen, enligt Skolverket, blivit bättre på sambedömning och lärarna har införlivat bedömning som en naturlig del av undervisningen. Skolverket säger att fler lärare i lärarenkäten angett att delproven som testar elevens skrivförmåga är mer problematisk än proven som testar läsförmåga.

I 2013 års ämnesprov är det åter igen momentet stavning och interpunktion som får sämst resultat (Skolverket, 2013). 87,5 % av eleverna klarar detta moment. Det är också på momentet stavning och interpunktion som störst skillnad mellan elever med låg- resp. högutbildade föräldrar fanns. Den grupp elever vars föräldrar endast hade förgymnasial utbildning klarar sig betydligt sämre än elever vars föräldrar hade eftergymnasial utbildning. Stavning och interpunktionsmomentet var det moment där skillnaden mellan pojkar och flickors resultat var störst.

Sammanfattningsvis så ser Skolverket att stavning och interpunktionsmomentet har bland de sämsta resultaten på ÄP åk3, men avser inte att förändra provet eller kravnivåerna. Orsaken till elevers resultat går att hitta hos elevers nervositet eller okunskap om punktens betydelse. Skolverket ser också att föräldrars utbildningsnivå och kön på eleverna har stor påverkan på resultaten. Lärarna som genomfört proven anser att kraven på stavnings och interpunktionsmomentet är för låga.

PIRLS är en internationell studie som undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. I Sverige har även årskurs tre deltagit i studien. Resultaten från 2011 års undersökning visar på att av svenskundervisningen ägnas ca 15 % av tiden åt grammatik och rättstavning. Åt läsningen ägnas 34 % och åt skrivövningar 29 % enligt lärarna i studien. (Skolverket, 2012a). PIRLS undersöker framför allt läsförmåga men några mindre delar av studien handlar om språkets formella aspekter. Dock ligger fokus på läsförmåga i PIRLS-studierna. Sammanfattningsvis visar PIRLS, både 2006 och 2011, på att språkets kommunikativa aspekter så som samtal, läsning och skrivning har större plats i undervisningen än de med fokus på form (Skolverket 2007a, 2012a).

3.5.1 Ämnesprov i svenska årskurs 3 2013 inom undersökningsområdet

På de fyra skolor, som jag har intervjuat lärare, hade på tre av skolorna stavning och interpunktionsmomentet fått sämst resultat på ÄP åk3 2013. På samtliga skolor i undersökningsområdet låg resultatet på detta moment under resultatet för hela riket 2013, som låg på 87,5 %. På A-skolan och C-skolan låg resultatet runt 10 % under rikresultatet. På B-skolan och D-skolan låg resultatet ca 2 % under riksgenomsnittet.

När det gäller resultaten på samtliga moment på ÄP åk3 så går det att dra tydliga paralleller mellan C-skola och D-skolans resultat och vad forskningen säger om resultat visavi socio-ekonomisk bakgrund och om föräldrarna är födda i Sverige (Frank, 2009). C-skolan hade många elever som kommer från socio-ekonomiskt svaga hem och många elever hade föräldrar med invandrarbakgrund. D-skolan hade ännu högre andel elever från bägge grupperna. C-skolan hade sämre resultat än riksnittet och sämre resultat än både A-skolan och B-skolan på de flesta moment. D-skolan hade sämst resultat av alla skolorna i undersökningen på de flesta moment.

3.6 Vad påverkar resultaten

Som sagt i inledningen finns det inom det pedagogiska forskningsfältet en mängd forskning kring faktorer som påverkar resultaten. Jag gör nedan en begränsad och grov genomgång av det aktuella forskningsområdet.

"Hög lärarkompetens är den mest betydelsefulla beståndsdel i pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer."(Myrberg, M, 2003, s. 7)

Många forskare är ense om att lärarkompetens är en av de största faktorerna till goda elevresultat. En skicklig lärare är på många sätt förutsättningen för lyckade studier (Hattie 2009; Myrberg, 2003; Myrberg, 2007; Skolverket 2009). Till exempel kan man se att elever med föräldrar från studievana hem i fristående skolor presterar under sin förmåga på grund av

låg tillgång till lärare med formell kompetens. (Myrberg 2007). Andersson (2007) kommer fram till att andelen obehöriga lärare kan påverka elevens resultat.

Myrberg (2007) pekar på att lärarbehörighet hade tydlig påverkan på elevens resultat. Erfarenhet, ålder, kön, fortbildning eller samarbete hade däremot ingen signifikant effekt.

Det är framför allt elever med lågutbildade föräldrar som har stort nytta av en högre lärartäthet säger Andersson (2007). I en kunskapsöversikt som Skolverket gjort visas att undervisningen i svenska till stor del består av individuellt arbete (2007b). Detta arbets sätt påverkar elever från studiesvaga hem då de får klara mycket av skolarbetet själva.

Att föräldrars utbildningsnivå påverkar elevens resultat är väl belagt i forskning. I Sverige verkar detta förhållande vara konstant över tid och effekten har eventuellt ökat de senaste åren enligt Skolverket (2009). När Frank (2009) i sin avhandling gör en forskningsöversikt över framgångsrika skolor konstaterar hon att hembakgrundens betydelse för elevens resultat är mycket väl belagt. Vidare säger Frank att faktorerna skoltillhörighet och läraren har en betydande roll i elevens resultat. Frank utgår från PIRLS 2001 när hon jämför klasser i årskurs tre som har svaga resultat och klasser som har höga resultat. Slutsatserna är mycket intressanta.

Utifrån sina insamlade data kunde Frank (a.a.) konstatera att det fanns en mängd olika faktorer som skiljer gruppen hög respektive lågpresterande klasser åt. Frank listar 47 olika positiva eller negativa faktorer kring skol- eller klasskaraktäristika, skol- eller klassrumsklimat och samverkan skola-hem. Faktorer som påverkar klassens läsförmåga negativt är t.ex. om en stor del av eleverna ansågs ha lässvårigheter, elevernas föräldrar var utrikesfödda, lärarna hade grundskolläroretsen och förekomsten av grovt språk och mobbing. Några positiva faktorer var om eleverna hade svenska som modersmål, eleverna kom från ekonomisk gynnade hem, eleverna hade en positiv läsutställning, om man i hemmet arbetat läsförberedande, om samtliga lärare var kvinnor, lärarna var äldre med lång yrkeserfarenhet, eleverna ansåg att lärarna brydde sig om dem, föräldrarna ansåg att lärarna var bra på att hjälpa barnen med läsning, föräldrarna ansåg att skolan gjort dem delaktiga i och att de fått ta del av elevens arbete i svenska (a.a., 2009, s. 49, s.57, s. 63). Frank gör sedan i sin avhandling en jämförelse mellan de olika faktorerna och i vilken grad dessa påverkar elevens resultat. Slutsatsen som Frank gör är att hembakgrund, skol- och klassrumsklimat, läraren och samverkan skola-hem påverkar, och samspelar med, varandra och detta i sin tur påverkar elevens resultat.

Hattie (2009) använder sig av ett effektmått för att visa på vilka faktorer som påverkar elevens resultat mest. Den slutsats som Hattie drar kan kort sammanfattas i att läraren är den absolut viktigaste påverkansfaktor för goda resultat. I Sverige har Hatties forskningsrön omformulerats och resultaten har anpassats till svenska förhållanden av bland andra Håkansson (SKL, 2011). I den anpassade texten fokuserar man på begreppet formativ bedömning som det moment som ger mest effekt på resultaten. Viss kritik mot Hatties arbete har framförts i Sverige. Hatties kritiker menar att hans slutsatser är utformade för och i engelskspråkiga länder och därigenom inte direkt kan användas i Sverige.

Grupp- och klasstorlek har viss betydelse för resultaten. För socio-ekonomisk svaga eller elever från studiesvaga hem påverkar klasstorleken resultaten mer än elever från studievana hem (Skolverket, 2009). Läsintrasse är av mycket stor vikt för goda läsprestationer konstaterar Skolverket i sin analys.

Sammanfattningsvis kan vi klart se att socio-ekonomisk bakgrund och föräldrar utbildningsnivå tydligt påverkar elevers resultat. Läraren, kompetensen och lärarens sätt att agera är en viktig framgångsfaktor för elevers resultat, visar aktuell forskning.

4. Metod

Jag redovisar nedan min undersökningsdesign. Urval och instrument för datainsamling beskrivs, liksom intervjuernas utformning och genomförande.

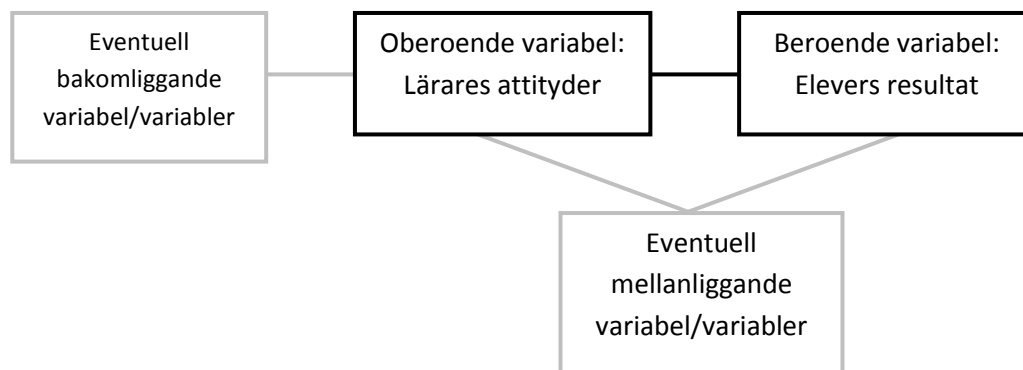
Jag har gjort en litteratursökning på internet av aktuell forskningslitteratur inom området. Jag har använt mig av svenska och engelska sökord som rör mitt forskningsområde.

4.1 Typ av undersökning/metodval:

Förklarande studie med bakvänd mest-lik design.

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) så är en förklarande studie ett arbete som söker svara på olika varför-frågor. I detta arbete försöker jag svara på varför resultaten på ÄP åk3 i stavning är så låga i relation till lärares attityder. Vidare har ambitionen varit att göra en explorativ studie. Jag vill med denna uppsats kartlägga några lärares tankar kring elevers resultat på stavnings och interpunktionsmomentet på ÄP åk3.

Den design jag valt för studien är en bakvänd mest lika-design beskriven av Esaiasson, m.fl. (2007).



Figur 2 Bakvänd mest lika-design med tänkbara variabler

En bakvänd mest lika-design (figur 2) är att föredra då jag vet värdet på den beroende variabeln, elevers resultat. Undersökningen syftar till att fördjupa förståelsen kring den oberoende variabeln, lärares attityder.

I resultatet och diskussion, utifrån resultaten på intervjuerna med några lärare, visar jag på olika egenskaper inom den oberoende variabeln, lärares attityder.

I en teoriutvecklande studie finns också möjlighet att se ifall det skulle kunna finnas andra variabler så som mellanliggande eller bakomliggande variabler. I min undersökning finns säkerligen både mellanliggande variabler, så som undervisningens utformning, och bakomliggande variabler, så som skolans resurser, som påverkar elevers resultat. Problemet med min design kan vara att värdena på den oberoende variabeln inte är tillräckligt varierande och detta ger att det är svårt att utveckla riktiga teorier kring de kausala relationerna. Om lärarna uttrycker liknande eller närliggande attityder till skrivregler och undervisningen därom så ger detta lite utrymme till att ge förklaringar av elevers resultat. Men då jag är intresserad

av att särskilja eller urskilja varierande tanke- och handlingsmönster har jag bedömt att en kvalitativ forskningsintervju är att föredra (Kvale & Brinkmann, 2009; Trost, 2010).

4.2 Kvalitativ forskningsintervju: Respondentundersökning och samtalsundersökning

Respondentundersökningen ger till skillnad från informantundersökningen möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor och därigenom komma närmare och djupare den intervjuades tankar och attityder (Esaiasson, m.fl., 2007). Då detta arbete syftade till att hitta attityder och tankar hos lärare var respondentundersökningen lämpligast

Då samtalsundersökningar arbetar med att synliggöra problemformuleringar istället för att se på hur frekvent eller vilken grad (procentuellt) ett problem förekommer (a.a.) valde jag samtalsundersökningar som insamlingsmetod.

Eftersom jag var intresserad av människors tankar och attityder behövde det finnas utrymme i arbetet för att hantera nya och oväntade förklaringsmodeller. Då passar samtalsintervjun bra. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en intervju med målet att få ta del av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen. I mitt arbete betyder det att jag sökte efter lärares tankar och attityder för att kunna tolka innebörden av lärarens undervisning och elevers resultat på ÄP03.

Esaiasson, m.fl. (2007) påpekar att samtalsintervju är ett lämpligt instrument som ett komplement till annan forskning. Vad som påverkar elevers resultat är ett aktuellt och väl beforskat område i flera avseenden och min studie är ämnad att fördjupa kunskapen om lärares tankar och attityder till vad i undervisningen som förklarar elevers resultat.

Jag valde bort survey- eller frågeundersökningar för datainsamlingen. I en enkätundersökning finns möjligheten att ställa öppna frågor men inte att ställa följdfrågor. Jag kunde valt att börja datainsamlingen med en kvantitativ enkätundersökning för att senare följa upp vissa svar med en samtalsintervju. Men då detta skulle vara mer omständigt än att vid ett tillfälle ha en kvalitativ samtalsundersökning valde jag bort enkätundersökningen.

4.3 Urval

Tre urvalskriterier har styr det strategiska urvalet av respondenter (Esaiasson, m.fl., 2007; Stukát, 2005; Trost 2001, 2010). De lärare jag valde ut skulle vara lärare i svenska, ansvariga för undervisningen i årskurs tre vid intervjutillfället och arbeta på olika skolor inom samma område. Skolorna skulle skilja sig åt utifrån socio-ekonomiska aspekter på elevunderlaget. Utifrån principen bekvämlighetsurval, beskrivet av Trost (2010), ville jag få respondenter utifrån två olika grupper; ålder på de intervjuade och tid i yrket. Tyngdvikten har dock legat på att få med lärare med olika tid i yrket verksamma inom samma skolområde. Utifrån bekvämlighetsurval valde jag stadsdelen som jag själv arbetar i och varit verksam i under flera år.

Då jag valde att samla in lärares åsikter genom längre intervjuer (ca 60min) var jag pga. av arbetets storlek tvungen att begränsa mig till fem intervjuer.

Som urvalsstorlek valde jag en stadsdel. Jag ville i arbetet söka upp lärare inom ett begränsat ekonomiskt-politiskt område. En stadsdel i Göteborg är en ekonomisk-politisk enhet med en övergripande styrning av skolan i form av en central skolchef. Stadsdelen jag valde, har ett antal grundskolor, där många av skolorna skiljer sig åt när det gäller elevers etniska och socioekonomiska bakgrund. Inom stadsdelen finns mindre skolor så väl som stora. Ur detta område valde jag ut fyra skolor att undersöka. Fördelen med att välja ut skolor och lärare inom ett och samma skolområde var att vissa frågor, så som angående övergripande ekonomiska och styrande lokala beslut, var lika för samtliga intervjuade.

Resultaten från ÄP åk3 redovisas från Skolverket årskursvis per skola och inte på individnivå, därför var inte heller en analys av individnivån aktuell. Resultaten från ÄP åk3 redovisas av Skolverket på årskursnivå per skola som lägsta nivå. Därför valde jag också att använda årskursen på varje skola som analysenhet när det gäller resultat av ÄP åk3.

Bland de utvalda skolorna fanns ingen man med ansvar för svenskundervisningen i den aktuella årskurs tre. Samtliga respondenter var därför, av förklarliga skäl, kvinnor. I min undersökning fanns inte någon lärare med annat modersmål än svenska. I det område som jag valde fanns inte någon lärare med annat modersmål med huvudansvar för svenska i årskurs tre.

4.4 Intervjuernas utformning, genomförande och utskrift

4.4.1 Frågeteman och frågeguide

Utefter en mall av Esaiasson, m.fl. (2007) utformade jag en intervjuguide utifrån tre frågeteman som grundade sig på mina tre frågeställningar, se bilaga 4.

Lärares utbildning. Hur ser lärare på sin egen utbildning i skrivregler? *Undervisningen;* Vad berättar lärare om undervisningen i svenska utifrån aspekterna formella och funktionella moment i undervisningen?

Elevers resultat. Vad berättar lärare vars elever gjort proven angående elevernas resultat i relation till sin undervisning i skrivregler?

Utifrån frågan kring elevers resultat ställde jag också frågorna; Vilka undervisningsmetoder anser lärarna vara effektiva? Vilka bakomliggande faktorer, förutom undervisning, anser lärarna kunna ligga bakom resultaten i stavning och interpunktion i ÄP03? Vad berättar lärare kring resultaten i stavning och interpunktion i ÄP ÅK3?

4.4.2 Genomförande och utskrift

Jag tog kontakt med fyra skolor i mitt undersökningsområde och tog reda på vilka lärare som haft undervisning i svenska i årskurs tre och som genomfört ÄP03 detta år. Därefter tog jag och skickade ett e-brev med en inbjudan och mitt missivbrev (se Bilaga 3). Fem lärare på fyra skolor fanns att tillgå för intervju. Samtliga fem inbjudna lärare tackade ja till att bli intervjuade. Lärarna jag har valt att kalla Birgitta och Berit arbetade på samma skola men med olika klasser. Vi bokade tid på lärarnas respektive skolor och intervjuerna genomfördes i deras lokaler. Samtliga intervjuer spelades in i sin helhet. Intervjuerna tog ca 55-80 minuter att genomföra. Samtliga intervjuer är genomförda inom en treveckors period, v23-25. Lärarna hade då hunnit avsluta ÄP03 för vårterminen 2013.

Intervjuerna är utskrivna i sin helhet, undantaget visst, som jag har bedömt, ovidkommande mellanprat. Jag valde att inte korrigera talspråkliga kommentarer utan dessa skrev jag ut så som de sades i utskriften. Bekräftelseuttryck från den intervjuande, d.v.s. mig, så som hm eller ja, är inte utskrivna i utskriftmaterialet. För att säkerställa de intervjuades anonymitet har jag valt att ersätta namnen på respondenterna och skolnamnen i, se tabell 1.

En strävan i urvalsprocessen var, som tidigare berörts, att få spridning i ålder och yrkesverksamma år lärarna emellan, samt att intervjua lärare från olika skolor inom samma område. Respondenterna växlade i ålder mellan 32 till 54år. I antalet yrkesverksamma år var spridningen mellan 9 till 28 år. Antal undervisningsår i årskurs 1-3 varierande mellan 3 och 28 år, se tabell 1.

Tabell 1 Sammanställning bakgrundsfakta

	Skola	Socio-ekonomisk status (SES)	Ålder	Utbildning	År i yrket	År i åk1-3
Anna	A-skolan	Högt	43 år	4-9 Sv/So	9 år	3 år
Birgitta	B-skolan	Medel	48 år	1-7 Sv/So	17år	15 år
Berit	B-skolan	Medel	32 år	1-7 Sv/So	10 år	10 år
Cecilia	C-skolan	Lågt	34 år	1-7 Sv/So	9 år	7 år
Dagny	D-skolan	Lågt	54 år	Lågstadielärare	30 år	28 år

Beskrivningen av skolornas socioekonomiska status, SES, grundar sig på stadsdelens egen fördelning av resurser utifrån olika socioekonomiska faktorer, särskilt föräldrars utbildningsnivå. Skolor med lågt SES-värde får högre skolpeng och skolor med högt SES-värde får lägre skolpeng i relation till ett medelvärde.

4.4.4 Standardisering och strukturering

Standardisering av en intervjuguide handlar om i vilken grad frågorna och situationen är densamma för alla intervjuade (Trost, 2010). Kvalitativa intervjuer utmärks ofta av hög grad av strukturering och låg grad av standardisering. Mina frågor var, så som Trost förordar, strukturerade kring ett kunskapsområde med öppna frågor, d.v.s. utan fixa svarsalternativ. Frågor som ger möjlighet till öppna svar kallas ostrukturerade, alternativt med låg grad av strukturering. Jag använde en och samma intervjuguide i samtliga intervjuer. Merparten av frågorna besvarades i den följd som de stod i frågeguiden, men vid vissa tillfällen i intervjuerna frångick jag detta då det passade bättre in i intervjusituationen. Standardiseringen blev därför lägre vid dessa tillfällen. Samtliga frågor och temaområden berördes i alla intervjuer. De intervjuades svar ledde ofta till följdfrågor och att vissa frågor ibland togs i en annan ordning. Alla intervjuer skedde i ett avskilt rum på lärarnas arbetsplats under en tid de själva valt. Det var bara jag och den intervjuade närvarande vid intervjutillfället.

4.5 Reliabilitet och validitet

Begreppet reliabilitet kan enkelt förklaras som tillförlitlighet eller pålitlighet. En studies reliabilitet gäller hur väl man mäter det man vill mäta eller hur väl man får reda på det som man vill veta. (Esaiasson, m.fl. 2007; Kvale & Brinkman, 2009; Stukát, 2005; Trost, 2010).

Mitt urval stärker reliabiliteten då jag i mitt urval valt lärare inom det område jag velat utforska, d.v.s. lärare som undervisat i svenska i den aktuella årskursen och genomfört ÄP åk3 i svenska. Mitt val att använda samtalsintervjun som datainsamlingsinstrument för att få reda på lärares tankar stärker också arbetets tillförlitlighet. Samtalsintervjun ger mig möjlighet att kunna ställa följdfrågor för att få en djupare förståelse och för att ge möjlighet åt nya oväntade spontana förklaringsmodeller. Något som det som inte skulle ges samma möjligheter till i t.ex. en enkätundersökning.

När det gäller intervjuernas standardisering så har jag inför alla intervjuer använt samma inbjudan och samma tillvägagångsätt för att boka intervjuer. Jag har använt samma intervjuguide. Jag har varit på en plats som de intervjuade själva valt och anpassat tidpunkten efter den intervjuades önskemål.

En kritik som kan finnas mot arbetet är valet av frågor och strukturen på intervjuguiden. Andra frågor och en annan struktur på intervjun och intervjuguiden hade eventuellt kunnat ge en högre tillförlitlighet, särskilt i en skickligare intervjuare som varit mer beläst inom forskning om undervisningsresultat. Jag har dock läst in mig på metodlitteratur som behandlar samtalsintervjuer och följt de råd och instruktioner som jag funnit. Jag märkte tydligt vid min första intervju att behovet att vara inläst på området och mycket väl förtrogen med intervjufrågorna var stort. Kvale & Brinkman (2009) beskriver det mycket bra när de talar om att intervjuandet som en konst. Jag märkte tydligt att för att bli duktig på att intervju måste man utföra många intervjuer. Samtalsintervjun som forskningsinstrument står i kontrast mot att följa ett förutbestämt forskningsmönster så som att utföra ett experiment utifrån en fix ordning, t.ex. en laboration.

Frågorna som rörde lärarnas tankar kring resultaten på ÄP åk3 kom sent i intervjun. Då var både jag och de intervjuade ganska trötta. För att kunna gå djupare in i detta frågeområde hade det eventuellt varit bättre att flytta fram detta frågetema till början av intervjun.

I mitt urval har valt att intervju lärare som undervisat en grupp eller klass på en skola. Skolverket redovisar inte elevers resultat på individ eller klassnivå utan årskursvis per skola. Därför kan det vara svårt att göra absolut säkra jämförelser mellan årskursens resultat och lärarens undervisning. Något går dock att säga då respondenterna i intervjuundersökningen stod för en betydande del av svenskundervisningen i årskursen på skolan. I ett fall stod läraren för all svenskundervisning i årskursen.

En viktig aspekt när det gäller resultatens tillförlitlighet är de roller som jag som intervjuare och de intervjuade har haft. Trost (2010) nämner förhållandet som subjekt-subjektrelation där jag som intervjuare ställer mig på samma nivå som den intervjuade. I detta arbete har jag valt att intervju kollegor inom samma skolområde som jag själv arbetar och har arbetat i under många år. De intervjuade kände till mig eller åtminstone min arbetsplats/skola. Detta har varit

positivt då jag väl känner till respondenternas förutsättningar för sin verksamhet. En aspekt var att jag som arbetat en längre tid som lärare, i samma skolområde, var förtrogen med skolvardagen, lärarens yrkessituation och dagliga bekymmer. Detta skapade en lugn och avslappnad atmosfär vid intervjuerna. Vissa delar av intervjuerna präglas av en anda av kollegialt samtal. Min förförståelse för lärarnas utgångspunkter i samtalet var goda. Detta gjorde att jag lättare kunde fånga subtila signaler från respondenterna. Det som kan vara negativt för utfallet av intervjuerna är att respondenten eventuellt inte vill visa sig svag, oprofessionell eller mindre kompetent i intervjusituationen inför en kollega och möjligtvis då undvikit att berätta negativa saker om sig själv, undervisning, eleverna eller skolan. Men detta är något som alltid kan uppstå vid en intervjusituation.

Om de intervjuade inte hade fått någon information, via missivbrev och introduktion vid intervjutillfället, om arbetets innehåll och frågorna inte fokuserat på skrivregler utan svenskundervisning i allmänhet så kanske en mer rättvis bild av vad lärarna tyckte om stavning och skrivregler visat sig. Detta hade inte låtit göra sig i detta arbete dock då jag ville ha specifik information om skrivregler och ÄP03 och då hade en mer allmänt hållen intervju blivit allt för omfattande för att kunna sälla ut intervjuobjektets tankar kring stavning. Jag hade helt enkelt, för att få ut tillräckligt mycket data om skrivregler, fått göra mycket längre intervjuer med ännu öppnare frågor kring svenskämnet, vilket tyvärr inte arbetets omfattning tillät.

Ett moment som eventuellt skulle ha gett studiens resultat större tillförlitlighet kunde ha varit att i anslutning till intervjuerna göra längre observationer av lärarnas lektioner, s.k. direktobservationer (Esaïasson, m.fl., 2007). Då skulle jag direkt kunna ta del av undervisningens utformning och omfattning, men ett sådant tillvägagångssätt rymdes inte innanför denna undersöknings ramar. Det respondenterna har sagt är så kallad upplevd norm. De lärarna faktiskt gör i sitt klassrum är faktisk norm (Einarsson, 2004). Möjlighet att se skillnaden mellan dessa skulle kunna vara genom observationer. Då jag fokuserat på lärares tankar och inte på den faktiska undervisningen så var inte heller observationer aktuellt, se vidare rubriken Förslag till fortsatt forskning.

I Skolverkets resultatrapportering fanns ett problem med statistiken. I vissa rapporter och i viss redovisad data hade Skolverket valt att beräkna resultatet efter antalet elever som gjort provet och i vissa fall utifrån det totala antalet elever i årskurs tre oavsett om de gjort provet eller ej. Antalet godkända totalt hade i vissa fall varit dels elever som faktiskt gjort provet och fått godkänt, men också inkluderade i resultatet, var de elever som inte gjort provet överhuvudtaget. I mitt arbete har jag valt att redovisa siffror som enbart beräknats på eleverna som gjort provet, förutom uppgifterna för 2009. Skolverket hade inte redovisat resultaten för enbart eleverna som gjorde provet 2009, utan hade redovisat resultat utifrån samtliga elever i årskurs tre detta år. Vid en jämförelse av resultaten mellan samtliga elever i årskursen och de elever som gjort provet så skiljde sig godkänt nivån mellan 1-3 procentenheter när man jämför dessa siffror andra år. Detta innebär att siffrorna för 2009 års resultat inte tillfullo gick att jämföra med de andra åren. Trots detta stämmer det att stavning och interpunktionsmomentet 2009 hade näst sämst resultat detta år, även om procentsatserna inte till fullo gick att jämföra med de andra åren.

Validitet avser huruvida vi undersöker det som vi vill undersöka eller att vi mäter det vi vill mäta (Stukát, 2005). Esaiasson, m.fl. påpekar att ett arbete med samtalsintervju som metod har svårt att uttala sig om generella statistiska data. Då jag inte i arbetet gör några anspråk på att kunna göra några generaliserbara uttalanden är kravet på generalisering lågt.

4.6 Etiska ställningstaganden

Mitt arbete har följt de forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 1990) som Göteborgs universitet har satt upp för sin forskning bland annat enligt Vetenskapsrådets råd för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Detta betyder att de intervjuade hade rätt att frivilligt delta i studien och hade rätt till anonymitet. Total anonymitet är svår att uppnå i detta arbete, då jag behövde kunna använda och redovisa viss bakgrundsfakta om respondenterna i arbetet.

Allt material hanterades konfidentiellt och endast av mig. De intervjuade hade rätt att avbryta sin medverkan när de ville och de fick när som helst ta tillbaka sina svar. Ingen av de intervjuade har avbrutit sin medverkan eller tagit tillbaka sina svar. Ljudupptagningarna raderas i samband med att arbetet publiceras.

I missivbrevet till de intervjuade hade jag informerat om de etiska regler som styr intervjuerna (se bilaga 3). De intervjuade blev även informerade vid intervjutillfället. Alla skolnamn och alla respondenternas namn är ersatta med fingerade namn för att säkerställa anonymiteten och konfidentialitetskravet.

5. Resultat

5.1 Lärares utbildning

Det framkommer att samtliga respondenter överlag är nöjda med sin utbildning i svenska på lärarutbildningen, en lärare, som arbetar i en årskurs hon från början inte haft utbildning för, uttrycker att utbildningen inte varit tillräcklig.

När det gäller synen på den egna utbildningen i skrivregler skiljer sig svaren åt. Den mest erfarna läraren Dagny, den enda med lågstadielärarutbildning, berättar om en gedigen och lärorik utbildning i skrivregler. Hon fortsätter att berätta om saker som hon sett att nyutexaminerade lärare idag inte får någon utbildning i inom skrivregler och språkkunskap, t.ex. avstavning. En gedigen och lärorik utbildning i skrivregler anser också den yngsta av respondenterna, Berit, att hon haft. Hon berättar om en givande ämnesutbildning i skrivregler och grammatik. Övriga lägger mindre fokus i intervjuerna på utbildningen i skrivregler. Någon drar sig knappt till minnes någon specifik utbildning i skrivregler över huvudtaget.

Det går inte direkt att dra slutsatsen att de som är positiva till sin utbildning i skrivregler också fokuserar, eller berättar mer, om sin undervisning i skrivregler. Berit, som berättar mycket positivt om grammatik och sitt eget intresse för skrivregler, ger en bild av sin undervisning där skrivregler och grammatik är en integrerad mindre del av resten av svenskämnet. Hon berättar om undervisning om skrivregler som del i en process.

Alla lärarna har åsikter om vad de saknar i sin utbildning. En lärare saknar ämnet Svenska som andraspråk, SVA, en annan vill ha mer läsinläring. Ingen av lärarna nämner att de saknar utbildning i skrivregler från lärarutbildningen. Flera av lärarna nämner att de hade en god grund och stort intresse i skrivregler redan innan de påbörjade sin lärarutbildning. Cecilia säger apropå att hon redan har gedigna ämneskunskaper i grammatik och skrivregler:

”Utan att ha tänkt på det tidigare så kan jag tänka mig att det är därför jag inte har saknat det.”

Samtliga lärare anser att deras kunskap när det gäller skrivregler är god. Lärarna ser sig själva som trygga och kompetenta i undervisningen om skrivregler.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarna överlag är nöjda med sin utbildning i svenska på lärarutbildningen. De tycker att utbildningen i undervisning om rättstavning är tillräcklig. De anser också att de har god kompetens i skrivregler och i att undervisa om skrivregler.

5.2 Undervisningen och attityder till stavning

Det som påverkar en positiv språkutveckling mest anser majoriteten av lärarna vara det sociala klimatet i klassen, att eleverna vågar uttrycka sig. Anna ser stödet hemifrån och det egna intresset som de främsta påverkansfaktorerna för en positiv språkutveckling. Cecilia uttrycker sig mer i termer om möte med språket, *”att vara i olika typer av språkliga sammanhang”*.

När det gäller vad i skolan som påverkar positiv språkutveckling ger lärarna en varierad bild. Flera lärare tar upp tillgång till olika former av litteratur. Birgitta med flera års yrkeserfarenhet nämner lagom stor grupp och det gemensamma interagerande arbetet med

eleverna. I beskrivningen av vad i undervisningen som är viktigast för god språkutveckling konstaterar hon att meningsfullt läsande och skrivande är viktigast. Dagny som arbetar i en klass med många SVA-elever ansåg att bra material är viktigt och fortsätter med att lyfta fram talet som det viktigaste i undervisningen. *"Att man vågar uttrycka sig. Kan man det så vågar man även uttrycka sin skriftligt sen i så fall"*

Cecilia som också arbetar i en klass med många elever med andraspråksbakgrund ser ett varierande arbetssätt som det viktigaste. Vidare anser Berit som har tidigare erfarenhet av att arbeta i klasser med många SVA-elever att talet, diskussioner men även om litteraturläsning är viktigt. I klassen som hon har denna termin ser hon läsning som det viktigaste för en god språkutveckling.

När lärarna beskriver sitt nyckelmoment i svenskundervisningen ger de uttryck för en holistisk syn på undervisning. Birgitta, som är säker i sitt sätt att beskriva sin undervisning, säger:

"Högläsning. Egen läsning. Samtalet. Reflektioner. Samtal i stor och liten grupp. Skrivandet. Skrivutveckling med skrivprocessen. Få in rutiner att skriva om meningsfulla saker. (...) Det fria skrivandet. Läsning, redan från början. Med läsinläringen och hitta lämplig litteratur. Jag jobbar individualiserat. Alla läser olika ifrån första början. Och att stimulera till läsning. Vi har läsgrupper. Vi diskuterar litteratur. Vi lånar böcker och sånt. Så skrivning, läsning och talandet. Läs, skriva, tala."

Respondenterna beskriver undervisningen på ett övergripande sätt med ord som läsa, skriva och tala eller lyssna. Vidare lyfter några lärare fram det fria skrivandet som nyckelmoment i sin undervisning. En lärare ger bilden av skrivningen som nyckelmoment och skrivregler som en naturlig del i detta men nämner också att skrivregler var den minsta delen inom svenskämnet.

Lärarna beskriver i sina intervjuer en undervisning som ofta är individ-, situations- och behovsanpassad när det gäller skrivregler. När läraren upplever att den enskilde eleven har behov och klarar av att få undervisning i skrivregler ger läraren eleven detta.

Alla lärare utom Birgitta berättar att skrivregler tas upp i undervisningen vid gruppgenomgångar. Som Berit beskriver det:

"Det blir som sagt utifrån individnivå vad de skriver och producerar. Men det är ju också så klart att vi pratar om det tillsammans. När de gör text tillsammans så pratar vi om punkt och stor bokstav och mellanrum mellan orden och pratar även om ordklasser och andra stavningsregler och så."

Vidare berättar några lärare att de hade fristående rättstavningsmoment i undervisningen, isolerad färdighetsträning i rättstavning. Anna har en lärobok som tränar rättstavning. Cecilia har en kollega som en dag i veckan har isolerad färdighetsträning i en lärobok med bland annat rättstavning i klassen i syfte att nå kunskapsmålen för åk 3.

På frågan om det är någon som läraren inte behandlar eller behandlar mindre blir de intervjuade ofta tysta eller framstod som defensiva innan de svarar. Det skulle kunna tolkas som att bilden av skolan fortfarande är sådan att skolan skall ge undervisning i allt? En

tolkning skulle kunna vara att de intervjuade tror att jag som intervjuare skall hitta fel och brister i deras undervisning. Frågan ställs dock så neutralt det går då jag har en aning att den kan vara laddad. Dagny tar upp att det inte är så stort fokus på tala inom svenskämnet. Detta är något som också Cecilia säger sig kämpa med i sin undervisning. Vidare berättar Birgitta med lång yrkeserfarenhet och med stort fokus på process i sin undervisning att moment som dubbelteckning eller mjuka och hårda vokaler inte behandlats så mycket. *"Väldigt mycket process, märker jag nu när jag pratar."* säger Birgitta. Berit, som också arbetar på samma skola som Birgitta, stämmer in i att rättstavning inte är i fokus i undervisningen och har inte behandlats som enskilda moment i stor utsträckning.

Däremot utmärker sig Anna när hon berättar om sin undervisning i skrivregler. Hon menar att en stor del av undervisningen i årskurs tre ägnats åt stavning och skrivregler, något ingen annan säger. Birgitta säger *"En liten del."* Något som Cecilia också anser. Anmärkningsvärt är att när jag ber lärarna säga hur stor mängd, så säger Cecilia att det är ca 1/10 av undervisningen som ägnats åt stavning och tycker att det är tillräckligt. Dagny säger också ca 1/10, men anser att detta är för lite.

Lärarna berättar om flera olika saker när de berättar om sina mest lyckade undervisningsmetoder i skrivregler. Två lärare säger att växling mellan att arbeta i grupp och enskilt gav goda resultat. Birgitta lyfter fram den formativa bedömningen som den största framgångsfaktorn. Vidare säger Cecilia bland annat att när eleverna arbetar med något som de upplever som viktigt så ger det bäst resultat i undervisningen om skrivregler. Dagny nämner särskilt att dela upp skrivregelsundervisningen *"lite då och då"* ger bäst resultat, som en återkommande del i en process.

När lärarna berättar om sina tankar kring rättning av elevtexter så uttrycker de likartade åsikter. Alla nämner att rättningen sker i en form av ökad progression från årskurs ett till tre. Det är ett självklart sätt att arbeta enligt lärarna. Arbetet med rättning av elevtexter skulle kunna beskrivas som en glidande skala av individualiserad progression. Med det verkar de mena att det inte finns fasta steg i rättningsprogressionen utan lärarna utgår från den individuella elevens inlärningsituation och anpassade därefter. Bland lärarna finns också de som betonar skrivlusten och en lärare som säger att flödet är viktigt i arbetet med rättning av elevtexter.

Den nya tekniken, så som SMS, chat och mail, anser lärarna påverka elevernas stavning. En lärare säger dock att hon inte ser någon skillnad mot förr. Hon beskriver det som *"nu när de skriver så är de fortfarande i skolan och så skriver de så som man tror att man ska skriva i skolan."* Birgitta ser den nya tekniken och språket det för med sig som *"en annan aspekt av skrivandet."* Hon anser att det är en utökad del av språket. Berit på samma skola menar att man kan använda sig av detta nya utseende på språket och denna nya typ av språkanvändning i undervisningen.

"det tycker jag samtidigt att man kan använda sig av i undervisningen. Att man ser olika sätt beroende på vilken mottagare man har och det ligger ju faktiskt också i kursplanen att det ska man ju göra. Då har man ju möjligheten att diskutera det."

5.2.1 Ny teknik och förändrat synsätt

Flera av lärarna ser att äldre elevers texter påverkas av att de använder ny teknik. SMS och chatspråk tar plats i elevernas andra typer av texter. I årskurs tre är bilden inte lika tydlig, men att lärarna är medvetna om ny kommunikationstekniks påverkan på språket, framgår klart.

Lärarna ser, apropå ny teknik, inte datoranvändandet som något främmande för språkutvecklingen. De har anammat tekniken och den är en del av undervisningen. Ordbehandling med hjälp av datorer eller Ipad är en naturlig del av skrivandet. Att eleverna får hjälp av datorn att rätta texter är inte främmande för lärarna. Birgitta säger *"Vi jobbar skrivning på olika sätt. Dikter, texter, dagbok och de anammar detta. Och använder datorn."* När det gäller nyare informations och kommunikations teknologi så som chat och sms så är lärarna mer reserverade. Birgitta som berättar om att eleverna får hjälp av talsyntes och rättstavningsprogram på datorn säger så här om sms- och chatspråk: *"Ja då blir jag språkpolis. Det tycker jag definitivt inte om. Då åker nästan rödpennan fram. Man skriver inte och, man skriver å."*

När lärarna berättar om stavning i allmänhet så uttryckts en förståelse för att eleverna använder skrivregler allt bättre ju längre de går i skolan. I samtalen om ny teknik och språk så finns inte denna öppna attityd mot barnens stavningsutveckling.

Alla lärare säger sig se en skillnad i attityd till stavning i samhället. Många av lärarna nämner att det blivit mindre viktigt att stava rätt. Anna visar upp en paradoxal bild då hon ger uttryck för att samhället och skolan inte förändrats i sin attityd till stavning parallellt med hon menar att stavningen blivit sämre. En av de mest erfarna pedagogerna ser att attityderna har svängt från en nitisk stavningskola till en mer processororienterad för att på senare tid återvända till att åter lägga stor vikt vid stavningen. Ingen av pedagogerna ger en tydlig tidsangivelse för när, och hur, attityderna i samhället har förändrats. Förenklat kan det uttryckas som förr = mer fokus på stavning, nu = mer fokus på process. Dock är det ingen skarpt avgränsad tidsbild av attitydförändring som pedagogerna ger.

5.2.2 Lärarnas utveckling i sin profession

Alla respondenter, utom Anna, menar att de kunde se att de har förändrat sitt sätt att arbeta med stavning under sina år som yrkesverksamma. Lärarna som svarar jakande har mellan 9 till 28 år i yrket. Anna med tre års erfarenhet av arbete i lågstadiet anser inte att formen eller tiden för stavningsundervisningen har ändrats. Dagny, den mest erfarna läraren, beskriver förändringen som att det blivit friare. Dagny säger:

"Förr skrev man. Det var uppstatsskrivning på ett annat sätt. Nu är det ju processen. Det kan jag ju känna. Skrivprocessen kom till Sverige, då förändrades det liksom. Processen var det viktiga och inte det färdiga resultatet."

Dagny berättar vidare att tiden som används till stavning och skrivregler har minskat. Hon beskriver det som *"Förut var det alldeles för viktigt. Tills det gick över till att det inte är så himla noga"* och avslutar med *"Det var viktigare att du stavade rätt än innehållet. Nu är det nästan tvärt om."* Alla andra lärare säger att tiden för skrivregler och stavningsundervisningen inte har förändrats under den tid de varit lärare. Berit berättar om de tre olika sätt hon arbetat med

stavning utifrån de tre olika skolor hon har varit på. På den allra första skolan som Berit arbetade på, med många SVA-elever, arbetade hon mycket med ord, att läsa och prata. På den andra skolan hade eleverna bättre svenska i grunden och då undervisade hon mycket mer traditionellt med stavning och skrivregler. På den skola där Berit arbetar nu var undervisningen mer fokuserad på process och individ. De lärare som har arbetat längst berättar mer om att det har skett en förändring i deras stavningsundervisning medan lärarna med kortare tid i yrket berättar mindre om, eller ser inte någon förändring av, sitt arbetssätt.

5.2.3 Skolornas olika villkor

Skolämnet svenska som andraspråk, SVA, ser mycket olika ut på de fyra undersökta skolorna. På A-skolan har det funnits en elev som läst SVA, undervisad av en specialpedagog. På B-skolan har ingen av eleverna läst SVA och på skolan finns ingen SVA-lärare då elevunderlaget för SVA-undervisning inte varit tillräckligt stort. På C-skolan har hälften av eleverna i årskurs tre behov av SVA-undervisning men inte fått det. Alla elever i årskurs tre på skolan läser enligt kursplanen för svenska. På den invandrartätaste skolan, D-skolan, läser 23 av 32 elever (ca 3/4) enligt kursplanen för SVA. Endast nio elever i åk3 på D-skolan läser enl. kursplanen för svenska. D-skolan är ingen SVA-lärare anställd som enbart arbetar med SVA-undervisning. Många lärare på skolan har SVA-kompetens och undervisningen i SV och SVA är integrerad i vartannat. Dagny berättar att undervisningen i SVA inte skiljer sig särskilt mycket åt från svenskundervisningen.

”Det är ju lite mer att man förklarar orden, man använder andra så. Jag tycker inte att det skiljer sig så jättemycket egentligen.”

Sammanfattningsvis ger lärarna en holistisk bild av sin undervisning i svenska. Lärarna ger olika infallsvinklar till vad som ger en positiv språkutveckling. Läs och skriv-processen är viktig för samtliga lärare. Skrivregler tas oftast upp individuellt och vid behov. De tycker överlag, med ett undantag, att undervisning i skrivregler är underordnat den övriga svenskundervisningen. Alla berättar om undervisning i skrivregler som en del i processarbetet i svenska även om en del säger att de har isolerad färdighetsträning i stavning vid vissa tillfällen. Tiden för undervisning i stavning och skrivregler är något som alla lärarna anser inte har förändrats. Undantaget är läraren som arbetat längst, som ser en minskning i tiden som avsätts till stavning. När det gäller SVA-undervisningen ser det väldigt olika ut på de fyra skolorna. En skola anses inte ha behov av SVA medan tre fjärdedelar av eleverna i årskurs tre läser SVA på en annan skola. Lärarna ger en motsägelsefull och inkonsekvent bild av omgivningens attityd till stavning. Generellt kan ses att lärarna ser en förändring från att en stor vikt lagts på stavning till att stavningen har fått mindre fokus och att stavningen har försämrats. Ny teknik anser de ha påverkat elevernas texter till viss grad. Några av lärarna ser chat och sms-språk som en utökning av språket och som en tillgång i undervisningen. När det gäller elevers stavning och språket i nya media så ser de flesta av lärarna elevernas texter, språkbruket och stavningen som något negativt.

5.3 Elevers resultat

På frågan om kursplanens mål och krav om skrivregler svarar alla utom en lärare att kraven är för låga eller att majoriteten av eleverna inte har några problem att nå målen. Dagny på D-

skolan med flest SVA-elever anser att kraven i kursplanen är alldeles för höga. Eleverna är inte mogna för dessa krav menar hon. Samtidigt anser hon att kraven på stavning i nationella proven är för låga. Alla eleverna som gjorde nationella provet klarar målen för stavning, men många klarar inte kursplanens mål, berättar Dagny. Att nationella provens krav på stavning är för lågt är något som också den erfarna Birgitta håller med om. En lärare beskriver kursplanens mål som en lägsta nivå och att många elever kan mer än detta.

Ingen av lärarna anser att eleverna känner till läroplanens krav på stavning och skrivregler väl. Jag anser att Berit utgår från ett lärarperspektiv när hon nämner att hon går igenom målen med eleverna vid olika tillfällen. Berit nämner inte huruvida och i vilken grad eleverna är förtrogna med kraven. Berit lär ut, om eleverna lär in säger hon inte något om.

De flesta lärare uttrycker att de anpassar undervisningen utefter kursplanens krav. En lärare ger uttryck för att det i årskurs tre är ämnesprovets krav som styr vad man arbetar med.

Ingen av lärarna pekar på ett specifikt område i svenskan som är särskilt svårt för eleverna. Att elever som har svårt att nå målen inom ett område också har svårt i många andra moment är något som två av lärarna nämnder. Dagny, som tidigare beskrev sin undervisning i svenska som en blandning av svenska och svenska som andraspråk och ansåg att kraven i kursplanen var alldeles för höga, anser att det finns en skillnad mellan kraven i SV och SVA. Hon säger att *"De har ju egentligen samma kursplan fast det bedöms ju annorlunda."* Dagny beskriver kraven i SVA så som; *"Hej jag heter Kalle. Okej, du är godkänd."* Med detta menar hon att kraven är så låga att de i princip är försumbara. Dagny säger vidare att kravnivån är väldigt flexibel eller låg i SVA, men om eleverna bedömts enligt kursplanen för svenska så blir kraven för höga. Hon ser ett problem med avsaknaden av SVA-lärare. Lärarna på D-skolan verkar gå en mellanväg och undervisar i en blandning av SV och SVA.

På frågan om hur rimlig kravnivån är för att få godkänt på stavningsmomentet anser alla lärarna att kravet är för lågt. Berit säger:

"Egentligen skulle man nog kunna kräva lite mer vid stavningen. Jag får känslan av att det allmänt har blivit så att nivån för stavning inte är så svår. Inte så hög på proven och därför behöver man inte heller lägga så mycket fokus på det i undervisningen för alla klarar det ändå och det tror jag kan bli att man får en nivå som är lägre på stavning längre upp sen."

Berit har åsikten att om kraven är låga i provet anpassar sig lärarna och det får en som effekt att nivåerna sänks. En annan lärare anser att stavningskraven i ÄP03 stämmer överens med målen i kursplanen och att de båda är lågt ställda.

Kravnivåerna för att få godkänt på alla delar på ÄP03 anser lärarna är antingen för låga eller rimliga. Anna säger att det inte bör vara några svårigheter att nå upp till kraven. En lärare nämner att läs- och skrivuppgifterna (del B; C, F och H) är på en lagom nivå medan högläsning, textsamtal och stavningsdelarna är på för låg nivå. Dagny anser att faktadelarna (del C och H) är för svåra för SVA-elever. Faktatexterna är inte elevnära enligt henne. Begreppet elevnära texter är något som återkommer på ett flertal ställen i LGR11 och används för att beskriva delar av godtagbara kunskaper för årskurs tre (Skolverket, 2011b). För en

noggrannare genomgång och förklaring av uppdelningen av ämnesprovets olika delar, se bilaga 1.

De flesta av lärarna anser att eleverna har lagt störst vikt vid läsuppgifterna i ÄP03. Anledningen till att eleverna lagt störst vikt vid läsuppgifterna är att dessa är mest lika en vanlig provsituation anser både Cecilia och Dagny. En lärare menar att eleverna lagt störst vikt vid skrivuppgifterna och då också stavningsmomentet G som ingår som en integrerad del av skrivuppgift F.

På frågan om vad eleverna lagt minst vikt vid ger lärarna inget enhetligt svar. Anna beskriver elevernas attityd till stavningsmomentet i ÄP03 så här:

”Jag tror att de här som har förmågan att skriva enligt de här skrivreglerna med en god stavning om man säger så. De la nog ner lite extra tid och kraft på att få det rätt. Men de här som inte har förmågan de struntade i det tror jag.(...) Det blev den texten det blev.”

Dagny anser också att stavning och interpunktion är den del som eleverna lagt minst vikt vid.

Sammanfattningsvis kan sägas att de flesta av lärarna anser kursplanens krav i skrivregler vara för låga. Eleverna känner inte till kursplanens krav på stavning väl enligt lärarna. Lärarna nämner inte något särskilt område i kursplanen som skulle vara svårare för eleverna att nå. Alla lärarna anser att kraven för att få godkänt på stavningsmomentet på ÄP03 (moment G) var för lågt. Några lärare anser att kraven för att få godkänt på hela ämnesprovet är lågt. Några lärare anser att kraven för att få godkänt på hela ÄP åk3 är rimliga. Eleverna har enligt de flesta lärarna lagt mest vikt vid läsförståelsemomenten på ÄP03.

5.3.1 Vilka moment tyckte lärarna var viktiga i ÄP03?

Anna anser att läsförståelsen är jätteviktig och även skrivuppgifterna med stavningsmomentet är viktiga.

Birgitta lyfter först fram att den muntliga uppgiften som särskilt viktig. Efter ett tag säger hon: *”Så att läsuppgifterna, läsförståelsen och skrivningen tycker jag är viktig. Och så samtalet tycker jag också är viktigt, men den är svår att göra.”* Birgitta nämner däremot inte stavning som en viktig del i ÄP03.

Berit ser läsförståelsedelarna som viktigast och skrivandet är också en viktig del. Berit berättar vidare att hon såg att alla delar hänger ihop och att om man ska ha ett bra språk måste man ha alla delar. Vid frågan vad hon lägger minst vikt vid svarar hon: *”Egentligen tycker jag det är väldigt viktigt med stavning och interpunktion. Egentligen. Men om man ska utgå från nationella proven så ligger ju inte den nivån så hög.”*

Precis som Berit uttrycker flera lärare ett likande förhållningssätt till stavning och interpunktion. Alla anser att stavning är viktig. Målen och kraven i kursplan och ämnesprov ses relevanta men något låga. Birgitta med lång erfarenhet vågar säga att stavning inte är en av de viktigaste delarna i undervisningen utan lägger mycket fokus på läs- och skrivprocessen. Alla ser vikten av att kunna stava rätt hos sina elever men lyfter inte fram skrivregler som ett av de mest framträdande momenten i undervisningen.

Cecilia är kritisk till utformningen av ÄP03 och ser att läsuppgifterna är bra. Hon ser också att skrivuppgifterna är viktiga och stavningsmomentet i skrivuppgifterna är viktigt.

Dagny anser att läsförståelsen är absolut viktigast. Läsmoment B och C anser hon vara viktigast. Högläsningmomentet anser hon vara mindre viktigt. Dagny nämner inte någonting om stavningsmomentet i samband med frågan kring vad som var viktigast på ÄP03.

Sammanfattningsvis är det något oklar bild av vad lärarna tyckte var viktigt i ämnesprovet. De flesta lärarna väljer ut någon eller några delar kring läsning eller skrivning. Några lärare säger i klartext att stavningsmomentet inte var viktigt, medan andra genom att pekar på andra delar. De fokuserar inte på stavning och interpunktion på ÄP åk3.

5.3.2 Tankar kring resultaten på ÄP03

Ingen av lärarna uttrycker någon stor förvåning inför resultaten på ÄP03 i svenska. Lärarna kommenterar proven så som *"överlag (...) bra resultat"*, *"förväntat resultat"* och *"ingenting som förvånar"*. En lärare säger att vissa resultat är oväntade. Hon berättar också att de som inte klarat provet är elever med åtgärdsprogram. Detta är något som också Cecilia nämnde att de elever som inte nått målen har. Två av lärarna ser att fler elever än förväntat klarar proven. Båda dessa lärare arbetar på de två invandrartätaste skolorna med flest elever som haft behov av SVA.

När frågan handlar om vad lärarna tänker kring resultatet på stavnings och interpunktionsmomentet (del G) på ÄP03 så berättar både Cecilia och Dagny att de kände att de borde arbetat mer med stavning och interpunktion. Cecilia upplever att trots att ett fåtal elever inte klarar målet så är det fler än dessa som visar på en osäkerhet i stavning och interpunktion. Detta gjorde att hon också anser att kraven är för låga på stavningsmomentet. Dagny ser att resultatet är förväntat, att hon redan innan visste vilka som kunde och vilka som inte kunde. Dagny säger att; *"man ser ju vad jag har satsat på och det är ju läsningen, läsförståelsen. Och (...)vad vi har satsat mindre på. Det här med stavning och skrivregler."*

Anna talar om specifik skrivreglereglerundervisning när hon berättar om undervisning och resultat i stavning och interpunktionsmomentet på ÄP åk3. *"de har tränat i sina böcker(...) När man har rättat deras texter så har de fått öva på de här orden. Att vi har tjatat om dubbelteckning."* Ingen av lärarna talar i termer av positivt och negativt när de berättar om vad i undervisningen som påverkat resultaten. Om det var för att de inte vill kritisera sig själva eller inte är svårt att avgöra. Ingen nämner spontant i samband med diskussionen om resultat och undervisning något i undervisningen som påverkat resultatet negativt. Möjligtvis går det att tolka Dagnys kommentar om att fokus funnits på läsförståelse och inte på stavning som en negativ åsikt om undervisningens utformning. En kommentar som kan tolkas som något som har negativ påverkan på resultat och undervisning kommer på en följdfråga där Anna svarar: *"Några har ju inte förutsättningar rent språkligt. De har ett dåligt språk när de uttrycker sig, om man får säga så."* Uttalandet kan visa på att lärarens fokus låg på elevers förutsättningar och inte på undervisningen.

Undervisning och vilket resultat det ger är något som inte lärarna är förtrogna med att prata om, vilket framkommer i intervjuerna. Lärarna återberättar vilka moment de undervisat i och

vad eleverna skall lära sig men då jag ber dem utveckla tankar kring resultat och undervisning blir svaren ganska knapphändiga. Det framstår som att det är de oerfarna lärarna som har minst att berätta. En lärare säger *"Jag vet inte det. Det är väl vad man gjort i skolan egentligen."*. Många uttrycker det som att man arbetat mot målen i undervisningen, att undervisningens innehåll speglade ämnesprovets innehåll. En lärare beskriver det som att hon har en bred undervisning och en annan lärare så som att de har jobbat mot nationella proven. Att uttalanden kring resultat och undervisning är så knappa kan bero på att lärarna ansåg att eleverna hade överlag ganska goda resultat och då föranledde detta inte till reflektion kring undervisningen. Dagny som ser att eleverna inte lyckats på stavnings och interpunktionsmomentet uttrycker dock att hon ser att dessa moment inte varit framträdande i hennes undervisning. Cecilia med lång yrkeserfarenhet sammanfattar vad i undervisningen som gjort att eleverna fått det resultat de fått som: *"Att vi jobbar mycket med läsningen. Vi jobbar mycket med att skriva och meningen med att skriva och de viktigaste skrivreglerna på den åldersnivån då. Punkt, stor bokstav..."* Den samlade uppfattningen hos lärarna är att undervisningen har påverkat resultaten på ÄP åk3. I vilken grad och vilken undervisning som gett vilken effekt säger lärarna väldigt lite om.

Birgitta berättar så här om vad som utanför undervisningen har påverkat resultaten:

"Vilket språk man talar hemma. Föräldrarnas modersmål. Läsvanan hemma är det också. Ja lite så och läsvanan eller kulturen i hemmet hur man ser till att uttrycka sig, eller läsa och så. Bildningsnivå kanske man kan koppla till det. Stimulans i form av litteratur. Datorer och sitta vid datorn, skriva mycket, uttrycka sig tror jag också bidrar till resultaten faktiskt. Att skriva är ju någonting helt annat idag och barnen gör det på ett annat sätt."

Hennes kommentar kan ses som en sammanfattning av samtliga lärares tankar kring resultat och yttre faktorer. nämner De flesta av lärarna anser att hemförhållande eller socio-ekonomisk bakgrund är den viktigaste faktorn utanför undervisningen som påverkat resultaten. Några lärare nämner också mängden SVA-elever i gruppen. Berit säger bland annat att hennes egna erfarenheter av att göra provet har påverkat resultatet. Hon är inte lika uppstressad nu och *"vi vet ju att barnen kan det de ska kunna"*. Proven blir som en del av undervisningen säger hon.

Berit säger avslutningsvis;

"Jag känner väl själv att jag borde lägga lite mer vikt vid stavning än vad jag gör, men samtidigt så ska man se på kunskapskravens nivå så är de ju, som sagt, inte så högt ställda. Jag gör ju det som, dem når ju dit de ska."

Berit ger uttryck för att om kraven skulle vara högre så skulle hon arbeta mer med stavning och avslutar med; *"Om jag vill ställa högre krav gör jag det så klart, men det är andra moment som ska hinnas med också."*

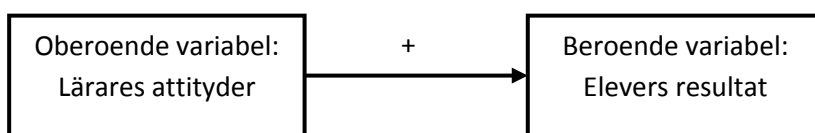
Sammanfattningsvis ger lärarna bilden av att de redan känner vad eleverna kan. Resultaten på ÄP åk3 är förväntade. Lärarna upplevdes inte förtrogna med att prata om undervisning och vilket resultat det ger. Anledningen kan vara att lärarna anser att eleverna hade överlag ganska goda resultat och då föranledde reflektion kring undervisning kopplat till resultat. Några lärare

säger att de anpassat undervisningen i skrivregler efter de krav som är ställda i kursplan och som finns för godkänt på ÄP åk3. Slutligen är socioekonomisk bakgrund den vanligaste förklaringen till vad som den viktigaste yttre faktor som påverkat resultatet. Lärarna talar i termer om yttre faktorer som påverkat resultatet negativt även om detta inte i var syftet med frågan.

6. Diskussion

Mitt syfte med detta arbete var att undersöka vad fem lärare har för attityder till skrivregler, sin undervisning om skrivregler och målen som rör skrivregler. Jag ville också se om det fanns några samband mellan lärares attityder till sin utbildning, undervisningens innehåll och elevers resultat på ämnesproven i svenska åk3.

Som jag redan redovisat i resultatdelen så anser lärarna att svenskans funktion och kommunikativa aspekter är viktigare än de moment med fokus på form, så som rättstavning och interpunktion. Att det finns en koppling mellan lärares attityder och fokus på funktion och elevers resultat uttrycker alla respondenter. Samband mellan lärares attityder och elevers resultat går att påvisa inom ramen för arbetet. Det går inte utifrån resultatet att säga något om styrkeförhållandet eller signifikansen i detta samband utan vidare forskning, se figur 3.



Figur 3 Styrkeförhållande mellan Lärares attityder och elevers resultat

6.1 Diskussion av intervjurestutaten

6.1.1 Lärarens utbildning.

Lärarna i min studie är nöjda med sin utbildning i svenska på lärarutbildningen. Några fokuserar mer på sin utbildning i de formella aspekterna på språket, så som grammatik och skrivregler. Andra lärare trycker med emfas på utbildningen i språkets funktionella delar, så som whole-language eller processkrivande. Det går genom att titta på lärarnas attityder till sin utbildning och beskrivningen av sin egen kompetens att se att lärarna har ett intresse för de formella aspekterna av språket. Ingen är negativ till att undervisa i skrivregler. Men min tolkning är att alla respondenterna anser att det finns viktigare saker i svenskundervisningen är stavning. Några av lärarna pratar lite mer än de andra om sin bakgrund och sin kompetens inom grammatik och skrivregler, men alla fokuserar på språkets funktionella moment när de pratar om undervisning.

Som jag visat bakgrunden så var Lgr 80 en milstolpe i sättet att se på svenskundervisningen (Längsjö & Nilsson, 2005, Malmgren 1996). Dagny är den enda lärare i studien som undervisat efter Lgr80. När jag jämför hennes uttalanden, med den beskrivning av förändrat synsätt som går att läsa i litteraturen, så stämmer Dagnys beskrivningar väl med det förändrade synsätt som de senaste läro- och kursplanerna velat genomföra. Många av lärarna har så stort funktionsfokus att de nästan inte alls lyfter fram språkets formella aspekter. Ett exempel är Birgitta som i sin intervju berättar inspirerat om processkrivande och whole-language undervisning, och nämner grammatik och undervisning om skrivregler integrerat i svenskundervisningen.

Min tolkning är att alla lärarna i studien anser att språkets funktionella aspekter kommer före de formella och att alla anser sig kompetenta och duktiga i språkets formella aspekter oavsett intresse för form.

6.1.2 Undervisningen

Alla intervjuer genomsyras av ett fokus på språkets funktionella roll i undervisningen. När lärarna beskriver sin undervisning är det ofta utifrån aspekter som läsförmåga, läsförståelse eller skrivande i ett sammanhang. Formaspekterna på språket pratar lärarna nästan uteslutande om som en integrerad del av undervisningen. Dock kan jag ana att det finns rena rättstavningsmoment hos många av lärarna i större utsträckning än de vill berätta. Några säger rakt ut att de har separat moment med rättstavning och grammatik, men hos många av respondenten undviker att tala om detta. Dock framkommer det vid korta kommentarer eller bisatser att de t.ex. använder elevgemensamma övningsböcker för att träna rättstavning, eller att det förekommer separata lektionsmoment som handlar om stavning. Jag kan tolka detta som att det finns en medvetenhet hos lärarna att stavning och skrivregler inte skall vara fokus i undervisningen och att lärarnas ambition är att de skall vara en integrerad del av undervisningen trots att det kanske inte alltid är så. Grunden och fokus är språkets kommunikativa roll anser alla lärarna.

Många av lärarna lyfter fram sociala aspekter, så som klassrumsklimat, när de berättar om positiv språkutveckling. Vikten av ett gott skol- och klassklimat är en viktig framgångsfaktor för goda elevprestationer visar forskningen (Frank, 2009). Lärarna upplevs som väldigt ärliga och uppriktiga när de pratar om klassens situation. Tryggheten i gruppen verkar vara viktigt för alla intervjuade.

Tiden som lärarna uppger ägna åt stavning och skrivregler är *"en liten del"* som Birgitta och Cecilia säger. Ca 1/10 uppger två av lärarna i intervjuerna. I PIRLS 2011 så uppger lärarna att ca 15 % av undervisningen ägnats åt grammatik och skrivregler. Detta stämmer väl med lärarnas uttalande i min studie. Majoriteten av lärarna berättar att de förändrat sitt sätt att undervisa under sina år som lärare. De mest erfarna lärarna kan tydligt se att fokus ändrats från form till funktion. Skrivprocess är tydligt i fokus när de flesta av lärarna beskriver sin undervisning. Tiden till skrivregler har minskat uppger många av lärarna. Enligt mig är ett tydligt tecken på hur viktigt ett område är, är tiden som ägnas åt det.

6.1.3 IKT och elevers stavning

Att sms och chat-språk har låg status framgår i mina intervjuer. Några lärare är dock positiva till det som IKT tillför språket. Som Andersson (2004) rekommenderar, visar några lärare på viljan att lära elever växla mellan chat-språk och skolsvenska. En lärare sa att hon ser det som en del i kursplanen. Den webb-baserade lärmiljö som Bradley (2013) beskriver är inte något som lärarna berättar något om. Det kan bero på att eleverna ännu inte använder internet i sin kommunikation. En annan förklaring kan vara att lärarna inte ser att elevers kommunikation via internet är något som skolan skall göra till ett tema i språkundervisningen.

Lärarna är positiva till rättstavningsprogram på datorn, men när det gäller stavning och sms eller chat visar lärarna på en konservativ och fördömande attityd. Att lärarna är dåliga på att ta till vara elevers skrivkunskaper som de skaffat via internetkommunikation framkommer i

forskningen (Sofkova Hashemi, 2008). Detta är något som resultatet från respondenterna i detta arbete bekräftar. Några av lärarna visar en vilja att ta in detta språkområde in i undervisningen men än är de i stadiet där de pekar på felet som uppstår i elevernas sms och chat-språk. Nästa steg är att faktiskt undervisa eleverna i att växla språkgenrer efter behov.

6.1.4 Elevers resultat.

Skolverket anser att kraven för godkänt på stavnings och interpunktionsmomentet är adekvat. Verket gör ett försök till att förklara varför så många elever inte klarar provet med att säga att de antingen är nervösa i provsituationen eller att barn in den åldern inte förstår punktens funktion (Skolverket, 2011d). Detta anser inte lärarna i min studie. Ingen av lärarna har gett en liknande förklaring till elevernas resultat. Däremot anser de flesta av lärarna att kraven är för låga på ÄP åk3. Alla utom en anser också att kraven i kursplanen är för låga. Min tolkning är att Skolverket inte vet hur man ska hantera elevers resultat i stavning och interpunktion på ÄP åk3. Skolverkets kommentarer kring resultatet på stavnings och interpunktionsmomentet är mycket knapphändigt. Jag anser inte att Skolverkets fokus ligger på det prov som har haft de sämsta resultaten vid alla provomgångar.

Berit uttrycker sig så här:

"Jag känner väl själv att jag borde lägga lite mer vikt vid stavning än vad jag gör, men samtidigt så ska man se på kunskapskravens nivå så är de ju, som sagt, inte så högt ställda. Jag gör ju det som, dem når ju dit de ska."

Fler och fler lärare anser att elevernas resultat på ÄP åk3 inte förändrar deras bild av vad eleven kan. Skolverket tolkar det som att lärarna antagligen har blivit bättre på sambedömning eller att lärarna har bedömning som en naturlig del av undervisningen (Skolverket, 2012b). Detta är något som ingen av lärarna i min undersökning tar upp. Däremot säger flera stycken att de vet vad som krävs på ÄP åk3 och som Berit sammanfattar så bra så; *"Jag gör ju det som, dem når ju dit de ska."* Jag anser att Skolverket gör det väldigt lätt för sig när man inte nämner möjligheten att lärarna har anpassat undervisningen efter kraven på ÄP åk3. Skillnaden ligger i fokus anser jag. Skolverket verkar vilja att lärarna har ett elevfokus men utifrån mina resultat tolkar jag det som att lärarna i detta arbete har ett undervisningsfokus när det gäller kraven på ÄP åk3. Jag tolkar respondenternas svårigheter att koppla ihop undervisning och resultat som att dem inte är vana vid att göra denna koppling. Åtminstone så är det något som lärarna i arbetet är ovana att prata om i alla fall. Det är möjligt att de gör en koppling, men är ovana vid att prata om den. Lärarna beskriver undervisningen utifrån ett klassperspektiv, även när de pratar om individuellt arbete. Lärarna berättar att undervisningen sker i huvudsak i helklass. Jag tänker att det kan vara därför det är svårt för lärarna att dra paralleller mellan undervisning, som sker i grupp, och misslyckande på provet, som sker individuellt. Enkelt uttryckts skulle det kunna vara så här; Det är eleven som misslyckas på provet, inte gruppen. Det är gruppen som haft undervisningen. Därav följer att läraren inte kopplar det individuella misslyckade till gruppens undervisning. Det är måhända en långdragen tolkning, men jag anser att det skulle kunna vara fullt möjligt.

Att sälla ut vad som skrivs om skrivregler och elevers resultat har varit svårt. I många rapporter och arbeten så är inte skrivregler i förgrunden, utan fokus är oftast läsning och

skrivning i någon form. I detta arbete har jag ofta fått byta perspektiv på figur och bakgrund för att kunna ta fram analyserbar data. Jag har ofta fått titta på vad som inte skrivits i ett arbete för att hitta tankar och attityder kring skrivregler. Mest anmärkningsvärt har varit Skolverkets texter. Trots stavningens dåliga resultat på ÄP åk3 så är beskrivningarna kring detta förhållandevis få. En enda gång i min litteraturgenomgång använder Skolverket uttrycket bekymmersamt för att beskriva läget för elevers stavning och detta flera år innan nationella prov i årskurs tre börjat användas (Skolverket, 2005). Vidare så bidrar Skolverkets skrivningar om att inte förändra utformningen av delmomentet som rör stavning och interpunktion eller förändra kravnivån till att ge en bild av hur oviktigt eller oprioriterat man tycker skriftspråkets formella aspekter är.

6.1.5 Kopplingen lärares tankar och resultaten på ÄP åk3 inom undersökningsområdet

Att det är skillnad i resultatet på ÄP åk3 mellan de olika skolorna skulle gå att förklara i huvudsak med skillnaden i socio-ekonomisk bakgrund, se kap 3.5.1.

Att det finns en tydlig koppling mellan respondenternas tankar kring undervisningen och deras elevers resultat är klart. Lärarna berättar mycket om läsförståelse, skrivprocess och samtal. Det går att se ett samband mellan vad lärarna i undersökningsområdet säger att de undervisat om och deras elevers resultat på ÄP åk3. Läsförståelsemomenten på ÄP åk3 får höga resultat. Likaså skrivmomenten, även om det finns undantag. Samtalsdelen får också goda resultat.

Det som de intervjuade lärarna säger att de inte ägnar så mycket tid åt, stavningen och interpunktionen, får inte heller så goda resultat på ÄP åk3 hos klasserna i undersökningen. Det läraren Berit säger om sin undervisning får ses som en sammanfattning och avslutning av diskussionen. Hon säger:

”Rättstavning är väl det som det inte blivit så jättemycket fokus på.”

6.2 Pedagogiska implikationer och mina sluttankar

Min grundhypotes att fokus har flyttats från form till funktion måste anses bekräftad. Men är då detta något som är dåligt? Det går inte för mig att svara på. Däremot är det allvarligt, anser jag, att resultaten för eleverna år efter år är dåliga i jämförelse och så lite skrivs om detta. De pedagogiska implikationerna utifrån mitt arbete kan vara att väcka en medvetenhet om att om lärares fokus är på funktion, uppstår brister i form.

För många elever är stavning inget problem då de genom funktionella moment i undervisningen får tillräckliga kunskaper för att åtminstone nå de lägsta kravnivåerna på ämnesprov och i kursplaner. Men för de elever som kommer med sämre förutsättningar är det desto allvarligare. Frank (2009) sammanfattar på ett tydligt sätt vilka faktorer som leder till lyckade resultat. Frank har visserligen undersökt läsförmåga men resultaten borde vara generaliserbara för allt skolarbete inom svenska. Elever med många faktorer som påverkar resultat negativt har rätt till stöd från skolan. Därför blir läraren en viktig faktor. Du som läser detta är förhoppningsvis blivande lärare eller redan yrkesaktiv. Bland annat Hattie (2009) och Myrberg (2007) visar att det är läraren som är mycket viktig för goda resultat. Då lärare inte

kan påverka bakomliggande faktorer som elevens hemförhållande, modersmål, eller socio-ekonomisk status så blir den faktor som vi kan påverka desto viktigare. Läraren är viktig.

Jag anser att det är något grundläggande fel när 87,5 % av eleverna i svensk grundskola klarar stavning- och interpunktionskravet medan ca 97 % klarar de muntliga kraven på ett nationellt prov. Ett rimligt krav borde vara att undervisningen skall ge möjlighet att klara delprovet om skrivregler lika väl som den muntliga delen. Som lärare borde den pedagogiska implikationen bli att var uppmärksam på vilka effekter undervisningen ger långt innan eleverna gör ÄP åk3. Om eleverna har svårt med skrivregler och riskerar att inte klara kunskapsmålen så skall detta tas på lika stort allvar som om läsförståelsen är dålig. Men, säger säkert någon, är inte läsförståelse betydligt viktigare än stavning? Jo det är den, i alla fall om vi ser på vad läro- och kursplan säger. Men lärarens uppdrag är också att få med alla delar svenskämnet. Enkelt uttryckt kan inte språkets formella aspekter fortsätta få så styvmoderlig behandling. Det är lätt att se problemet men få verkar vilja göra något åt det. Det är läraren som kan förändra detta.

Detta är inte en uppsats som tagit ortografins delar eller har haft som mål att ge läsaren fördjupad kunskap om rättstavning som en del i undervisningen. Jag har inte heller gett läsaren en djupare inblick i didaktiken kring rättstavning. För den som är mer intresserad av detta kan jag hänvisa till det utmärkta examensarbetet av Bjerges och Haglund (2006) och den didaktikorienterade Grammatik i teori och lärande praktik av Eriksson, Grönvall och Johansson (2013).

6.3 Förslag till fortsatta forskning

I detta arbete har jag utgått från lärares attityder. Det är utifrån vad respondenterna säger som jag dragit mina slutsatser. Det som lärarna säger är så kallad upplevd norm (Einarsson, 2004). En fortsatt studie skulle kunna se på skillnaderna i upplevd norm, faktisk norm och elevers resultat. Genom att ta in lärares tankar och samla in klassrumsdata, t.ex. genom observationer skulle man kunna göra en jämförande studie.

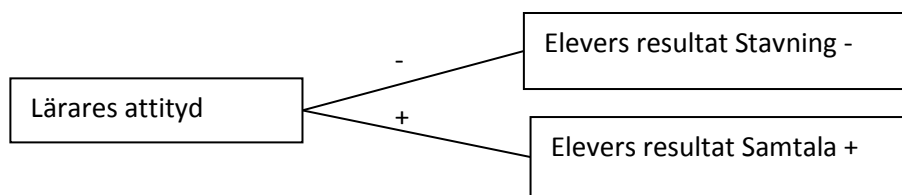
En intressant fortsättning är att titta på signifikansen eller styrkan på förhållandet mellan lärares attityder till ämnets delar och elevers resultat. För att kunna uttala sig om detta måste betydligt fler personer delta i en sådan studie. Skolverkets lärarenkät som samlas in i samband med ämnesproven kunde utvecklas till att samla in data om lärares attityd till svenskämnet olik delar. Detta skulle sedan kunna analyseras för att möjligtvis ge en bild av på vilket sätt lärares attityder påverkar resultaten.

I denna uppsats har jag arbetat med lärares attityd (oberoende faktor) och elevers resultat (beroende faktor). En utveckling av denna undersökning vore att använda en ny variabel, förslagsvis samtala, där resultatet på ÄP åk3 (beroende variabel) har fått bättre resultat än på stavning. En jämförelse mellan lärares attityder till en ny variabel skulle kunna ge ökad förståelse och större möjligheter till att förklara orsakerna bakom elevers resultat. En studie skulle kunna organiseras runt styrkeförhållandet mellan lärares attityd till de olika områdena, samtala och stavning, och elevers respektive resultat på samtal- och stavningsmomenten på ÄP åk3. Se figur 4 och 5.

Undervisningsområde	Lärares attityd	Styrkeförhållande	Elevers resultat
Samtala	Positivt	värde X	Goda
Stavning	Negativt -	värde y	Svaga

Figur 4

En undersökning av detta slag skulle kunna struktureras efter Mills olika-utfalls design (Esaiasson, m.fl., 2007). Se figur 5.



Figur 5

Barn idag möter texter producerade av barn i samma ålder som producerar texter utan krav på stavning, Sms, chat och mail är några exempel. Detta är en ny företeelse. Barn som inte möter text som kommunikation och som är från andra i samma ålder. Text utan krav på stavning eller med egna regler för stavning. Regler skapade av andra barn och ungdomar. Tidigare har barn möts av rätt stavade texter innan de själva kunnat börja skriva. Detta är en ny företeelse för lärare att ta hand om. Elever som kan skriva väldigt mycket, skriver lätt, men inte stavar rätt. I alla fall inte enligt allmänna skrivregler. En intressant fortsättning vore att se på hur barn, föräldrar, lärare och samhälle ser på språkutveckling och IKT. För pedagoger vore det lämpligt att se på olika pedagogiska implikationer som IKT får för undervisningen och lärandet.

7. Referenser

- Andersson, C. (2007). *Lärartäthet, lärarkvalitet och arbetsmarknaden för lärare. Rapport 2007:5*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU). Hämtad från [www](http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2007/r07-05.pdf), 2011-07-01: <http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2007/r07-05.pdf>
- Andersson, L-G. (2004). *Fult språk – svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlssons Bokförlag AB.
- Beard, R., Nystrand, M., Myhill, D., & Riley, J. (2009). *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles; London: Sage Publications Ltd.
- Bradley, L. (2013). *Language learning and technology - Student activities in web-based environments* (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från [www](http://hdl.handle.net/2077/32322), 2013-11-03: <http://hdl.handle.net/2077/32322>
- Einarsson, J. (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, J. Grönvall, C., & Johansson, A. (2013). *Grammatik i teori och lärande praktik*. Ingarö: Columbus Förlag.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2007.) *Metodpratikan -konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva - Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Frank, E. (2009). *Läsförmåga hos 9-10 åringar Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från [www](http://hdl.handle.net/2077/20083), 2013-11-10: <http://hdl.handle.net/2077/20083>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2004) *Förändring och flexibilitet i barns och ungdomars texter i IT-samhället*. Göteborg: ForHum, Humanistiska Fakulteten, Göteborgs Universitet. Hämtad från [www](http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html), 2013-11-04: <http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html>
- Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2005) *Rapport: Inledande analys. Skrivprojektet - Att lära sig skriva i IT-samhället*. Göteborg: Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet. Hämtad från [www](http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html), 2013-11-04: <http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html>
- Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2007) *Elevernas skriftspråkande i skolan och nya medier. Slutrapport från projektet "Att lära sig skriva i IT-samhället"*. Göteborg: Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet Hämtad från [www](http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html), 2013-11-04: <http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT/Publ.html>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kress, G. (2003). *Perspectives on Making Meaning: the Differential Principles and Means of Adults and Children*. Utdrag ur; Hall, N, Larson, J, Marsh, J (red.) (2003) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications Ltd.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Svenska: En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från [www, 2012-08-12: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1868](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1868)
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Lärarhögskolan: Stockholm. Hämtad från [www, 2012-09-23: http://www.skoldatatek.se/dmd/pdf791.pdf](http://www.skoldatatek.se/dmd/pdf791.pdf)
- Myrberg, E. (2007). *The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden*. *Educational studies*, 33(2), 145-162: Routledge.
- SKL. (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Sveriges kommuner och landsting: Stockholm. Hämtad från [www, 2013-10-3: http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-706-1.pdf?issuusl=ignore](http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-706-1.pdf?issuusl=ignore)
- SKOLFS 2000:135 *Kursplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2012-08-13: http://www.skolverket.se/skolfs?id=902](http://www.skolverket.se/skolfs?id=902)
- Skolverket. (2000). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2013-10-19: http://hdl.handle.net/2077/30764](http://hdl.handle.net/2077/30764)
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2012-08-12: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369)
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003(NU-03) - Svenska och svenska som andraspråk årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2013-10-26: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1420](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1420)
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2012-08-12: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069)
- Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006. Läsförståelse hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen. Rapport 305*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [www, 2013-10-26: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756)

Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen?* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2011-09-11: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757>

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av utvärderingsomgången 2009.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2011-06-29: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2326>

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen 2011. LGR11.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011c). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2010.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2011-06-29: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2508>

Skolverket. (2011d). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2011.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2013-10-27: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2701>

Skolverket. (2012a). *PIRLS 2011. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport 381.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2013-10-27: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>

Skolverket. (2012b). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2012.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2013-10-27: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2943>

Skolverket. (2013). *PM - Nationella prov i årskurs 3 våren 2013.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från www, 2013-11-07: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3118>

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan – allmän del. LGR80.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber. Hämtad från www, 2013-10-19: <http://hdl.handle.net/2077/31016>

Skolöverstyrelsen. (1983). *Kommentarmaterial Lgr80, Grundläggande språkliga färdigheter, Skriva.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber. Hämtad från www, 2013-10-19: <http://hdl.handle.net/2077/30935>

Sofkova Hashemi, S. (2008). *Kommunikationsteknik och skrivande hos svenska skolbarn.* I Domeij, R. (Red.), *Tekniken bakom språket.* Språkrådet och Norstedt Akademiska förlag: Falun.

SOU (2002:27). *Mål i mun - Förslag till handlingsprogram för svenska språket.* Stockholm: Kulturdepartementet. Hämtad från www, 2013-11-04: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1443>

Stukát, S. (2010). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska akademien. (1889). *Ordlista öfver svenska språket, sjette omarbetade upplagan*. Stockholm: PA Nordstedt & söner. Hämtad från [www](http://www.w3.org), 2011-06-30:
<http://runeberg.org/saol/6/0005.html>

Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtad från [www](http://www.w3.org), 2011-06-30:
<http://snd.gu.se/sv/forskningssupport/etik>

Elektroniska referenser/webbsidor

För statistiska data ang. resultat på ämnesproven i svenska för åk3 2009-2013 har jag använt;

<http://www.skolverket.se/>

<http://siris.skolverket.se>

8. Bilaga 1 Fördelning av ämnesprovets delar

För att förenkla en jämförelse mellan de olika ämnesprovets delars resultat över flera år har jag gjort en förändring av de olika delarnas placering, tabell 2. I ett fall har jag flyttat två delprov till samma kategori. Det är delprov A och B, muntlig uppgift, berättande och muntlig uppgift, samtal, 2009. Bägge dessa prov har fått ingå i kategorin muntlig uppgift. Flera kategorier har inte gjorts alla år. T.ex. har läsbarhet (eller läslig handstil) bara testats 2010 och 2011.

I tabell 3 har jag gjort enhetliga kategorier av alla delprov. Delproven har benämnts olika de olika åren

I tabell 4 har jag kategoriserat delprovets tilldelade bokstav för att läsaren snabbt skall kunna orientera sig i ämnesprovets olika delar

Samtliga fakta är från; <http://www.skolverket.se/>; <http://siris.skolverket.se>

Tabell 2. Ämnesprovet i svenska och svenska som om andraspråks delars indelning, innehåll och benämning

	2009	2010	2011	2012	2013
A	Muntlig uppgift, berättande	Muntlig uppgift	Muntlig uppgift	Muntlig uppgift	Muntlig uppgift
B	Muntlig uppgift, samtal	Läsning skönlitterär text	Läsning skönlitterär text	Läsning skönlitterär text	Läsning skönlitterär text
C	Läsning skönlitterär text	Läsning fakta text	Läsning fakta text	Läsning fakta text	Läsning fakta text
D	Läsning fakta text	Elevers högläsning	Elevers högläsning	Elevers högläsning	Elevers högläsning
E	Skrivuppgift berättande text	Skrivuppgift berättande text	Skrivuppgift berättande text	Elevers textsamtal	Elevers textsamtal
F	Skrivuppgift stavning och interpunktion	Skrivuppgift stavning och interpunktion	Skrivuppgift stavning och interpunktion	Skrivuppgift berättande text	Skrivuppgift berättande text
G	Skrivuppgift beskrivande text	Skrivuppgift, läsbarhet	Skrivuppgift skriva läsligt för hand	Skrivuppgift stavning och interpunktion	Skrivuppgift stavning och interpunktion
H		Skrivuppgift beskrivande text	Skrivuppgift beskrivande text	Skrivuppgift beskrivande text	Skrivuppgift beskrivande text

Tabell 3. Kategorisering av de olika provmomenten Äp åk3

Kategori	2009	2010	2011	2012	2013
Muntlig uppgift	A. Muntlig uppgift, berättande B. Muntlig uppgift, samtal	A. Muntlig uppgift	A. Muntlig uppgift	A. Muntlig uppgift	A. Muntlig uppgift
Läsning skönlitterär text	C. Läsning skönlitterär text	B. Läsning skönlitterär text	B. Läsning skönlitterär text	B. Läsning skönlitterär text	B. Läsning skönlitterär text
Läsning fakta text	D. Läsning fakta text	C. Läsning fakta text	C. Läsning fakta text	C. Läsning fakta text	C. Läsning fakta text
Elevens högläsning		D. Elevens högläsning	D. Elevens högläsning	D. Elevens högläsning	D. Elevens högläsning
Elevens textsamtal				E Elevens textsamtal	E Elevens textsamtal
Skrivuppgift berättande text	E. Skrivuppgift berättande text	E. Skrivuppgift berättande text	E. Skrivuppgift berättande text	F. Skrivuppgift berättande text	F. Skrivuppgift berättande text
Skrivuppgift stavning och interpunktion	F. Skrivuppgift stavning och interpunktion	F. Skrivuppgift stavning och interpunktion	F. Skrivuppgift stavning och interpunktion	G. Skrivuppgift stavning och interpunktion	G. Skrivuppgift stavning och interpunktion
Skrivuppgift, läsbarhet		G. Skrivuppgift, läsbarhet	G. Skrivuppgift skriva läsligt för hand		
Skrivuppgift beskrivande text	G. Skrivuppgift beskrivande text	H. Skrivuppgift beskrivande text	H. Skrivuppgift beskrivande text	H. Skrivuppgift beskrivande text	H. Skrivuppgift beskrivande text

Tabell 4. Sammanställning av tabell 3 med enbart delmomentens bokstavskod

	2009	2010	2011	2012	2013
Muntlig uppgift	A B	A	A	A	A
Läsning skönlitterär text	C	B	B	B	B
Läsning fakta text	D	C	C	C	C
Elevens högläsning		D	D	D	D
Elevens textsamtal				E	E
Skrivuppgift berättande text	E	E	E	F	F
Skrivuppgift stavning och interpunktion	F	F	F	G	G
Skrivuppgift, läsbarhet		G	G		
Skrivuppgift beskrivande text	G	H	H	H	H

9. Bilaga 2 Resultat ÄP åk3 i siffror 2009-2013

Tabell 5. Resultat ÄP åk3 i siffror 2009-2013

	2009**	2010	2011	2012	2013
Muntlig uppgift	98	96	95	97	96
Läsning skönlitterär text	89	93	94	95	95
Läsning, faktatext	84	92	90	92	94
Elevers högläsning	*	94	92	93	94
Elevers textsamtal	*	*	*	97	97
Skrivuppgift berättande text	93	91	92	90	91
Skrivuppgift stavning och interpunktion	85	88	88	87	88
Skrivuppgift, läsbarhet	*	95	95	*	*
Skrivuppgift beskrivande text	96	94	92	85	89

* Dessa delprov gjordes inte detta år. Källa: <http://www.skolverket.se/>; <http://siris.skolverket.se>

** För en detaljerad förklaring av 2009 års resultat se kap 4.5

10. Bilaga 3 Missivbrev

Göteborgs universitet
Johan Gilberth
Kurs: GEM 70

E de Viktigt at kuNa stava ret?

Ämnesprov i årskurs tre, betyg i årskurs sex. I skolans värld kommer fler och fler krav på nationell likvärdighet, förbättrade resultat och större målfokus. Ett område som tydligt fått sämre resultat än övriga moment på ämnesprov i svenska för åk3 flera år i rad är stavning. Varför är det så?

Hej

Jag heter Johan Gilberth. Jag arbetar som lärare på X-skolan i stadsdelen Y. Just nu försöker jag också skriva en uppsats på Göteborgs Universitet som vill undersöka lärares tankar kring undervisningen i svenska med fokus på stavning och jämföra det med resultaten på ämnesproven i svenska för årskurs tre 2013.

Jag skulle vilja träffa dig för att göra en intervju om dina tankar om undervisning, skrivregler och ämnesprovet i åk3. Intervjun tar ca 45min.

Anledningen till att just du inbjuds till att delta i denna undersökning är att du varit delaktig i undervisningen av årskurs tre som gjort ämnesprov i svenska 2013.

Intervjuns utformning och regelverk.

Intervjun följer de forskningsetiska regler som Göteborgs universitet har satt upp för sin forskning.

Detta betyder att du har rätt till:

Att frivilligt delta i studien. Att vara anonym. Dina resultat kan inte kopplas till just dig. Allt material hanteras konfidentiellt och endast av mig. Du har rätt att avbryta din medverkan när du vill. Du får när som helst ta tillbaka dina svar.

På nedanstående epost-adress eller telefonnummer kan du ställa frågor kring studien, om det skulle vara något du undrar över.

Jag ser fram emot att få träffa dig.

Hälsningar

Johan Gilberth
johan.gilberth@y-stadsdelen.goteborg.se
0706-XX XX XX

11. Bilaga 4 Intervjuguide

Intervjuguide

Kursiv text är instruktioner/stöd till intervjuaren.

Bakgrundsfrågor:

- Hur gammal är du? *Kön.*
- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur många år har du arbetat i år 1-3?
- Vilket uppdrag har du haft i den aktuella årskursen?
- I vilken utsträckning har du arbetat i den aktuella årskursen?

Tema 1: Lärarens utbildning.

Hur ser lärare på sin egen utbildning i skrivregler?

- Kan du berätta om din utbildning i svenska på lärarutbildningen, med fokus på skrivregler?
 - Hur omfattande har din utbildning i skrivregler varit på lärarutbildningen?
 - Vad tyckte du om utbildningen?
 - Var utbildningen tillräcklig?
 - Vad tyckte du om din utbildning i skrivregler?
- Var det något i din utbildning som du känner att du saknar?
 - Har du tagit igen det du saknar senare? Hur då? På vilket sätt? På eget initiativ eller genom erbjuden fortbildning?
- Hur skulle du själv vilja bedöma din kompetens i skrivregler. *Alt. Om du jämför med din övriga lärarkompetens skiljer sig din kompetens i skrivregler något från den övriga?*

Tema 2: Undervisningen

Hur beskriver lärare sin svenskundervisning i allmänhet och undervisningen i skrivregler i synnerhet?

- Vad anser du påverka en positiv språkutveckling? Både i och utanför skolan.
- Vilka moment i undervisningen skulle du vilja lyfta fram som viktigast för en god språkutveckling?
- Vilket är ditt huvudfokus i svenskundervisningen? *Nyckelmoment.*
 - Berätta om hur du undervisar i dessa moment.
 - Är det något/några moment inom svenskämnet som du inte behandlar i din undervisning, eller behandlar mindre? *Vilka, varför?*
- Beskriv din undervisning i skrivregler.
 - Hur skulle du vilja beskriva dina erfarenheter i att undervisa om skrivregler?
 - Vilka undervisningsmetoder ser du leder till lyckade resultat med skrivregler?
 - Vilket är ditt bästa tips när det gäller undervisning i skrivregler?
 - Uppskattningsvis, hur stor andel av undervisningen i svenska i åk3 ägnas åt stavning?
- Kan du berätta om hur du tänker kring rättning av elevtexter?
- Är det någon skillnad på rättning i årskurs ett och två i jämförelse med åk tre?
- Vilka är dina styrkor som svensklärare?
- Under din tid som lärare har formen för din undervisning i stavning förändrats? *På vilket sätt?*
- Under din tid som lärare har den tid som du använder till undervisning i stavning förändrats?
- Hur många elever av hela gruppen/klassen läste enligt kursplanen för SVA vid tillfället för ÄP åk3 2013? Ange gärna antalet elever av hela gruppen, tex 14st av 28.
- Hur såg utformningen på SVA-undervisningen ut i huvudsak?

- Anser du att attityden till stavning har förändrats? *Från vem, vilka? Skolverket, samhället, skolan. Tidsperspektiv.*

- Kan du märka en skillnad på hur elever använder skrivregler i olika situationer i och med den mängd ny teknik, smartphones, mail och chat, som finns idag? *På vilket sätt?*

- Skiljer de olika skriftsområdena åt? *Skrivregler vid t.ex. mail, chat eller sms.*

Tema 3: Elevers resultat.

Vad berättar lärare vars elever gjort proven angående elevernas resultat i relation till sin undervisning i skrivregler? Vilka undervisningsmetoder ser de leder till lyckade resultat med skrivregler??

Vilka bakomliggande faktorer, förutom undervisning, anser lärarna kunna ligga bakom resultaten i stavning och interpunktion i ÄP åk3?

Vad berättar lärare kring resultaten i stavning och interpunktion i ÄP åk3?

Vilka tänkbara förklaringar kan vi se kring att stavning och punkt och stor bokstav så ofta fått sämst resultat av alla delprov i svenska ÄP åk3?

- Hur väl upplever du att eleverna känner till kraven på stavning i kursplanen (LGR11)?

- Finns det mål i kursplanen för svenska som du tycker är svåra för eleverna att uppnå?

- Vad tänker du om kursplanens mål och krav om skrivregler?

- Hur duktiga anser du att dina elever var på stavning vid provtillfället?

- Hur rimligt var kravnivån för att få godkänt på alla delar i ÄP åk3 2013?

- Hur rimligt var kravnivån för att få godkänt på stavningsmomentet i ÄP åk3 2013?

- Vad tror du eleverna lade störst vikt på vid ämnesprovet i svenska?

Muntlig uppgift (A)

Textsamtal (E)

Läsuppgift Skönlitt (B)

Skrivuppgift Skönlitt (F)

Läsuppgift Fakta (C)

Stavning/interpunktion (G)

Högläsning (D)

Skrivuppgift Fakta (H)

- Vilka moment anser du vara viktigast respektive mindre viktiga i ÄP åk3.

Muntlig uppgift (A)

Textsamtal (E)

Läsuppgift Skönlitt (B)

Skrivuppgift Skönlitt (F)

Läsuppgift Fakta (C)

Stavning/interpunktion (G)

Högläsning (D)

Skrivuppgift Fakta (H)

- Vad tänker du kring dina elevers resultaten på ÄP åk3?

- Vad tänker du kring resultaten och undervisningen?

- Kan du berätta vad du tänker omkring resultaten i stavning och interpunktion i ÄP k3?

- Vad anser du ha påverkat elevernas resultat i stavning på ÄP åk3? *Undervisningen. Positivt, negativt.*

- Vad tänker du kring faktorer utanför undervisningen som kan påverka elevers resultat, både i och utanför skolan?

Avslutning

- Nu är mina frågor slut. Är det något som du vill säga mer? Kommentarer eller förslag?

Under samtalets gång sammanfatta, återkoppla, analysera. Tolkad, validerad och rapporterad (Kvale & Brinkmann, 2007, s 178).