



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Skriv vad du kan, som du tror att det låter”
En studie om skrivinlärning och stavning.

Karin Andersson och Linda Bernhardsson

Människan i världen III, LAU350

Handledare: Maud Gistedt

Rapportnummer: HT06-1350-2



Abstract

Examinationsnivå: Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Titel: "Skriv vad du kan, som du tror att det låter" - En studie om skrivinläring och stavning

Författare: Karin Andersson, Linda Bernhardsson

Termin och år: Höstterminen 2006

Institution: Institutionen för Svenska språket

Handledare: Maud Gistedt

Rapportnummer: HT06-1350-X

Nyckelord: Stavning, skrivinläring, skrivlust, motivation, skrivutveckling.

Syfte

Syftet med vår fördjupning var att ta reda på några utvalda lärares uppfattningar om elevers skrivinläring och stavning samt hur de arbetar utifrån dessa. Genom litteraturstudier ville vi också belysa olika synsätt på skrivinläringen som fenomen samt hur skrivinläringen påverkats genom den svenska utbildningens historia.

Frågeställningar

- Vad har lärarna för tankar om skrivinläring?
- Hur gör man för att utveckla elevernas skriv- och stavningsförmåga?
- Läger lärarna märke till någon skillnad i elevers skrivning och stavningsförmåga nu jämfört med tidigare?
- Anser lärarna att det är viktigt att stava rätt i dagens samhälle?

Metod och material

Vi har i vår fördjupning använt oss av kvalitativa intervjuer av sju lärare som är yrkesverksamma i årskurs ett till tre. Vi har valt att intervjua lärare som arbetar i skolor som har liknande elevupptagningsområden. Svaren från informanterna har vi analyserat tillsammans med relevant litteratur.

Resultat

Vi har i vår analys av vår fördjupning kommit fram till att utgångspunkten i lärarnas skrivundervisning är att hos eleverna skapa skrivlust. Motivationen att skriva skapas genom att utgå från elevernas erfarenhetsvärld. Stavningen får ibland stå tillbaka för elevernas ökade textflöde trots att merparten informanter ser stavning som viktigt.

Betydelse för läraryrket

Vi har kommit fram till att skrivlusten är väldigt viktigt vilket gör att rättningen ibland kan få stå tillbaka. Viktigt är att som lärare finna olika tillvägagångssätt för att motivera och inspirera elevernas skrivande. Man behöver också som lärare vara medveten om hur man hjälper elever som behöver stöd i sin skrivutveckling.

Förord

I vårt arbete om skrivinläring och stavningsutveckling har vi använt oss av de skolor där vi under vår utbildning har gjort vår praktik. Det har fallit sig naturligt att den av oss som känner till skolan och dess lärare har etablerat kontakt, informerat om vårt syfte med arbetet samt bokat tid med informanterna. För att bibehålla ett objektivt förhållningssätt både för oss själva och för informanten har vi valt att variera ansvarsfördelningen för intervjun och utskrift av intervjun.

Vårt arbete bygger på ett samarbete för att nå bästa resultat. De stora delarna har vi skrivit gemensamt men med delat huvudansvar. Eftersom vi har läst en mängd litteratur så har vi delat upp ansvaret för denna. Litteraturen har lästs var för sig men senare diskuterats för att delge varandra innehållet av den. Varje person har sedan fått ansvara för att relevant litteratur har kommit fram i vårt arbete.

Vi vill tacka de lärare som genom intervjuer har bidragit till att vårt arbete varit möjligt att genomföra. Dessutom vill vi tacka vår handledare på institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet; Maud Gistedt.

Göteborg den 3 januari 2007

Karin Andersson och Linda Bernhardsson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Fenomenförklaring	5
1.3 Läroplanen och kursplanen	6
2. Syfte och frågeställningar	9
2.1 Syfte	9
2.2 Frågeställningar	9
3. Litteraturgenomgång	10
3.1 Historiskt perspektiv	10
3.2 Metoder och förhållningssätt.....	12
4. Metod.....	15
4.1 Val av metod	15
4.2 Presentation av informanterna.....	16
4.3 Avgränsningar	16
4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	17
5. Resultat.....	19
5.1 Tankar om skrivinlärning	19
5.2 Så motiveras eleverna att skriva.....	19
5.3 Skriftspråksförändringar över tid	20
5.4 Synen på stavning.....	21
5.5 Utveckling av elevers stavning	23
5.6 Datorn i skrivundervisningen	25
6. Analys och diskussion	27
6.1 Informanternas tankar om skrivinlärning	27
6.2 Så motiveras elever att skriva.....	28
6.3 Skriftspråksförändringar över tid	29
6.4 Synen på stavning.....	30
6.5 Utveckling av elevers stavning	31
6.6 Datorn i skrivundervisningen	32
7. Avslutande ord.....	34
8. Förslag till vidare forskning	35
Referenslista.....	36

1. Inledning

1.1 Bakgrund

”Att behärska konsten att skriva, att kunna använda skriften i olika sammanhang och utan alltför mycket själslig vånda, borde vara en självklar rättighet i vårt demokratiska samhälle. Vi vet att skrivandet som sådant betyder mycket, inte bara för språkutvecklingen utan också för individens totala utveckling, den kognitiva (begreppsmässiga), den emotionella (känslomässiga) och den sociala. Vi vet att skrivandet är ett viktigt redskap för såväl kunskapsinhämtning som kunskapsförmedling och vi vet också att en utvecklad skrivförmåga betyder mycket för den enskildes självförtroende. Den som med lätthet fattar pennan i olika sammanhang har ett försprång framför den som får ångest inför utsikten att bli tvungen att skriva. Allt detta talar för en intensiv skrivundervisning vars mål är elever som lämnar skolan som medvetna skribenter, vilka är trygga i sitt skriftspråk, har ett brett register och gärna skriver.” (Strömquist, 1993 s.13)

Strömquist (1993) belyser här hur viktigt det är att kunna känna sig trygg som skribent, hur viktigt det är att kunna skriva inte enbart för skrivandet i sig utan för att kunna tillägna sig andra grundläggande saker här i livet och kunna ta del av samhället. Dagens samhälle har ett stort informations- och kommunikationsflöde. Det gäller för den enskilda individen att kunna göra sin röst hörd och sin mening förstådd.

Lärarens roll i elevernas skriftspråkliga utveckling är av stor betydelse. Enligt Gustafsson är det till och med så att lärarkompetensen är den resurs som har störst betydelse för elevers resultat (Gustafsson & Mellgren, 2005). Eleverna kommer till skolans värld med olika förkunskaper och förhållanden till skriftspråket. För de elever som inte kommer från hemförhållanden där skriftspråket är en naturlig del i vardagen blir skolan den inledande och guidande vägen in i vad som kan bli ett fruktbart och givande förhållande. Om detta första möte blir för plötsligt och alltför tekniskt kan eleven få ett främmande och opersonligt förhållande till skrivning och läsning, påpekar Eriksen Hagtvét (2004). I en skola med löfte om likvärdig utbildning för alla är det viktigt att läraren har strategier för att kunna möta elevernas individuella behov. Som Stadler (1998) påpekar utvecklas inte skrivandet och läsandet ur ett naturligt behov jämfört med talandet och lyssnandet.

I Sverige har läsningen stått i centrum när det handlar om forskning och undervisning. Rättstavning, språklära och välskrivning är det som har dominerat skrivundervisningen ända fram till 1970-talet. Fortfarande är det enligt Allard och Sundblad (1991) så att rättstavning och språklära står i fokus när det gäller skrivundervisningen. Under vår utbildning till lärare har vi inte kommit att uppleva det som att rättstavning och språklära är det som fokuseras på i skrivundervisningen. Vi har upplevt att det oftast är läsningen som står i fokus, både i den verklighet vi möter samt i den litteratur vår utbildning innehåller. Då skrivning är en så, för individens lärande och utveckling, betydelsefull färdighet undrar vi hur den faktiska skolverksamhetens syn på ämnet är?

”Har strävan att få eleverna att bli glada skrivare lett till att man tror det är ”fult” att hjälpa dem att upptäcka och tillämpa våra stavningskonventioner?” (Längsjö, E & Nilsson, I. (2004).

1.2 Fenomenförklaring

När vi i vår studie nämner fenomenen skrivinläring samt skrivutveckling så syftar vi till de övningar och arbeten inom skolan som enbart berör skrivning, likaså när vi nämner orden skriftspråk, skriftspråksutveckling och skriftspråksinläring. Vi har under vår litteraturstudie

uppmärksammat att dessa ord ofta syftar både till läsning och skrivning men vill på detta sätt förtydliga att vårt arbete fokuserar på skrivning och att det är skrivandet vi menar vid användandet av dessa ord.

1.3 Läroplanen och kursplanen

Följande information om läroplanerna och kursplanen i svenska är hämtade ur Lärarboken (2003) samt från skolverkets hemsida (www.skolverket.se).

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) kom ut 1994. Den har anpassats så att den numer gäller såväl förskoleklasser och fritidshem som skolväsendet. Eftersom förskoleklassen är en del av skolan ser man att den inleder det första steget i att genomföra och uppfylla läroplanens mål. Förskolan och de frivilliga skolformerna omfattas av egna läroplaner, Lpfö 98 samt Lpf 94. Tillsammans skall de tre läroplanerna vila på och genomsyras av samma grunder.

Läroplanen beskriver, under *Skolans värdegrund och uppdrag*, de grundläggande värden som skolan och alla som verkar inom skolan skall förmedla och arbeta utifrån. Värden som skolan skall gestalta och förmedla är till exempel:

- Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta. (Lärarboken ,2003. s.12).

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Alla som verkar inom skolan har till uppgift att anpassa undervisningen så att den individuella elevens förutsättningar och behov tillgodoses. Läroplanen påpekar att rätten till en, för alla, likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen varken bör eller kan utformas lika för alla. Istället belyser den att det är den enskilda elevens bakgrund, kunskaper och erfarenheter som skall ligga till grund för undervisningens utformning. Det åligger skolan ett särskilt ansvar att främja utvecklingen hos de elever som kan ha svårigheter att uppnå läroplanens mål. Eleverna skall ges möjlighet att utveckla metoder och färdigheter för att kunna tillgodogöra sig ny kunskap. Genom att ge eleverna möjlighet att utveckla instrument för att kritiskt granska fakta och förhållanden samt förstå vad valet av olika alternativ kan innebära, förbereds eleverna för den snabbt förändrande värld vi lever i.

Läroplanen uttrycker att skolan skall utveckla elevernas kommunikationsförmåga genom rika möjligheter för läsning, skrivning samt samtal. På så sätt skall varje elev få tilltro till sin egen språkliga förmåga. Både samarbetsförmåga, mellan eleverna, samt förmåga för självständigt arbete och individuellt ansvar är del av skolans uppdrag. Lekens betydelse för elevernas kunskapstillägnande poängteras, särskilt för de tidigare åren. Genom att eleverna ges möjlighet att pröva och uppleva olika sätt att uttrycka sig på syftar läroplanen till att skapa en harmonisk utveckling och bildningsgång. Olika uttrycksformer såsom dans, drama, rytmik, musik, bild- och textskapande nämns. Genom personalens och elevernas kontinuerliga utvärderingar och utveckling av verksamheten skall läroplanens uppdrag och mål synliggöras och verkställas.

Under *Mål och riktlinjer* står tydligt kunskapsmålen att sträva mot och uppnå i grundskolan. Av dessa finner vi några punkter särskilt intressanta att belysa i vårt arbete. Under strävansmålen står att varje elev skall ges möjlighet att:

- utveckla sin nyfikenhet och lust att lära,
- utveckla sitt eget sätt att lära,
- lära sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- utveckla ett rikt och nyanserat språk samt förstå betydelsen av att vårda sitt språk, (Läraryboken, 2003. s.19).

Vidare står det under *mål att uppnå* om skolans ansvar för varje elevs kunnande vid grundskolans slut, när det gäller bland annat nedanstående punkter:

- Behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- Kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans (Läraryboken, 2003. s.20).

Dessutom skall läraren:

- Utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- Stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- Ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel
- Organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - Utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - Upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 - Får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
 - Successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar, (Läraryboken, 2003. s.22).

Samarbetet mellan till exempel förskoleklass och skola poängteras som viktigt för att gynna och stödja elevernas utveckling och lärande. Samarbetet skall ha sin utgångspunkt både i de nationella och de lokala målen och riktlinjerna som finns för verksamheterna.

Kursplanen i svenska beskriver hur viktigt svenskämnet är för allt arbete i skolan och även för elevernas framtida liv. Mycket av ovan nämnda punkter och formuleringar återfinns i kursplanen för svenskämnet. Språket står beskrivet som av grundläggande betydelse vid inläring. Det är genom arbetet med språket som eleverna ges möjlighet att reflektera över och förstå vår omvärld. Det sociala samspel som språket lärs in och utvecklas vidare genom betonas. Kursplanen säger att det är när eleverna får använda sitt språk i meningsfulla sammanhang som de kan utveckla goda språkfärdigheter. Olika språkliga krav, som till exempel utförlighet och formell korrekthet, behövs i olika sammanhang. Det är genom användandet av språket som kunskap om det byggs upp. Förståelsen för språkets struktur och dess uppbyggnad fördjupas på så sätt och eleven kan tillägna sig ytterligare kunskap. Dessutom syftar ämnet och språket till att stärka elevernas identitet.

Speciellt intressant för vårt arbete är det som står om skrivning. Betydelsen av det skrivna ordet poängteras och kursplanen pekar på de krav som samhället ställer, till exempel förmågan att hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Vidare pekar kursplanen på de möjligheter och förväntningar som dagens kommunikations- och informationssamhälle innebär. Under målen att sträva mot uttrycks hur elevernas fantasi och lust att skapa med hjälp av språket skall utvecklas. Dessutom åligger det skolan att hos eleven utveckla en säkerhet i tal och skrift så att eleven genom skrivandet kan, vill och vågar uttrycka sina tankar och

åsikter. Eleven skall också kunna bearbeta sina egna texter både utifrån det egna värderandet samt med hjälp av andras råd.

Två strävansmål i ämnet svenska som vi finner särskilt intressanta är:

- Genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang
- Utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel (www.skolverket.se)

Vidare finner vi under mål att uppnå i slutet av femte skolåret att eleven skall:

- Kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation
- Kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (www.skolverket.se).

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med föreliggande arbete är att ta reda på några utvalda lärares uppfattningar om elevers skrivinlärning och stavning samt hur de arbetar utifrån dessa. Vi vill också belysa olika synsätt på skrivinlärningen som fenomen samt hur den påverkats genom den svenska utbildningens historia.

2.2 Frågeställningar

- Vad har lärarna för tankar om skrivinlärning?
- Hur gör man för att utveckla elevernas skriv- och stavningsförmåga?
- Läger lärarna märke till någon skillnad i elevers skrivning och stavningsförmåga nu jämfört med tidigare?
- Anser lärarna att det är viktigt att stava rätt i dagens samhälle?

Dessa fyra frågor är huvudfrågor i vårt arbete. Vid intervjuerna har vi sett dessa som våra fyra viktigaste tematiska frågor. Vi har dock valt att bifoga även övriga frågor (se bilaga), de som enligt Kvale (1997) är de dynamiska frågorna, samt redogöra för valda delar av dessa i resultatet.

3. Litteraturgenomgång

I vår litteraturgenomgång kommer vi först att kortfattat redogöra för det historiska perspektivet på skriv- och läsinlärning. Därefter belyser vi tre metoder och förhållningssätt som kan inspirera och influera bland annat vid undervisningen av skrivutveckling. Dessa tre metoder och förhållningssätt praktiseras av några av våra informanter och de genomsyras av samma förhållningssätt som Lpo94.

3.1 Historiskt perspektiv

Redan år 1686 stod det i svensk kyrkolag att allmänheten skulle vara läskunnig. Ansvaret för folkets läskunnighet lades till en början på kyrkans män men senare även på hemmen (Längsjö & Nilsson, 2005; Dahlgren m.fl., 1999). Genom husförhör kontrollerades det svenska folkets läskunnighet och det var straffbart att inte kunna besvara frågorna om katekesen och bibeln. Man kan diskutera huruvida läskunnigheten var äkta eller en utantillärning av katekesen. Kunde man inte sin katekes så tilläts man inte heller att bli konfirmerad eller att få gifta sig, och man var inte tillåten att ta emot nattvarden eller agera som vittne i lagfrågor. Svensson (1998) påpekar att litteraturen som allmänheten hade att tillgå huvudsakligen var religiös; även de skolböcker som kom ut under denna tid innehöll religiösa texter.

Även om svenskarna tidigt var ett läskunnigt folk lärdes inte skrivandet ut. När man så småningom införde en allmän skola kom läsningen att läras ut före skrivningen. Därför kan man inte säga att det fanns en allmän skrivförmåga hos den vanlige svensken förrän i slutet av 1800-talet. (Längsjö & Nilsson 2005). 1842 var det år som Sveriges första allmänna folkskola kom till genom folkskolestadgan. Stadgan innebar att det ansvar som kyrkan tidigare haft, för att kontrollera människors läskunnighet av de heliga skrifterna, nu överläts åt folkskolan. I början innebar undervisningen endast innantilläsning och lite skrivning (Lindö, 2002., Längsjö & Nilsson, 2004:A, 2004:B, 2005). Det handlade i stort sett mest om att kunna (läsa) de heliga texterna och skriva sitt namn. År 1888 försvann det tvång om närvaro vid husförhör som tidigare funnits (Dahlgren m.fl., 1999).

Tecknet på en god skrivare ansågs förr vara att kunna stava rätt och ha en vacker handstil. Längsjö & Nilsson (2005) menar att det syns tydligt vid en historisk tillbakablick att skrivundervisningen i den svenska skolan därför handlade om undervisning i stavning, välskrivning och grammatik.

Skrivundervisningen i allmänhet kom att i första hand handla om att kunna hålla pennan rätt för att på så sätt få en korrekt skrivställning. Fokus låg på rättstavning och välskrivning vilket inte var så konstigt med tanke på att det vid denna tid ansågs som ett tecken på att man var en bildad människa som fått lov att gå i skolan, om man kunde stava korrekt (Längsjö & Nilsson, 2005).

Det fanns till och med så starka åsikter om rättstavning och grammatik som huvudmoment i skolans skrivundervisning att rättstavning och välskrivning ansågs som det enda rätta. En handledning från 1894 menar att skolan endast skall ägna sig åt det allra nödvändigaste för skrivundervisningen, vilket ansågs vara rättskrivning och välskrivning. Man ansåg inte att folkskolans elever var kapabla till något mer självständigt skrivande (Längsjö & Nilsson 2005). Genom drillning skulle eleverna lära sig grammatik, rättstavning och välskrivning. I de

högre stadierna av skolan var det också viktigt att undvika fel vilket försöktes motarbetas genom offentlig rättning (Längsjö & Nilsson 2004:B).

Den fria skrivningen existerade överhuvudtaget inte eftersom folkskolans elever ändå inte ansågs klara att skriva fritt. När uppsatsskrivning blev en del av skolans moment var det först för de högre stadierna som uppsatsskrivande existerade och då kunde det förekomma varannan vecka.

1919 års undervisningsplan (U19) innebar ett genombrott för svenskämnet när det gäller humanistiska och demokratiska tankegångar. Lindö (2002) påpekar att Lgr80 och Lpo94 båda har inspirerats av tankegångarna i U19 på så sätt att det uttryckligen står att barnens skrivning och läsning ska ske för innehållets skull. Dessutom betonades att talövningar, läsning och skrivning, som var ämnets tre huvudgrenar, så mycket som möjligt skulle ske i förbindelse med varandra istället för som tidigare som isolerade övningsmoment. Trots att U19 förmedlade denna syn på svenskämnet skedde inte särskilt stora förändringar i verkligheten. Formella och isolerade färdighetsövningar, såsom rättstavning och välskrivning, fortsatte därför att dominera i skolornas skrivundervisning (Lindö, 2002).

Ända sedan mitten av 1940-talet hade tanken på en sammanslagning av folkskolan och realskolan funnits. Då Lgr62 kom var det som en läroplan för en ny skolform, där folkskolan utvecklades till en nioårig allmän grundskola. Ända fram till läsåret 1972/73 avskaffades realskolorna successivt (Längsjö & Nilsson, 2005).

Redan i Lgr62 betonades begrepp såsom individualisering och skolarbete som skulle bygga på elevernas egna erfarenheter. Meningsfullhet och elevens egen arbetstakt diskuterades. Tidigare hade ämnet hetat "modersmålet" men nu blev beteckningen "svenska". Svenskämnet skulle utgå från för eleverna meningsfulla sammanhang. Men trots att både Lgr62 och även nästa läroplan påpekade en ändring av undervisningen fortsatte på de flesta håll den isolerade färdighetsträningen (Längsjö & Nilsson, 2005).

I och med att Lgr80 kom ut som ny läroplan för grundskolan ändrades gradvis synsättet på elevernas skrivande. Läroplanen hade en mer funktionell syn på språkinläring och var inte heller lika detaljstyrd som de tidigare läroplanerna (Längsjö & Nilsson 2005). Inspirerad av de synsätt på språkinläring som uppkom runt 70- och 80- talet kom Lgr80 att betona vikten av att utgå från elevernas erfarenhetsvärld. Forskning vid denna tid hade visat att barns skriv- och läsutveckling startar tidigt och att den sker helt oberoende av den formella skriv- och läsutvecklingen (a.a.). Längsjö & Nilsson (2004:B) refererar till en studie från 60-talet som visar att skrivningen kommer först för många av de barn som är läskunniga då de börjar skolan. En reflektion från studien var "att läsa tycktes vara en biprodukt av förmågan att skriva och stava" (a.a., s.27). Detta öppnade upp för en tillåtande attityd till barns skriftspråkserövrande på så sätt att barn fick lov att skriva innan de kunde läsa. Eleverna ska, enligt Lgr80 och kommentarmaterialet till läroplanen, få utveckla skrivandet med sitt eget språk och i sin egen takt. Dessutom ansågs det att det var elevernas egen textproduktion som skulle vara huvudinslaget i skrivundervisningen. Ord i elevernas texter skulle vara utgångspunkt för arbetet med att lära sig stava (Längsjö & Nilsson, 2005). Detta stämmer överens med vad Lagrell (2000) och Magnusson (2004) menar då de påpekar att undervisningen skall utgå från ett för eleverna meningsfullt sammanhang.

Lpo94 (läroplan för det obligatoriska skolväsendet) innehåller i stort sett samma språksyn som Lgr80. I Lpo94 säger man att det är skolans viktigaste uppgift att gynna elevers

språkutveckling genom att skapa goda språkliga miljöer och situationer. Lpo94 skiljer sig från Lgr80 på så sätt att läroplanen inte innehåller detaljerade styrningar utan istället innehåller mål att uppnå och sträva mot.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att synen på människans behov, inläring och användning av skriftspråket har ändrats radikalt genom historien. Från att enbart vara ett medel att tillägna sig de heliga texterna, där användandet utöver dessa ansågs som onödigt och slöseri med tid, till ett nödvändigt kunnande för att aktivt delta i dagens samhälle. Förr diskuterades huruvida barnens läsning kanske kunde vara farlig för dem. Idag ser man att skriftspråket är ett kulturellt fenomen. Genom att socialiseras in i en skrivande och läsande miljö ökar barnets förutsättningar för att bli skribenter och läsare. Enligt Herder (2003) är det skolans viktigaste uppgift att ge alla elever tillgång till ett gott språk och litterära upplevelser.

3.2 Metoder och förhållningssätt

Det finns många olika metoder och förhållningssätt för arbetet i skolan. Här har vi valt att ta upp tre metoder och förhållningssätt. Vi har valt just dessa tre på grund av att de tas upp av informanter vid några av intervjuerna.

3.2.1 Freinetpedagogiken

Freinetpedagogiken utarbetades i Frankrike av Celestin Freinet och faller samman med läroplanens föreskrivna arbetssätt, och den är accepterad av Skolverket som pedagogisk inriktning. Freinets arbete har bland annat påverkat utformningen av de senaste svenska läroplanerna. Freinet arbetade som pedagog i Frankrike från 30-talet och många lärare inspirerades av hans praktiska arbete. (www.mimer.org/freinetpedagogik.htm)

Freinet menar att skola och förskola ska vara en arbetsplats, där barnen känner sig motiverade av arbetet. Det centrala i Freinets pedagogik är arbetet; eleverna måste känna att de producerar någonting (Andersson, 2001). Barnet ska ha användning för det de lär sig eftersom det är först då som kunskapen blir meningsfull. Han betonar att barnen ska utvecklas till självständiga individer med egen identitet och förmåga att kritiskt granska det de ser och hör. Barnet ska lära sig att ta ansvar för sitt eget arbete under pedagogisk ledning. För barnets utveckling är handens arbete lika viktigt som intellektet. Han menar att det är viktigt för barn att vara nära naturen och samhället som omger dem. Den pedagogiska uppgiften för läraren består även av att hjälpa barnet att förverkliga sina möjligheter. Freinet anser att förskolans och skolans uppgift är att förbereda barnet för livet som vuxen. Grundläggande för Freinetpedagogiken är även begrepp som demokrati och gemensamt ansvar. Barnet ska ta ansvar för sitt eget arbete men även för gruppens gemensamma liv. (www.mimer.org/freinetpedagogik.htm)

Freinetpedagogiken betonar att barnet måste ta ansvar för sitt eget lärande och hur viktigt det är att man måste vilja lära sig om man ska lära sig något. I det praktiska arbetet i förskolan leker man rollekar, experimenterar med naturmaterial och arbetar med konstnärliga uttryck för att upptäcka omvärlden. Skolbarnen använder sig också av olika praktiska hjälpmedel för att lösa teoretiska problem. För att bland annat öva motoriken och förmågan att planera samt utveckla språket och matematiken så bygger man saker.

Man använder både intellektet och handen för att lära sig olika saker. Skrivandet är för Freinetpedagogiken viktigt och det startar redan i förskolan. Freinet menar att skriven text har en författare och en adressat och så ska det också vara i skolan. I Freinetpedagogiken tar

barnet självt ansvar och detta ger läraren mer tid för varje individ eftersom läraren inte behöver ägna så mycket tid åt planering för barnen, utan kan vägleda dem. (www.mimer.org/frienetpedagogik.htm)

3.2.2 Bornholmsmodellen

Professor Ingvar Lundberg och hans kollegor på Umeå Universitet var de som från början utarbetade Bornholmsmaterialet. Jörgen Frost, Anette Amtorp och Karen Frost från Bornholm tog sig an materialet efter att det översatts till danska och breddade materialet. Åren 1985-1989 genomfördes en stor undersökning på Bornholm och Jylland som kallades Bornholmsprojektet. Bornholmsmodellens huvudsyfte är att stärka den språkliga, särskilt den fonologiska medvetenheten hos barn innan de börjar med läsinläringen. För att få barn att bli fonologiskt medvetna på ett naturligt sätt är det viktigt att de vistas i miljöer som ger dem språklig stimulans (www.edu.fi).

Bornholmsmodellen är uppbyggd av språklekar i olika svårighetsgrader som successivt trappas upp. Man leker dessa under en åttamånadersperiod, ca 15 – 20 minuter om dagen. Språklekarna ska göra barnen mogna för att lära sig att läsa. När man kombinerar språklekar och preskrivning (lekskrivning) stärker man svagare barn. Preskrivningen handlar om att barnen skriver på sitt eget sätt och sedan ”läser” vad det står. Bornholmsmodellen jobbar mycket med att ge barnen motivation att lära sig läsa och skriva (www.edu.fi).

Bornholmsmodellen innefattar sju olika grupper med språklekar som övar olika områden av språket. *Lyssnandelekar* övar barnen på att koncentrera sig och lyssna ordentligt. Barnen måste lära sig att koncentrera sig och lyssna ordentligt för att lära sig höra hur orden och ljuden låter. *Rim och ramsor* ger barnen möjlighet att höra ljudstrukturen i språket och skilja på form och innehåll. *Meningar och ord* visar hur man kan dela upp långa och korta meningar i ord och att ord kan vara olika långa. *Stavelser* gör barnen medvetna om att ord är uppdelade i stavelser. *Första ljudet i ordet* hjälper dem att urskilja första ljudet i ett ord. *Analys och syntes av fonem* gör att de lär sig dela upp ord i fonem och föra samman fonemen till ord. *Betoningsövningar* lär barnen hur man betonar och hur betoning kan varieras (www.edu.fi).

Det är viktigt att få förståelse för sambandet mellan ljud och bokstav för att kunna ”knäcka koden”. Företrädarna för Bornholmsmodellen vill att språket ska bli medvetenhetens redskap, vilket kan uppnås genom att uppmuntra barnen att sätta ord på saker de upptäcker och gör (www.bornholmsmodellen.nu).

3.2.3 LTG - Läsnig på talets grund

Ulrika Leimar arbetade som lågstadielärare när hon i mitten av 60-talet funderade på hur hon ville undervisa sina elever i läsinläring. Hon tyckte att man i läsinläringen borde utgå från det språk barnen har med sig till skolan (Ejeman & Molloy, 1997). Det som Ulrika Leimar har bidragit med i den grundläggande läs- och skrivutvecklingen är unikt. År 1974 gav hon ut boken *Läsnig på talets grund*. Det som ligger grund för utformningen av LTG-metoden är John B. Carrolls analys av läsprocessen. Leimar menar att ”den förberedande läsundervisningen ska bygga på en analys av barnets eget talade språk” (Ejeman & Molloy, 1997, s. 75). Leimar har till stor del hämtat sin inspiration till grunden för LTG hos Vygotsky, Leimar hävdar att:

”samspelet mellan barnet och den vuxne är centralt för begreppsutvecklingens drivkraft. I dialogen får läraren en uppfattning om barnets begreppsutvecklingsnivå. Begrepps- och språkutvecklingen tar sin utgångspunkt i en gemensam upplevelse som lärare och elever utforskar tillsammans”. (Lindö, 2002, s.45).

LTG (Läsning På Talets Grund) syftar till att svenskundervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och deras eget språkande. Björk & Liberg (2000) skriver att LTG-metoden handlar om att eleverna ska få uttrycka sina tankar och erfarenheter och genom gemensamma samtal diskutera och sedan se dessa nedskrivna av läraren. Det är viktigt med den alfabetiska ordningen, den omger barnen i form av väggalfabet och i elevernas egna skrivhäften där de skrivit alfabetet och ord (Leimar, 1979).

LTG-metoden består av fem faser där den första fasan är den mest grundläggande och betydelsefulla. Denna kallas *samtalsfasen* där de yngsta barnen och läraren, med samtalet som bas, gemensamt gör egna texter utifrån barnens eget språk. I den andra fasan, *dikteringsfasen*, får barnen säga meningar som läraren skriver på ett blädderblock. Det kan vara en berättelse eller en händelse som barnen varit med om (Lindö, 2002). Här kommer sambandet mellan skriftspråk och talspråk in. Barnen får ljuda det läraren skriver ner och sedan uttalar man hela ordet eller frasen som det låter när man pratar (Ejeman & Molloy, 1997). Under *laborationsfasen*, som är den tredje fasan, läser man gemensamt upp den text som man skrivit på blädderblocket samtidigt som man poängterar bland annat stor bokstav, punkt, långa och korta ord och meningar. Barnen kan även söka efter sin egen mening i texten om man ger dem en pappersremsa med deras mening så att de kan jämföra den med meningarna på blädderblocket och på så sätt hitta "sin" mening. På detta sätt kan alla barn känna sig delaktiga oavsett om de kan läsa eller inte (Lindö, 2002). I den fjärde fasan, *återläsningsfasen*, får alla barn ett eget exemplar av texten på ett papper, och får sedan en och en tillsammans med läraren läsa texten. Under den sista fasan, *efterbehandlingsfasen*, arbetar varje elev med sin text och övar på den (a.a.). I LTG använder man sig också av en *händelsebok*. Den börjar man med från första skoldagen och i denna bok skriver och ritar barnen själva.

Leimar skriver att talet i sin tur uppstår i behovet av kommunikation och förutsätter en gemensam begreppsvärld (Längsjö & Nilsson, 2005). LTG-metoden ger också läraren möjlighet att tillämpa individualiserad undervisning genom att materialet metodiskt går att anpassa till varje barns utvecklingsnivå. (Längsjö & Nilsson, 2005).

4. Metod

Det finns mycket litteratur kring läs- och skrivutveckling att tillgå. Denna litteratur är många gånger fokuserad på läsutvecklingen i större utsträckning än på skrivutvecklingen. I vårt sökande efter nyare forskning och litteratur som fokuserar på skrivutveckling och stavning har vår erfarenhet varit att den endast finns i begränsad mängd.

Elevens möte med skriftspråket påverkas av lärarens metoder och teorier om vad skrivning och läsning är (Pramling & Sheridan 1999, Längsjö & Nilsson 2004). Genom lärarens val av arbetssätt grundläggs möjligheten för elevens skrivutveckling. Som vi i inledningen nämnde så är lärarkompetensen av stor betydelse för elevens resultat (Gustafsson & Mellgren, 2005). Detta gör det intressant att se om lärares syn på och arbete med skrivinläring och stavning i de tidigare skolåren överensstämmer med den forskning och litteratur som finns.

4.1 Val av metod

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer samt litteraturstudier i vår undersökning av skrivinläring med fokus på stavning. Kvale (1997) menar att den kvalitativa intervjun är en kraftfull och känslig metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur informanternas vardagsvärld och arbete. De kvalitativa intervjuerna har vi valt att utföra i de områden där vi under vår lärarutbildning på lärarprogrammet har utfört vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi har båda under vår utbildning utfört den största delen av vår verksamhetsförlagda utbildning vid skolor med liknande upptagningsområden. Vi valde att använda oss av lärare vid dessa skolor som informanter då områdena liknar varandra. Dessutom kunde vi vara någorlunda säkra på att de klasser informanterna undervisar i har liknande sammansättning av elever.

Vi har gjort ett medvetet val att vid intervjuerna låta den av oss som är helt okänd för informanten leda intervjun och ställa frågorna. Valet har vi gjort för att låta informanten bli intervjuad av en person utan erfarenhet av skolan/området eller informantens arbetssätt. Detta gör att informanten kanske kan uppleva situationen mer objektiv. Dessutom underlättar vi för oss själva då vi vill hålla en objektiv syn inför varje intervju. En nackdel kan vara att informanten inte känner sig lika bekväm med någon de inte känner. Valet att låta den av oss som är okänd för informanten leda intervjun beror även på att den som känner till informanten kan ha förutfattade meningar om vad informanten tycker och förvänta sig veta vad de kommer att svara. Genom att vara förutsättningsmedveten kan man vara kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser (Kvale, 1997) och därigenom bibehålla en nyfikenhet och lyhördhet för det som sägs (samt det som inte sägs).

Under intervjuerna har vi använt oss av bandspelare samt antecknat vid behov. Kvale (1997) menar att genom användning av bandspelare vid intervjuer får man en avkontextualiserad version. Vi har varit medvetna om detta och därför har vi valt att båda två medverka under samtliga intervjuer. På så sätt har en av oss kunnat fokusera helt på ställandet av intervjufrågorna medan den andra kunnat ägna sig åt att observera och göra eventuella anteckningar. Dessutom vill vi undvika det som både Kvale (1997) och Trost (2005) menar med att den som enbart läser utskriften av en intervju förlorar det rumsliga sammanhanget. För att verkligen förstå vad informanten menar med svaret på en viss fråga bör man uppleva den tidliga och sociala situationen som en intervju innehåller. Utskriften av en intervju kan

aldrig riktigt visa det samtal som utspelat sig under den faktiska situationen, ej heller de underförstådda meningar som kan uppkomma i form av till exempel minspel eller gester.

4.2 Presentation av informanterna

Nedan redovisas våra skäl till vårt val av informanter:

- Informanterna bör ha varit yrkesverksamma som klasslärare minst 2 år, dvs. att nyutexaminerade lärare är inte intressanta för vår undersökning.
- De bör vara lärare som förhoppningsvis arbetar på olika sätt.
- De behöver inte nödvändigtvis ha svenska som huvudämne i sin utbildning.

Informanterna har alla olika erfarenheter inom läraryrket delvis beroende på att de har varit yrkesverksamma olika lång tid. De skiljer sig också åt i sin lärarexamen beroende på tid för examination och val av ämnesinriktning. För att kunna få svar på våra frågor var det viktigt att informanterna hade varit yrkesverksamma som klasslärare, med huvudansvar för både termins- och lektionsplanering, under minst ett par år. Samtliga informanter arbetar för närvarande i årskurs 1-3. Dessutom har nästan hälften av informanterna erfarenhet av arbete och planeringsansvar för årskurs 4-6.

Vi har valt att intervjua informanter som är yrkesverksamma i de tidigare årskurserna eftersom det är här man lägger grunden för skrivinläringen. Vi valde att intervjua lärare för att få ta del av deras syn på och deras tankar om skrivinläring.

Vi har intervjuat sju informanter, vid tre olika skolor, alla med olika bakgrund och erfarenhet. Deras tid som yrkesverksamma klasslärare har en spännvidd från fyra till fyrtio år. Den som tog examen först gjorde det år 1967 och den som examinerades sist gjorde det år 2000. Då så många år skiljer mellan lärarexamination innebär det att utbildningen för informanterna har sett olika ut. Vi var intresserade av svenskämnet omfattning i deras utbildning. Då utbildningarna har sett olika ut för våra informanter, med olika krav på innehåll och omfattning, har det i vissa fall varit svårt att fastställa exakt hur mycket svenska utbildningen innefattat. Vi kan därför endast konstatera att våra informanter har läst mellan tio och fyrtio poäng i ämnet svenska.

I dagsläget arbetar två av informanterna i årskurs ett, två i årskurs två och de tre återstående i årskurs tre. Av dessa sju informanter har tre stycken arbetat som klasslärare både på lågstadiet och på mellanstadiet. Fyra av informanterna har endast varit klasslärare på lågstadiet men av dessa fyra, är det en som troligtvis ska följa den nuvarande klassen upp på mellanstadiet. En av informanterna följer alltid sin klass från årskurs ett till årskurs fem.

4.3 Avgränsningar

Vårt val av informanter har varit medvetet men har också påverkats av vissa tidsaspekter. Med detta menar vi dels den sammanlagda tiden som vi har haft att tillgå för vårt arbete, dels den aspekten att arbetet genomfördes under årets sista månader. Vårt arbete påverkades på så sätt av att skolorna där informanterna arbetar har extra många projekt och aktiviteter med anledning av terminens slut samt högtider. Dessutom var några av våra informanter upptagna med utvecklingssamtal.

Som tidigare nämnts har vi valt att använda oss av informanter som arbetar i liknande elevupptagningsområden. Vi har medvetet valt att välja bort områden eller skolor med många elever som har svenska som andraspråk då detta hade inneburit en annan problematik i skriftspråksundervisningen. Vårt arbete hade i sådana fall fått en annan vinkling, än den vi syftade till.

Det finns mycket litteratur inom läs- och skrivutveckling och läs- och skrivinläring. Men mycket av den behandlar till stor del läsning därför har mängden material har medvetet begränsats på grund av storleken på och tiden för arbetet.

I arbetet har vi valt att redovisa vissa av frågorna från vår intervjuguide. De frågor vi valt att inte ta upp är de frågor som berör föräldrarnas roll i elevernas skrivutveckling. Vi ansåg att detta är en fråga som man kan ta upp i ett annat arbete, där man även hade behövt föräldrarnas version.

4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vår mening har varit att, under alla intervjuer samt under resultatsammanställningen av dessa, vara så objektiva som möjligt. För att uppnå största möjliga objektivitet har vi, som tidigare nämnts, alternerat i rollen som intervjuare och iakttagare under intervjuerna beroende på vem som intervjuas. Utskriften av de inspelade intervjuerna har nedskrivits ordagrant på dator. Informanterna som vid förfrågan om intervju informerats om ämnet för vårt arbete fick ytterligare information samt förfrågan om vi kunde använda bandspelare. Vi förklarade att intervjuerna inte skall finnas tillgängliga för någon utomstående utan bara avlyssnas av oss två och enbart för det syftet vi formulerat. För att undvika identifiering av informanterna har vi, i vår text, valt att citera utan vidare hänvisningar till tid och plats.

Stukat (2005) menar att platsen för intervjun bör väljas av den intervjuade. På så sätt kan informanten välja en miljö som för henne/honom känns trygg och ostörd. För oss kändes det naturligt att låta informanterna välja platsen för intervjun. Oftast valdes klassrummet som intervjuplats men i några fall valdes ett gruppum.

Som underlag för intervjuerna använde vi oss av den intervjuguide (se bilaga 1) som vi framarbetat. Eftersom kvalitativa intervjuer har till syfte att få informantens syn och tankar om ett ämne kan inte en intervjuguide följas slaviskt. De öppna, men ändå styrda frågorna som den karaktäriseras av har snarare varit tänkt som ett stöd för minnet. På så sätt kunde vi under intervjuns gång se till att ingen väsentlig punkt missades. Detta var till stor hjälp eftersom intervjuernas samtalsgång varierade beroende på vad informanten hade att förmedla.

Vi har vid intervjuandet varit noga med att inte ställa ledande frågor. Vi är dock medvetna om att det faktum att vi, som i större eller mindre utsträckning känner till flera av informanterna och skolorna, kan ha färgat intervjuerna, dels genom vår egen förförståelse och de förväntningar det kan innebära, dels informanternas förförståelse och förväntningar. Vi har försökt att i allra högsta grad motverka detta genom att som tidigare nämnts alternera ansvaret för intervjuerna. Vi är också medvetna om att vår bristande vana som intervjuare kan ha påverkat både intervjuerna och resultatet.

De frågor vi utformade har gett oss svar på vad vi behövde för vår undersökning. Vi upplever att informanterna uppfattade och tolkade våra frågor på det sätt som vi tänkte när vi skrev dem.

Stukat (2005) menar att det kvalitativa synsättet innebär att tolka och förstå framkomna resultat snarare än att generalisera, förutsäga eller förklara ett fenomen. Detta har vi varit medvetna om då vi valde att utföra en kvalitativ studie. Vi har inte för avsikt att med vårt arbete ge generella svar på lärares syn på skrivinläring och stavning, ej heller för hur deras undervisning i ämnet sker. Vi är medvetna om att en generalisering kräver större mätinstrument än det vi har kunnat frambringa. Vi ser det som att vårt arbete lyfter frågan om hur dessa frågor uppfattas och arbetas med i två liknande elevupptagningsområden i Göteborg.

5. Resultat

I mötet med våra informanter har vi fördjupat oss i de tematiska frågor som vi tidigare presenterat som våra huvudfrågor. Utöver dessa fyra frågeställningar har vi även ställt dynamiska frågor som berör ämnet. I vårt resultat lägger vi stor vikt vid huvudfrågorna men redovisar samtidigt intressanta resultat av några av de övriga frågorna. Vi exemplifierar, i resultatet, några av våra informanternas svar med citat från intervjuerna.

5.1 Tankar om skrivinläring

Ingen av våra informanter separerar skriv- och läsinläringen. Anledningen är att de tycker att skriv- och läsinläringen hör ihop. Flera av våra informanter lägger tyngdpunkten på skrivande först och läsning sen.

En grundläggande fråga i vår undersökning är vad informanterna tycker är viktigt med skrivinläring. Vi frågade också efter deras tankar om skrivinläring i allmänhet. Informanterna svarar enhälligt att det är viktigt att utveckla elevernas skrivlust, att motivera dem så att de vågar skriva. En av lärarna säger att det är viktigt att eleverna får vara kreativa, leka sig fram och att det inte spelar någon roll om bokstäverna är felvända. Det viktiga är att eleverna kommer igång med skrivandet. Flertalet av informanterna säger att det är viktigt att låta eleverna skriva fritt och att ge dem utmaningar. De sju informanterna säger också att det allra viktigaste är att eleverna får skriva mycket och att läraren möter eleverna där de befinner sig i sin skrivutveckling.

Två av lärarna säger att det är viktigt att eleverna får skapa sin egen text från första skoldagen. Beroende på var eleven befinner sig i skrivutvecklingen kan texten vara allt från en ritad bild till en skriven text. Dessa två lärare poängterar att de inte arbetar enligt LTG-metoden. Deras syfte är att låta eleverna själva skriva det de kan. En av dem säger till eleverna:

”Skriv vad du kan, skriv som du tror att det låter.”

Dessa två lärare lägger också stor vikt vid att ha kontinuerlig skriftlig kommunikation med eleverna. Den skriftliga kommunikationen sker via respons i elevernas olika skrivböcker, till exempel tema-, tanke- och måndagsböcker.

5.2 Så motiveras eleverna att skriva

För att motivera eleverna att skriva säger flera av våra informanter att de läser sagor högt och låter eleverna skriva sin egen början och/eller sin egen avslutning på sagan. Som exempel på olika elevarbeten nämner de dagbok, tankebok och diktskrivning. Dessutom jobbar man tematiskt och skriver fritt. Eleverna skriver också i sin måndagsbok vad de gjort på helgen och då är det fritt berättande om vad som hänt under helgen.

En annan informant säger att hon tycker att man ska ta vara på elevernas intressen genom att bygga undervisningen kring dessa. I klassen jobbar man mycket utifrån olika teman. Under temaarbeten dokumenterar eleverna själva sitt tema. Informanten säger att hon utgår från Freinetpedagogikens tankar i mycket av sitt arbete. En annan av informanterna svarar att hon inte upplevt att hon behöver motivera eleverna så mycket, utan hon använder sig av

verklighetsanknutna saker. En av informanterna försöker hitta på saker så att det blir spännande och eleverna får använda sig av sin fantasi. Genom att tala om vad eleverna kan ha för vardaglig användning av skriftspråket, till exempel att skriva meddelanden till föräldrar och vänner, listor av olika slag, visar hon på vilken viktig kunskap skriftspråket är.

Några av informanterna bygger större delen av sin skrivundervisning på elevernas egna texter. Informanterna säger att syftet med detta är att utgå från eleverna egen erfarenhetsvärld samt ge eleverna en blick över det egna lärandet.

Alla informanterna är överens om att det är viktigt att eleverna hittar lusten att skriva.

5.3 Skriftspråksförändringar över tid

De informanter som inte har arbetat så länge som klasslärare säger att de inte kan uttala sig om det har skett någon förändring i elevers skrivande och stavande genom åren. Dock säger en av dessa att hon kan se en förändring. Hon säger att eleverna har blivit fantasilösare och att de har svårare att börja och avsluta en berättelse nu än tidigare.

De informanter som har jobbat en längre tid som lärare säger att elevernas skrivande har förändrats. Detta tror lärarna beror dels på att deras didaktiska tillvägagångssätt och synsätt på skrivning har förändrats, dels på förändringar i elevunderlaget. De säger att fokus på skrivandet har ändrats från att skriva vackert, välstavat och grammatiskt riktigt till att skriva över huvud taget och skriva mycket.

Flera av informanterna menar att man generellt använder sig av färre läromedel nu och istället låter eleverna skriva sina egna fakta- och tematexter. En informant kallar det för upplevelseskrivning när eleverna skriver utifrån egna erfarenheter och miljön runtomkring. Ytterligare en informant, som anser att eleverna skriver mer och friare nu, jämför med hur det var i början av hennes arbete som lärare då hon enligt LTG-metoden skrev det eleverna dikterade. Hon säger att fokus tidigare låg på läsning av dikterade texter medan det idag ligger på att eleverna själva skriver sina texter.

De fyra lärare som arbetat en längre tid menar att elevernas språk och skriftliga medvetenhet skiljer sig åt mer nu än tidigare delvis på grund av ändringar i elevunderlaget. Detta tror de beror på ett ökat samhälleligt mediaflöde och integreringen av särskoleelever i grundskolan. En av informanterna säger att hon ser en stor skillnad i elevernas förkunskaper nu jämfört med tidigare. Informanten upplever att många elever har kommit långt i sin skriv- och läsutveckling redan när de börjar skolan. En annan av informanterna tycker att eleverna är mer spontana idag och skriver mer på talets grund.

Två av informanterna tycker inte sig inte se någon skillnad på elevers stavande genom åren. De säger att eleverna gör precis samma fel idag som de gjorde tidigare. En av de två informanterna säger även att hon tycker att det alltid har funnits barn som har lätt för att stava likaväl som det alltid har funnits barn som har svårt för det. Därför tycker hon att det är sig ganska så likt tvärs över.

De andra fem informanterna säger att de kan se skillnader i elevers stavning nu och då. En av de fem informanterna säger:

”Det är det nog. Det säger man ju att det är att elever stavar sämre. Men å andra sidan tänker jag så här att det kanske är fler som tycker att det är roligt att skriva, även om man kanske stavar lite sämre för att man kanske inte har haft den här traditionella skolan att man har haft mycket diktamen och att man har rättat hela tiden, jag vet inte, kanske fler som har skrivlust.”

Ett liknande svar ger även en annan informant som inte själv sett skillnaden men tror att den finns där. Hon talar om skolan som den såg ut tidigare med fokus på rätt- och välskrivning.

En annan informant säger att eleverna troligen stavar bättre idag, för att de läser mer, men är latare vilket påverkar stavningen. Denna informant talar mycket om elevernas användning av msn och chatsidor på nätet. Informanten säger:

”Jag tror att de kan, det är bara det att man är lite lat och man orkar inte skriva hela ordet. Och så ska det gå snabbt och det ska vara enkelt... de förstår varandra ändå.”

Hon säger att eleverna har ett annat språk sinsemellan idag. Det menar hon beror på att de kommunicerar mycket via dator och mobiltelefoner.

Datorer och chattning via datorer och mobiltelefoner tas upp i svaret från ytterligare en informant. Hon säger att pojkar i allmänhet har blivit bättre på att stava tack vare att de chattar så mycket. Vidare säger hon att flickor överlag alltid skrivit mer än pojkar vilket gör att flickors stavning inte ändrats så mycket.

En av de fem informanterna säger att det är i de första årskurserna som skillnaden i elevernas stavning förr jämfört med nu är tydlig. Högre upp i åldrarna, i årskurs tre och fyra, kan hon inte se någon markant skillnad. Hon tror att förändringen i stavningen i de lägre årskurserna har att göra med informationsflödet i samhället samt det medvetna arbetet i förskola och förskoleklass. Hon tycker att förskola och främst förskoleklasserna gör vad hon kallar ”ett hästjobb”. Eleverna kan idag mycket mer när de kommer till årskurs ett än tidigare. Hon syftar, förutom på skriftspråksinläringen, också på mer basala saker som annars tar mycket tid, till exempel att eleverna kan varandras namn, sitta still, räcka upp handen och dylikt.

5.4 Synen på stavning

Anser våra informanter att stavning är en viktig fråga, med tanke på dagens samhälle? En av våra sju informanter säger att det idag finns så många hjälpmedel om man skriver på dator, stavningsprogram bland annat. Hon säger också att det ligger hos betraktaren själv om det är viktigt med stavning eller inte, och hur man uppfattar en text. Samtidigt säger hon att hon egentligen tycker att det är viktigt att stava rätt.

Sammanlagt säger fem av våra sju informanter att de anser att det är viktigt att stava rätt. Ytterligare en informant anser att det är viktigt att stava rätt men nämner ordbehandlingsprogram. Hon säger att hon är av den gamla skolan och även om det finns rättstavningsprogram på datorerna så tycker hon att det är viktigt att kunna stava.

En annan av de fem lärarna säger att det är viktigt att stava rätt i dagens samhälle på grund av att det säger ganska mycket om bildningsnivån hos individen. Hon säger att det är viktigt på det viset att det är en kunskap som man ändå behöver ha, trots att datorn rättar.

Samhället tycker att man ska stava rätt säger den fjärde av de fem informanterna. Vidare säger hon att det kanske finns förståelse för att folk har läs- och skrivsvårigheter på ett annat sätt i dag, men att man bör stava så rätt som möjligt. Informanten säger även:

”... ska man ha ett arbete och så då tittar man ju fortfarande på det kanske. Sen vad det beror på det är ju en annan sak, det får man ju till hänsyn till men ja ... jag tror att det är ju ett redskap det där med att läsa, skriva, räkna, tala så att man får göra det bästa av det.”

Den femte informanten som säger att det är viktigt att stava rätt, tar också upp stavningsprogram. Hon säger att visserligen finns det rättstavningsprogram i datorerna:

”att man kan stava fel på ett ord men det ändå är ett ord som faktiskt finns och då markerar datorn inte det men du kan få en helt annan innebörd i meningen om du har stavat det fel och det kan ju vara förödande och bli riktigt fel.”

Informanten säger att stavning inte har högsta prioritet men tycker fortfarande att det är viktigt.

Endast två av våra informanter säger att de inte tycker att det är viktigt att stava rätt i dagens samhälle. Den ena av de två informanterna säger att hon inte tycker att det spelar någon roll om det är rättstavat eller inte bara man förstår vad det står och vad det handlar om.

Den andra av de två informanterna säger att hon aldrig har tyckt att det varit viktigt att stava rätt. Hon säger att språk är ett sätt att kommunicera på. Formen är inte viktig utan det är innehållet som räknas. Hon säger även att vi idag har datorn som talar om hur det ska vara precis som man har miniräknare som hjälpmedel. Informanten tror även att det språk vi har idag inte kommer att finnas kvar om tio - femton år.

Sex av våra sju informanter säger att de börjar ägna mer tid åt stavning i årskurs tre, men att det blir riktigt viktigt på mellanstadiet. En av de sex informanterna säger att i årskurs ett får eleverna lekskriva, i årskurs två lägger hon fokus på meningar med mera och i årskurs tre börjar hon med stavning ordentligt.

En av de sex informanterna berättar hur hon skiljer på när det ska vara rättstavat och inte, hon säger att:

”...när de kommer till mellanstadiet och får sina diagnostiska prov och sånt. Sen är det olika i olika böcker, i deras berättelser rättar jag inte stavning men om vi skriver grammatik och tränar på till exempel kort och lång vokal så rättar jag självklart då är det viktigt att det blir rätt så att de förstår skillnaden”.

Två av informanterna säger att de inte kan tvinga eleverna att stava men att deras mål är att eleverna ska kunna behärska stavning någorlunda i tredje klass. De säger även att det varierar väldigt mellan olika elever hur långt de har kommit i mognadsprocessen. Informanterna säger att stavningen kommer automatiskt många gånger för eleverna om de får möjlighet att skriva mycket.

Samtliga informanter säger att stavningsförmågan beror på elevens mognad. Informanterna känner sig inte styrda av de nationella proven i sin arbetsplanering. Däremot anser de att de nationella proven är viktiga.

Den informant som inte tycker att det är viktigt med stavning säger ändå att det finns vissa situationer då stavningen är viktig. En sådan situation är, enligt henne, när man ska skriva formella brev. Informanten säger även att hon tycker att det är trevligare om det är rättstavat när man läser uppsatser. Vidare säger hon att barn har ett annat språk med varandra idag, då de chattar och skriver meddelanden via mobiltelefonen.

Informanterna är eniga i åsikten om att man aldrig ska gå in och peta i stavning och grammatik när det är fri skrivning. Fri skrivning ska, enligt samtliga, vara meningsfull, innehållsrik och flödande, inte nödvändigtvis grammatiskt korrekt. Däremot rättar merparten av lärarna när de har övningar i språklära, det vill säga rättstavning och grammatik.

En av informanterna rättar aldrig elevernas arbeten efter lektionstid. Hon säger att anledningen till det är att hon anser att man alltid bör rätta tillsammans med eleven då det ger en positiv inlärningssituation. Informanten säger att eleven då själv får möjlighet att upptäcka vad som är fel och ge förslag på hur det kan åtgärdas. Dessutom, poängterar hon, att man på så sätt kan förstå elevens tanke och därmed lättare kan hjälpa eleven. Vidare menar informanten att eleverna slipper utsättas för att få sin text markerad med rödpenna. Att det är viktigt att inte använda sig av rödpenna i rättningar håller även en av de övriga informanterna med om. Denna informant tillägger att hon upplever att rödmarkering av fel i texter bromsar eleverna i deras skrivutveckling.

5.5 Utveckling av elevers stavning

Vi undrade hur våra informanter gör för att utveckla elevernas stavningsförmåga. Samtliga informanter tycker att det är viktigt att låta eleverna skriva mycket i processen att lära sig att stava.

En av informanterna säger att hon tycker att det bästa är att låta eleverna skriva, läsa och leka mycket. Hon säger att hon använder sig av Bornholmsmetoden till viss del därför att:

”man går från det stora till det lilla, rytm och så här mycket små att man får det i kroppen tror jag är jätteviktigt, så att man inte lär sig mekaniskt.”

Informanten använder sig också av ”traditionella genomgångar”. Hon säger att hon varierar undervisningen för att alla barn lär sig på olika sätt. Informanten förklarar att om hon till exempel ska förklara för eleverna att man ska ha mellanrum mellan orden så brukar hon skriva en saga på tavlan utan mellanrum, punkt och stor bokstav. Efter det brukar hon läsa sagan högt för eleverna. Då förstår de att det ska vara mellanrum mellan orden för att man ska förstå vad det står. Informanten säger att om hennes elever stavar fel brukar hon läsa ordet som de har skrivit det och fråga om de var det de tänkte sig. Då hör eleverna vad de har gjort fel och kommer på det själva.

En annan av informanterna säger att:

”...när det gäller deras tankeböcker eller när de skriver för att dokumentera, går jag inte in och rättar stavningen. Där är det ju flödet, glädjen över att kunna producera som motiverar då. Men går jag runt i trean, när jag vet att det är saker som vi har pratat mycket om, då säger jag titta där hur var det nu med det ordet... Och liksom ger dom uppmärksamhet men det är ju också under tiden, inte efteråt. Även i tankeböcker också då i trean för då är ju sakerna genomgångna.”

När det gäller stavningsregler menade en av informanterna att hon har små knep som hon lär eleverna. För att förtydliga säger hon:

”Vilka regler som finns går vi igenom och jobbar i böckerna med detta också. Det börjar vi med i ettan fast då är det de enkla reglerna, för ofta kan de läsa men inte skriva och då har de ändå lärt sig vissa saker. Redan i ettan frågar de hur saker stavas och då får man säga det. Barnen själva vill att det ska vara rätt.”

Åsikterna går däremot isär när det gäller om informanterna använder sig av stavningsövningar. Fyra av informanterna använder sig av stavningsövningar, veckans ord eller veckans meningar. Av dessa fyra informanter börjar samtliga använda veckans ord först i andra klass. De säger att det är viktigt att även få in ordförståelsen och att eleverna även får sätta in orden i meningar.

Två av de informanter som använder sig av veckans ord i syfte att träna rättstavning och ordförståelse lägger ner mycket tid och arbete på momentet. Deras elever har två olika böcker som de använder i tränings- och dikteringssyfte. Den ena boken använder de för att skriva in veckans ord, eller veckans mening i och sedan ta med hem för att öva i. En av informanterna vill att eleverna övar i boken en gång varje dag vilket hon vid veckans slut kontrollerar och rättar. Båda samlar vid veckans slut in boken för att se så att eleverna har övat på rätt ord och stavat dem rätt under veckans gång. Den andra boken är till för dikteringstillfället. Eleverna skriver in efter lärarens diktering och lämnar sedan in boken för rättning. Ord som har stavats fel får eleven sedan i uppgift att öva ytterligare på hemma och en förälders signatur krävs för att visa att så har skett.

Två av de fyra informanterna som använder sig av veckans ord i rättstavnings- och ordförståelsesyfte individualiserar uppgiften för eleverna. Detta sker på två olika sätt. Den ena informanten säger att hon, eleven och ibland även föräldrarna kommer överens om något som passar eleven. Mängden ord kan därför variera mellan olika elever. Den andra informanten individualiserar vid rättningen av veckans ord. Eleverna får ibland i uppgift att skapa egna meningar av de ord som lärarna tilldelat dem. De två informanterna säger att elevernas ordförståelse på så sätt kan synliggöras. En annan av de sju informanterna säger att hon vill arbeta med veckans ord men upplever ett så starkt motstånd mot läxor från föräldrarna att hon hittills har avstått.

Två av informanterna arbetar inte med veckans ord. Den ena av de två säger att det förstärker de duktiga eleverna så att de kan känna sig duktigare och de svaga eleverna känner sig sämre och sämre. Denna informant låter istället eleverna skriva och läsa mycket så de får bildminne av orden. Hon säger att hennes elever aldrig får några stavningsläxor.

Den andra av de två informanterna säger att hon aldrig haft veckans ord eller liknande grammatiska övningar. Hon använder sig av leken för att lära eleverna språklära och säger:

”...har man veckans ord och frågar barnen om de ord de hade för tre veckor sen så har de ingen aning om hur det stavas---det blir inget sammanhang däremot om jag har ord som jag förklarar och sätter i ett sammanhang i en mening eller så...”.

Meningarna är från elevernas egna texter vilket gör dem individuella. Informanten poängterar vikten att som lärare individualisera undervisningen.

Informanten säger även att hon aldrig använt sig av böcker i språklära men nu har hon börjat med det för hennes arbetslag använder sig av en sådan bok. Informanten säger att hon tidigare bara hade temaböcker och jobbade tematiskt utifrån elevernas egna texter. Numera har hon språkläroboken som en bas i språkläran. Informanten upplever att hon känner sig bunden av böcker i språklära med som hon kallar det "fylleriövningar". Hon anser vidare att språkläroböcker utgår från att alla elever befinner sig på en och samma nivå vilket innebär att man aldrig kan möta den enskilda eleven där hon/han befinner sig. Om sitt arbetssätt säger hon:

"Jag bygger upp skrivandet genom barnens egna texter och möter dom där dom är, det tycker jag är viktigt, annars krossar man dom med en gång."

Om det är viktigt att stava rätt, hur förklarar man och motiverar detta för eleverna? Informanterna säger att de visar eleverna fel i texter genom att låta dem upptäcka dem själva. En av informanterna säger att hon använder sig av exempel på ord som kan betyda olika saker beroende på hur de stavas, till exempel *bor – borrh, tåg – tog* och dylikt. Informanten tycker att det är viktigt att med konkreta exempel, som till exempel ovan nämnda ord, få eleverna att förstå vikten av att vara noggrann med hur ord stavas. Det har, enligt denna lärare, visat sig vara ett effektivt sätt att arbeta med stavning.

En annan av informanterna säger att hon förklarar för eleverna hur svårt det kan bli för den som ska läsa det eleverna skrivit, om läsaren måste gissa sig till innehållet på grund av att stavningsfel försvårar ordförståelsen. Hon säger att det är viktigt att tänka på att texter skrivs för att någon ska läsa dem och att det därför är viktigt att i sin textproduktion vara tydlig och noggrann. Informanten arbetar med ordkort där eleverna själva skriver de ord som de vill lära sig att stava. Istället för att använda sig av färdiga texter, till exempel från böcker, brukar informanten skriva texter på tavlan. Dessa texter kan vara meddelanden till eleverna om diverse saker eller händelser. I meddelandena till eleverna skriver läraren medvetet fel. En text kan helt sakna mellanrum, punkt, stor bokstav, med mera. Meningen är att eleverna själva skall uppmärksamma felen och påpeka dessa. Skulle de inte upptäcka felen så läser hon meddelandet högt, till exempel utan mellanrum, för att eleverna skall höra hur det låter.

5.6 Datorn i skrivundervisningen

Två av våra informanter använder sig inte av datorn alls i skriftspråksundervisningen och två använder den sporadiskt. Anledningen till detta är att de inte tycker att de hinner med det och/eller inte har tillräckligt med datorer. De två informanterna som inte använder datorn alls, skulle gärna använda datorn i skriftspråksinläringen om tiden och resurserna hade funnits. Av de två informanter som sporadiskt använder sig av datorn skulle en av dem öka användandet vid ändrade förutsättningar. I dagsläget kan samma lärares elever vid speciella tillfällen renskriva sina texter på datorn. Detta gäller när eleverna går i årskurs två eller tre.

Den informanten som inte skulle införa mer datoranvändning i sin undervisning vid större tillgång till datorer säger att anledningen är att hennes bokstavs- och skrivinläring inte fungerar med datorer. Hon anser vidare att det är viktigt att eleverna lär sig hantverket att forma bokstäverna först. Att kunna hantverket, det vill säga att skriva för hand, och inte förlita sig på teknologin är viktigt enligt henne. Hon ställer frågan vad man gör den dagen det inte finns någon elektricitet.

En av de tre lärare som använder sig av datorn i skriftspråksundervisningen menar att en av fördelarna med att låta eleverna skriva på datorn är att alla texter ser likadana ut. Hon säger att det gynnar de elever som har sämre motorik. Eleverna i hennes klass skriver bland annat sagor på datorn. Hon låter eleverna använda sig av stavningsprogram. Rödmarkeringen, säger hon, väcker deras nyfikenhet för hur det ska vara egentligen. Hon uppger att hon har tillgång till flera datorer varav två finns i klassrummet.

En annan informant uppger att hon använder datorn mycket i undervisningen. Hennes elever använder datorn till exempel i temaarbeten och hon har lärt dem att utforma "Power point-presentationer". Dessutom använder eleverna stavningsprogram. Informanten upplever däremot att vissa elever blir frustrerade när det blir mycket rödmarkeringar. Alternativet skulle vara att inte låta dessa elever använda stavningsprogram men hon vill inte ta bort det helt. I klassrummet har hon två datorer men totalt uppger hon att klassen har tillgång till sju, åtta stycken datorer samtidigt.

Den tredje informanten säger att hon använder datorn i undervisningen men med fokus på de elever som har sämre motorik. Hon säger att hon upptäckt att dessa elever har lika svårt att hitta bokstäverna på tangentbordet som att skriva dem för hand. Hon säger också att hon mer har använt den till att låta eleverna söka fakta via datorn. När eleverna blir äldre låter hon dem skriva rent sina texter på datorn eftersom det blir så fint. Eleverna får då välja om de vill använda stavningsprogram. Vidare säger hon att användandet av stavningsprogram beror på vad målet med lektionen är. Om hennes mål med lektionen är att eleverna ska träna på stavning så får de använda stavningsprogram. I annat fall så rättar hon texterna innan eleverna skriver dem på datorn och då tycker hon inte att stavningsprogrammet behöver användas.

6. Analys och diskussion

I resultatet har vi redovisat vad våra informanter svarat på våra tematiska och dynamiska frågor. Vi tänker i detta avsnitt analysera och diskutera de svar vi tidigare redovisat i resultatet.

6.1 Informanternas tankar om skrivinläring

Vi har under våra intervjuer funnit att ingen av lärarna separerar skriv- och läsinläringen. Deras åsikter går hand i hand med Stadlers (1998) åsikt om att skrivning och läsning är två sidor av samma funktion, eller som en av informanterna uttryckte det: två sidor av samma mynt. Stadler säger vidare att skrivinläring och läsinläring förstärker varandra, vilket innebär att en samtidig kombination av de båda borde vara det bästa. Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) hävdar flera forskare att de flesta barn kan skriva innan de kan läsa. Dahlgren m.fl. (1999) menar att anledningen till att barn spontant börjar med skrivning innan läsning är därför att det är roligare att själv få uttrycka något än att ta del av vad andra uttryckt eller skrivit. Författarna menar också att detta sker trots att skrivning är mer komplext än läsning. Vidare säger de att svårigheten är något barnen överlistar likväl som att de bortser från komplikationerna. När flera av våra informanter uppger att de lägger tyngdpunkten på skrivning först och läsning sen känner vi att det verkar vara ett bra sätt att tillvarata en naturlig process hos eleverna.

”Att uppmuntra till skrivning före läsning ger barnet en möjlighet att upptäcka och bli medveten om att det skrivna ordet tillhör barnet och att det skapas av barnets egen medvetenhet. Skrivning före läsning gör att barnet inte möter skrivna ord som är främmande, som andra tvingar på det utifrån. Inte som något meningslöst utanför barnet självt som den vuxna världen har hittat på för att göra livet besvärligt. Snarare än att vara en hemlighet som bara andra är invigda i - i en färdig ogenomtränglig kod - blir skriftspråket ett medel att uttrycka något som finns i barnets eget huvud. Skrivning före läsning gör att ord i egentlig mening växer fram ur barnets egen kreativa insats.”
(Eriksen Hagtvet, 2004. s.115.)

Genom att fånga elevernas intresse för skriftspråkets möjligheter önskar våra informanter att utveckla elevernas skrivlust. Elevernas skrivlust ser lärarna som en central del på vägen mot att kunna tillägna sig skriftspråket. Genom diverse olika arbetssätt uppnår informanterna hos eleverna en ökad skrivlust.

Informanterna är alla överens om att det är viktigt att eleverna skriver mycket. Herder (2003) menar att man tillägnar sig språkliga uttryck och utvecklar strategier, för att på så sätt bli delaktig i skriftspråkets värld, genom att skriva och läsa mycket. Några av lärarna utmanar eleverna i skrivandet genom att möta dem där de befinner sig i sin skrivutveckling. På så sätt utgår läraren från vad den enskilda eleven redan kan och kan därefter utmana dem ytterligare. Detta överensstämmer med den teori som Vygotsky har utvecklat om den närmaste eller proximala utvecklingszonen. Vygotsky menar att undervisning i realiteten bara är möjlig i gränslandet mellan vad eleven behärskar självt och vad den kan tillsammans med läraren eller en kunnig kamrat (Herder, 2003, Längsjö & Nilsson, 2004:A). En av informanterna beskriver hur Vygotskys tankar har inspirerat hennes arbetssätt.

Två av informanterna talar om att det är viktigt att eleverna får skriva sin egen text från den dag de börjar skolan. Det viktiga är att eleven förmedlar det den vill berätta. Texten kan vara allt från en ritad bild till en skriven text. Enligt det vidgade textbegreppet är inte en text

nödvändigtvis bestående av bokstäver utan kan vara mycket mer än så, till exempel en bild. Vygotsky menar att barn, i ett tidigt stadium, upplever att bokstäverna, skriften och bilden har samma funktion. Bokstäverna symboliserar då, för barnet, ett objekt istället för ett ljud. Han menar därför att barns skrivande härstammar från deras ritande (Svensson, 1998). Som tidigare nämnts i resultatet så vill dessa två lärare poängtera att de inte jobbar efter LTG-metoden. Enligt LTG-metoden så dikterar eleverna för läraren, som sedan skriver ner ordagrant det eleven sagt. Den dikterade texten utgör en grund för läsning. Våra informanter skriver inte åt eleven det den vill förmedla i text. Läraren uppmuntrar härmed eleven att skriva och läsa även om eleven inte besitter en utvecklad skriv- och läsförmåga. Genom en sådan positiv attityd visas eleven att det är tillåtet att inte kunna en sak perfekt och ändå utföra handlingen på sitt sätt (Dahlgren m.fl. 1999, Längsjö & Nilsson, 2004:B & 2005). Lindö (2002) menar att lärarens tillåtande sätt visar eleven att det inte är så farligt att göra fel utan tvärtom stimulerar eleven att våga upptäcka och pröva sig fram. Att få eleverna att tro på sin egen förmåga och att skriva med glädje är något som dagens skola till stor del har lyckats med. (Längsjö & Nilsson, 2004:B) Det här överensstämmer med kursplanen i svenska där utvecklingen av elevernas fantasi och lust att skapa med hjälp av språket är ett av målen att sträva mot. (Kursplanen i svenska) De hårda krav som tidigare fanns på formell korrekthet gav hämningar hos eleverna som inte verkar finnas idag. (Längsjö & Nilsson, 2004:B)

6.2 Så motiveras elever att skriva

Informanterna motiverar sina elever att skriva på olika sätt. De är överens om hur viktigt det är att eleverna skriver mycket. Genom att finna olika arbetssätt som är intressanta för eleverna så kan de tillgodose fler elevers behov. På så sätt ökar möjligheten att fler elever tycker det är roligt att skriva. Informanterna försöker fånga eleverna med hjälp av ämnen som ligger nära deras egen erfarenhetsvärld. Genom att arbeta utifrån elevernas erfarenhetsvärld görs skrivningen meningsfull. Goda språkfärdigheter utvecklas genom att eleverna använder sitt språk i meningsfulla sammanhang (Kursplanen i svenska). Eleverna måste förstå poängen med skriftspråket för att förstå varför de ska lära sig det.

Dahlgren m.fl. (1999) säger att barn behöver skapa mening och ordning i det som de ser och upplever. Därför måste skriftspråket till en början introduceras i meningsfulla sammanhang för att på så sätt motivera eleverna. Det är först när eleverna är motiverade som de kan erövra skriftspråket (Magnusson, 2004, Dahlgren m.fl., 1999, Herder, 2003, Svensson, 1998). Att arbeta med skriftspråket på ett verklighetsanknutet sätt ligger i linje med Freinetpedagogiken, vilket också en av lärarna nämner. Freinetpedagogikens grundtankar handlar mycket om att man ska ha användning av kunskapen för att den ska bli meningsfull (www.mimer.org/freinetpedagogik.htm).

Kommunikation är ytterligare ett viktigt användningsområde där vi behöver känna oss säkra på vårt språk. Lärarna ger eleverna både en inblick i vikten att kunna kommunicera på skriftlig nivå och en motivering till användandet av skriftspråket på olika sätt. Ömsesidig kommunikation mellan lärare och elev sker till exempelvis i elevernas olika skrivböcker. Läraren visar, samtidigt som kommunikationen sker, ett intresse för den individuella elevens text. Dessutom, menar Lagrell (2000), att det är viktigt att utgå från att alla elever har en förmåga och lust att lära sig att kommunicera med hjälp av det skrivna språket likväl som det talade.

Genom olika dokumentationsformer får eleverna en klar och tydlig tillbakablick över sitt skriftspråkstillägnande, det vill säga en blick över det egna lärandet. En av informanterna talar

om hur hennes elever får dokumentera själva vid till exempel tema arbeten. Informanten tycker det är ett bra sätt att se det egna lärandet.

”Ett sätt att dokumentera och reflektera över barnens läroprocess är att ta tillvara och samtala med barnen om deras texter, bilder och andra alster. Detta har stor betydelse för barns möjligheter att minnas, att i tankarna återbesöka händelser och platser, att känna igen och att ge något innebörd och mening. Barnen får också en möjlighet att reflektera över sitt lärande och tillsammans med pedagogen analysera och fundera över sin egen dokumentation.” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999. s.127).

Vi har funnit resultat som visar att lärarna vi har intervjuat arbetar i samma anda som ovanstående citat.

6.3 Skriftspråksförändringar över tid

Merparten av informanterna ser en skillnad i elevers skrivning nu jämfört med tidigare. De säger däremot att det har mycket att göra med utvecklingen av deras egen undervisning och synsätt genom åren. Influenser från forskning och inlärningsmetoder har bland annat påverkat, men dessutom deras egna tankar och erfarenheter, genom åren, av vad som i undervisningen ger positiva resultat. Som vi beskrivit i avsnittet om skrivningens undervisningshistorik, har många grundläggande tankar och värderingar radikalt ändrats. Ett exempel på det som informanterna nämner är hur fokus på skrivningen har ändrats genom åren från att skriva vackert, välstavat och grammatiskt riktigt till en önskan om ett ökat textflöde. Med det menar de att innebörden i det skrivna och att eleverna skriver mycket är viktigare nu än utseendet. De informanter som är tveksamma till om de ser en förändring i elevernas skrivande hänvisar till sin korta yrkeserfarenhet som lärare.

En förändring i undervisningen, enligt flera av informanterna, är minskandet i användning av färdiga läromedel. De menar att de tillsammans med eleverna i mer eller mindre utsträckning numera skapar sitt eget material. Under vår utbildning har vi upplevt att man generellt, i ganska stor utsträckning skapar sitt eget material istället för att enbart använda färdiga läromedelskoncept. Dessa egna intryck har vi fått dels under vår verksamhetsförlagda del av utbildningen, dels under diskussioner med kurskamrater, kursledare och föreläsare. Givetvis varierar omfånget av egentillverkat material beroende på lärare och tidliga och rumsliga aspekter för lärarna.

En annan orsak till skrivningens förändring kan vara en förändring i uppväxtvillkoren för eleverna. Elever är idag, oavsett litterat hemmiljö eller inte, under ständig påverkan av samhällets enorma mediaflöde. Barn lär sig mycket som kan påverka deras skriftspråksutveckling till exempel genom tv, dator och filmer (Längsjö & Nilsson 2005). Detta innebär att de flesta elever bär med sig mycket förkunskaper när de kommer till skolan. En av lärarna säger också att förskolans och förskoleklassens arbete är en viktig del i elevernas förkunskaper inom många olika områden. Tidigare var inte förskoleklassen integrerad med skolan och löd heller inte under någon läroplan. Numer har förskolan en egen läroplan, Lpfö 98, och förskoleklassen lyder under samma läroplan som skolan, Lpo 94. Läroplanerna skall tillsammans utgå från en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande (Läraryboken, 2003). Det gemensamma arbetet inom ramarna för läroplanerna har med stor säkerhet förändrat den kunskapsnivå som eleverna idag har uppnått redan vid skolstarten.

När det gäller elevers stavning visade våra intervjuer att i stort sett alla informanterna upplever en förändring nu jämfört med tidigare. De som inte upplever någon skillnad är, till vår förvåning, två av de lärare som har arbetat länge som lärare. Vi upplever inte att informanterna i denna fråga uttalar sig om stavningen av en, enligt oss, personlig erfarenhet utan mer baserat på information utifrån. Anledningen är att informanterna inte tar personliga ställningstaganden utan hänvisar till källor de inte kan redovisa, det vill säga hörsägen. Det gäller bara för de lärare som säger att där kan finnas en förändring och inte för de två lärare som av erfarenhet säger att stavningsfelen är desamma nu som då.

Längsjö & Nilsson (2004:B) har i sina iakttagelser av 17000 elevers skriftliga svar på läsförståelseprov konstaterat att många inte behärskar:

”...grundläggande skriftspråkskonventioner som mellanrum mellan orden, punkt, stor bokstav (och att skriva också med gemener och inte bara versaler), stavning av vanligt förekommande ord.” (s. 30)

Längsjö & Nilsson (2004:B) säger sig även ha upplevt att yrkesverksamma lärare brukar säga att elevers stavningsförmåga har försämrats genom åren. I vår studie fann vi, i motsats till Längsjö & Nilsson (2004:B), att största delen av våra informanter upplevde skillnaden som positiv.

De lärare som talar om en negativ förändring hos eleverna i skrivning och stavning visar ingen större oro över detta. De menar att skrivlusten har kommit till eleverna i takt med att man i skolan har upphört med den traditionella undervisningen med mycket diktamen och rättning. Priset för skrivlusten skulle då vara en något sämre stavning. Lärarna lägger, som vi tidigare nämnt, stor vikt vid att öka elevernas skrivlust. Detta kan nog vara för att de anser att stavningen kommer automatiskt i samband med att eleverna skriver mycket.

De lärare som talar om en positiv förändring ser att det till stor del beror på elevernas ökade användning av moderna kommunikationsformer, såsom datorer och mobiltelefoner. Det medvetna arbetet med språket i förskoleklassen nämns också.

6.4 Synen på stavning

Med tanke på dagens samhälle och alla hjälpmedel som finns att tillgå, tycker ändå flertalet av informanterna att det är viktigt att kunna stava rätt. Till skillnad från vad våra informanter tycker har Längsjö & Nilsson (2004:B) märkt i sin undersökning att många anser att skolan inte behöver lägga så mycket kraft på rättstavning utan att det kompenseras av datorn och dess rättstavningsprogram.

En av informanterna poängterar att man som skribent bör vara medveten om sin stavningsförmåga så att man kan kontrollera extra noga och använda sig av till exempel stavningsprogram eller ordlistor vid behov. Det är genom att ge eleverna dessa verktyg som man hjälper dem att bli medvetna om sin stavning. Sammanlagt säger de informanter som tycker att stavning är viktigt att man inte ska förlita sig på datorer och rättstavningsprogram. Kunnighet i stavning blir viktigare i dagens datoriserade samhälle eftersom internetadresser och kommandon för datorn måste vara korrekta (Herder, 2003).

Två av informanterna uttrycker tydligt att de inte tycker att stavning är ett nödvändigt kunnande i dagens samhälle. Vi bedömer att de grundar sin åsikt bland annat på sin tilltro till

datorernas stavningsprogram och läsarens överseende med stavfel. Enligt Ejeman & Molloy (1997) innebär dagens tekniska hjälpmedel att människan inte behöver skriva särskilt mycket. Behöver vi inte skriva mycket så behöver vi inte heller stava. Däremot pekar författarna på att stavning innebär så mycket mer än att skriva rätt. Förmågan att kunna stava rätt skapar en trygghet hos eleven vilket gör att den vågar skriva.

Vi har i våra intervjuer sett att stavning ägnas mer tid efter årskurs två. Innan dess ägnas tiden åt att stimulera elevernas textproduktion. Mognaden hos den individuella eleven är något som en del av informanterna tar upp. De menar att alla elever utvecklas i olika takt och är mottagliga för att lära sig saker på olika sätt. Alla lärarna är överens om hur viktigt det är att skilja på olika skrivuppgifter till exempel i elevernas tankeböcker och grammatikböcker. De är eniga om att allt inte bör rättas. Vid fri skrivning tycker de alla att man aldrig ska gå in och peta i stavning och grammatik. Detsamma menar Strömquist (1993) att mycket av det som eleverna skriver till exempel loggböcker inte bör rättas alls.

Själva rättandet i sig kan vara en lärosituation. Därför kan det vara betydelsefullt för eleverna att vara delaktiga. Delaktigheten förutsätter att rättningen av elevens text sker som ett samarbete mellan lärare och elev. På så sätt får läraren också en inblick i hur eleven tänker. Enligt Strömquist (1993) är det viktigt för eleverna att de inte bara får veta vad de gjort för fel i sina texter utan även vad de har gjort bra. Vidare säger Strömquist (1993) att man ska se till individen när man rättar. Hon påpekar att man inte ska rätta allting i den svagare elevens text utan endast markera de mest markanta felen. På detta sätt så förstör man inte elevens självförtroende utan bygger snarare upp det. Strömquists (1993) åsikter överensstämmer med Ejeman och Molloy (1997), som samtidigt betonar att det är viktigt att visa på elevens växande stavningsförmåga.

Vi tycker oss ha märkt att lärares egna erfarenheter av rödmarkerade rättningar kan ha stor betydelse för hur deras egen undervisning och rättning av elevtexter ser ut. Några informanter säger att de tror att det är förödande för eleverna med rättningen och framförallt då med rödpenna. Elevernas lust att skriva kan, om man är oförsiktig i sitt användande av felmarkeringar, ta stor skada, kanske rent av försvinna. Eleverna förstår kanske inte lärarens syfte med rättningen utan känner sig förödmjukade och dumma (Längsjö & Nilsson, 2004:06). I motsats till detta menar Herder (2003) att det finns elever, som nyligen avslutat sin skolgång, och känner sig svikna då ingen påpekat felaktigheter eller lärt dem att stava. En balans i rättning och stavningsinlärning är viktig att finna så att elevernas språk utvecklas samtidigt som deras textproduktion utvecklas.

6.5 Utveckling av elevers stavning

Gemensamt för alla informanterna är att de poängterar hur viktigt det är att på ett lek- och lustfyllt sätt arbeta med grammatik och stavning. Rim och ramsor används flitigt av dem alla. De är överens om att kunskaperna befästs genom att eleverna får använda flera sinnen i inlärningen. Därför tycker de att rim och ramsor enligt till exempel Bornholmsmodellen är ett utmärkt sätt att tillvarata elevers olika sätt att lära, samt att det är viktigt att ha en varierad undervisning.

Grammatiska genomgångar med stavningsregler är ett inslag i undervisningen för de flesta informanterna. Ofta sker dessa i samband med eller som komplement till de skrivböcker i språklära som eleverna har. Alla informanter använder sig i nuvarande klasser av någon form

av språklära till exempel ”*Tuttifrutti*”, ”*Stjärnsvenska*” eller ”*Glad svenska*”. De påpekar alla att de inte låter undervisningen styras av språklärarna. För de flesta av informanterna är böckerna i språklära ett återkommande komplement i undervisningen, oavsett årskurs.

Informanternas åsikter går isär när det gäller grammatiska övningar såsom veckans ord. De lärare som tycker att det är ett bra sätt att utveckla stavning med veckans ord, lägger ner mycket tid och energi på det.

I resultatet nämner en av informanterna att hon möter stort motstånd från föräldrarna när det gäller hemläxor. Trots att hon själv vill använda sig av veckans ord, väljer hon att låta föräldrarnas önskan styra. Som ensam lärare mot en grupp föräldrar kan vi föreställa oss att det är svårt att övertyga föräldrar och motivera de inlärningsteorier man använder sig av. Vi tycker att det är lärarens auktoritet och professionellitet som ifrågasätts.

Ett motiv för att inte använda sig av veckans ord eller liknande stavningsövningar är att undervisningen fokuserar mycket på att eleverna ska läsa och skriva mycket. Genom läsningen och skrivningen utvecklar eleverna sitt ordförråd samt en blick för hur ord ska se ut och upptäcker därför lättare när de stavar fel. Vi finner stöd för detta hos Svensson (1998) som säger att rättstavning bör vara en integrerad del av all språklig kommunikation. Den kan inte behandlas isolerat. Hon menar också att rättstavning syftar till ökat ordförråd, ordförståelse och stavning.

6.6 Datorn i skrivundervisningen

En orsak till att lärare inte använder sig av datorn i skrivinläringen kan vara att tiden inte räcker till. De känner att de först behöver utbilda eleverna i datoranvändandet innan den kan användas i skrivinläringen. Vi kan förstå argumentet till viss del. Strömquist (1993) säger att man till en början kan använda sig av datorn som en skrivmaskin. Vi håller med eftersom detta innebär att inga förkunskaper krävs, annat än hur bokstäverna ser ut. Använder man däremot datorn som sökverktyg och för att visualisera elevarbeten så krävs det förkunskaper (Lindö, 2002) på ett annat sätt och därmed tar det mer tid.

Vi har funnit flera studier som visar att datorn i skrivinläringen är positivt. Bland annat påpekas att datorn ökar möjligheten för eleverna att granska och ändra i sin text. En handskriven text kan lätt bli kladdig och ful om eleven måste sudda mycket. Det är dessutom inte lika krävande att rätta texten på datorn. Med datorns hjälp kan eleverna ägna uppmärksamheten åt textinnehållet (Svensson, 1998, Strömquist, 1993). Att få se sin text utskrivet och lik alla andras kan motivera och inspirera elevernas skrivning. Detta hjälper även elever med sämre handmotorik. På så sätt får dessa elever sina texter bedömda enligt samma premisser som elever med en utvecklad handmotorik (Svensson, 1998). Magnussons (2004) studie visar att datorn har ett utmärkt sätt att låta barnen samarbeta i textproduktionen. Hon finner att samspel och aktivt deltagande har stor betydelse för barns skrivutveckling.

En av informanterna anser att det är viktigt att eleverna lär sig hantverket att forma bokstäverna först. Detta överensstämmer med Svenssons (1998) syn på risker med datoranvändandet.

”Det har visat sig att elever i första klass drar större nytta av handskrivning än av att skriva på dator eftersom barn vid handskrivning får både motorisk och estetisk känsla för den bokstav de formar.” (Svensson. 1998. s.176)

Samma informant säger även att det för henne är viktigt att kunna hantverket, att skriva för hand, och inte förlita sig på teknologin.

De informanter som använder sig av datorn i skriftspråksundervisningen har olika åsikter om hur den ska användas och om man ska använda stavningsprogram eller inte. Framförallt är de oense i sina åsikter om huruvida det är positivt eller ej med stavningsprogrammets rödmarkering av felskrivna ord. En informant upplever att det är positivt att eleverna kan se att något i deras text är felstavat. Det ger eleven en förståelse för att något är fel och väcker enligt informanten elevernas nyfikenhet för hur det ska vara. Stavningsprogram är mycket bra att använda redan i årskurs ett då det gynnar skrivutvecklingen enligt vissa forskare (Ejerman & Molloy, 1997, Björk & Liberg, 2000) men bestrids av Svensson (1998). Björk & Liberg (2000) menar att barnen lär sig mycket om skriftspråket genom att leka sig fram och använda stavningsprogram. De anser vidare att datorn är ett redskap som under skrivinläringen är så gott som outhärlig. Övriga två informanter upplever att rödmarkeringen är lika negativ som de tycker rödpenna i elevers texter är. De upplever att det är hämmande för elevens skrivlust.

De tre informanter som använder sig av dator i skrivundervisningen arbetar alla på samma skola. Intressant är att se att de uppger olika antal datorer att tillgå. En av de informanter som inte använder datorn i skrivundervisningen arbetar på samma skola som ovan tre nämnda.

7. Avslutande ord

Vi har under vår diskussion funnit att mycket av det informanterna säger överensstämmer med den litteratur vi har läst. Vi kan dock konstatera att de inte är överens på alla punkter, varken informanter eller författare av litteratur. Det kan bero på att det inte finns några givna svar för bästa tillvägagångssätt när det gäller undervisning. Hade det funnits en given mall för hur skrivinläring och stavningsutveckling på bästa sätt skall läras ut så hade inte vår undersökning varit relevant. Men även om en given mall hade funnits så hade den varit omöjlig att tillämpa på alla elever då elever lär på olika sätt.

Vi finner att informanterna på olika sätt har belyst viktiga delar av skriv- och stavningsinläring. En gemensam nämnare för deras skrivinlärningsundervisning, kan vi konstatera, är att hos eleverna skapa en lust till att skriva. Med skrivlusten som centrum för arbetet faller det sig naturligt för många att vänta med stavningskonventioner. Elevernas egen nyfikenhet för språket inväntas således av de flesta. Vad vi har förstått så upplever lärarna att deras arbetssätt är framgångsrikt. Alla informanter håller sig à jour med nya teorier och forskning och väljer därefter vad de vill förnya och vad de vill behålla av sitt gamla arbetssätt.

Syftet med vår fördjupning var att ta reda på informanternas teorier om elevers skrivinläring och stavning samt hur dessa teorier tillämpas i undervisningen. Vi tycker att vi har uppnått detta syfte genom att ställa relevanta frågor till våra informanter. I resultatet har vi redogjort informanternas svar. Vi har därefter, i analysen och diskussionen, ställt vissa svar mot relevant litteratur samt redogjort för egna tankar.

Resultatet av vårt arbete visar att oavsett om man fokuserar på läsning eller skrivning först så är det viktigast att möta varje elev där de befinner sig samt att variera sig genom användningen av olika metoder. Genom att använda ett varierat arbetssätt så kan man lättare utveckla elevernas inspiration och lust att lära. Nyckeln till elevernas motivation att skriva ligger enligt vår studie i ett lustfyllt lärande. Detta framkommer både i den litteratur vi studerat samt hos de informanter vi intervjuat. Skriftens form i elevernas textproduktion är av underordnad betydelse i de tidigare skolåren. Fokuseringen ligger på textproduktionen och innehållet. Vi har funnit att införandet av stavningskonventioner kan synliggöras för eleverna på ett individuellt plan och utan allt för stora krav. Genom att medvetandegöra eleverna om skriftens form när de individuellt befinner sig där stödjer man dem i deras skrivutveckling utan att för den skull förta lusten att skriva. På så sätt ger man eleverna ett brett register att tillgå samt en trygghet i sitt skriftspråk. Vi vill med detta återknyta till de inledande orden av Strömquist (1993) om hur betydelsefull skriften är för individens självförtroende och utveckling.

8. Förslag till vidare forskning

I vår resultatredovisning och analys har vi valt att inte ta med de frågor vi ställt om lärarnas syn på föräldrarnas roll i elevernas skrivutveckling samt stavning. Vi tycker att svaren vi fick var intressanta men vi är samtidigt överens om att inte ta med dessa frågor och svar i vårt arbete. Anledningen är att vi känner att det hade varit relevant att höra om föräldrarnas syn och upplevelse av skrivutveckling och stavning samt kanske deras egna erfarenheter omkring detta. Vi är överens om att dessa frågor hade kunnat vara del av ett annat arbete där både lärare och föräldrar och eventuellt elever kommer till tals i frågan. Till exempel, vad gör lärarna för att engagera föräldrarna, hur upplever föräldrarna lärarnas efterfrågan på engagemang.

Vi har i vårt arbete berört lite av den problematik som kan uppstå mellan lärarens och föräldrarnas önskemål. En del av oron som nyblivna lärare kan handla om att etablera och behålla en god kontakt med elevernas föräldrar. Det kan dessutom vara svårt att hävda sin professionellitet som ensam lärare inför en grupp föräldrar. Dessa aspekter kan i sig vara föremål för ett intressant och vägledande fördjupningsarbete.

Vidare kan man även utveckla huruvida datorn ska finnas som en del av undervisningen. Det finns en hel del forskning om vad datorn kan göra för elevernas skriftspråksutveckling. Då denna forskning pekar åt olika håll skulle det vara intressant att göra en fördjupning kring dess betydelse.

Referenslista

Litteratur

Allard, B. & Sundblad, B. (1991). *Skrivandets genes under skoltiden med fokus på stavning och övriga konventioner*. Stockholm: Universitetsstryckeri.

Andersson, B-E. (2001). *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books.

Björk, M. & Liberg, C. (2000). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Angered: Elander Graphic Systems.

Ejeman, G. & Molloy, G. (1997). *Metodboken – Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB.

Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande –att bli en läsande och skrivande person*. Göteborg studies in educational sciences 227. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Herder, B. (2003). *Språkutveckling. Med betoning på dokumentation av läs- och skrivutveckling under skoltiden*. Växjö universitet: Föreläsning 20030913.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lagrell, K. (2000). *Svenska i utveckling. Växa i skrivandet, om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling*. Uppsala: Universitetsstryckeriet Ekonomikum.

Leimar, U. (1979). *Arbeta med LTG*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.

Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004:B). *”LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING I SKOLAN.” Iakttagelser och reflektioner i anslutning till PIRLS*. Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter Nr 2004:06. Göteborg: Göteborgs universitet.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004:A). *”ÄN BOK PÅ BODÄT EN GLEDJE”*. Om läs- och skrivlärande förr och nu. Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr 2004:05. Göteborg: Göteborgs universitet.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryboken. (2003). Läroplaner, skollagen och policydokument. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

Magnusson, M. (2004). *Skriftspråkliga situationer i klassrummet*. Rapport från Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap. Pedagogik 2004:4. Kalmar: Högskolan i Kalmar.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, S. (1993). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Internetadresser

<http://www.mimer.org/freinetpedagogik.htm> Freinetpedagogik. Hämtat 11/12 2006.

<http://www.edu.fi/svenska/pageLast.asp?path=499,473,22131,22144,22178>
Bornholmsmodellen. Hämtat 11/12 2006.

<http://www.bornholmsmodellen.nu/> Bornholmsmodellen. Hämtat 11/12 2006.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> Skolverket. Kursplan i svenska för grundskolan. Hämtat 11/12 2006.

Läromedel

Tutti Frutti - Kom och läs. Stockholm: Natur och Kultur

Stjärnsvenska – Läs i nivåer. Stockholm: Liber

Glad Svenska - Språklära med övningar. Stockholm: Natur och kultur Läromedel

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som klasslärare?
2. I vilken årskurs undervisar du nu?
3. När tog du din lärarexamen?
4. Hur mycket svenska har du med dig från din utbildning?
5. Separerar du läs- och skrivinläringen?
 - Varför?
 - Varför inte?
6. Vad tycker du är viktigt med skrivinläring, vad har du för tankar om skrivinläring?
7. Upplever du någon särskild/stor skillnad i elevers skrivande under dina år som klasslärare?
8. Vad gör du för att motivera eleverna att lära sig att skriva?
9. Om du ser till dagens samhälle, anser du att det är viktigt att stava rätt?
10. Är det någon skillnad på elevers stavande nu jämfört med tidigare, vad tror du att det beror på?
11. När tycker du att det blir viktigt att stava rätt?
12. Vad gör du för att motivera eleverna att stava rätt?
13. Hur gör du för att lära elever att stava?
14. Använder du någon form av stavningsövningar?
15. Hur följer du upp de elever som har bristfällig stavning?
16. Hur ser du på föräldrarnas roll?
17. Gör du någonting för att engagera föräldrarna?
18. Ser du någon skillnad på de elever som har engagerade föräldrar och de som inte har det?
19. Använder du dig av datorn i skriftspråksundervisningen?
 - Varför?
 - Varför inte?