

Examensarbete
Hösten 2006
Lärarytildningen
Pedagogiskt arbete

Rättning – hjälper eller stjälper?

- En intervjustudie med lärare och elever
i åk 5-6 om rättning inom svenska

Författare
Melita Madura
Lina Martinsson

Handledare
Eva Wennås Brante

www.hkr.se

Rättning – hjälper eller stjälper?

- En intervjustudie med lärare och elever
i åk 5-6 om rättning inom svenska

Abstract

Vi har under utbildningen stött på olika åsikter kring rättning vilket ledde till att vi ville undersöka hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt på vilket sätt eleverna uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning. I arbetet presenteras två olika syner på inläring, några skrivundervisningsteorier samt teorier angående tal- och skriftspråkets relation. Som metod valde vi att använda oss av personliga intervjuer med tre lärare samt tre fokusgrupper med sex stycken av lärarnas respektive elever i varje grupp. Resultaten visade att lärarna använde sig av beprövad erfarenhet snarare än teoretisk bakgrund. Det förekom även motsägelser och dubbla budskap mellan lärarna och elevernas uttalanden. Undersökningen visade att eleverna för det mesta hade samma uppfattningar som sina lärare och att de oftast inte upplever rättning som något negativt.

Ämnesord: Rättning, svenska, skriftspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte	9
1.3 Avgränsning	9
1.4 Definition	10
1.5 Disposition	10
2. Litteraturgenomgång	11
2.1 Lärandeteorier	11
2.1.1 Konstruktivism	11
2.1.2 Sociokulturell inriktning	12
2.2 Skriftspråket förr och nu	13
2.3 Tankar angående tal- och skriftspråkets relation	13
2.3.1 Skriftspråket beroende av talspråket	14
2.3.2 Talspråk och skriftspråk – inga entydiga begrepp	14
2.3.3 Talspråk och skriftspråk – samma sak	15
2.4. Sammanfattning av tal- och skriftspråkets relation	16
2.5 Skrivundervisningsteorier	16
2.5.1 Rättstavning integrerad	16
2.5.2 Innehåll och regler lika viktiga	18
2.5.3 Fokus på innehållet och positiv respons	19
2.5.4 Skrivandets dilemmor	21
2.6 Tyngdpunkter i svenskundervisning	21
2.7 Kommunikation	22
2.8 Sammanfattning av litteratur	24
2.9 Problemprecisering	24
3. Metodgenomgång	25
3.1 Val av metod	25
3.2 Urval	25
3.2.1 Presentation av skolor och deltagare	26
3.3 Genomförande	27
3.4 Bearbetning	27
3.5 Kritik av metod	28
4. Resultat	29
4.1 Lärarnas tillvägagångssätt vid rättning	29
4.1.1 Beprövad erfarenhet	29
4.1.2 Mognadsprocess	29
4.1.3 Vem gynnas av rättstavningsläxa?	30

4.2. Meningsskiljaktigheter kring målen i åk 5	31
4.3 Sammanställning av gruppintervju åk 5, (Lärare A)	31
4.3.1 Rättning – det känns för det mesta bra	32
4.4 Sammanställning av gruppintervju åk 5, (Lärare B)	32
4.4.1 Rättning - ”det är ju det han ska göra”	33
4.4.2 Viktigt att vara nöjd	33
4.5 Sammanställning av gruppintervju åk 6, (Lärare C)	34
4.5.1 Rättning – lärarens jobb	34
4.6 Rättning	35
4.6.1 När och varför?	35
4.6.2. Hur?	36
4.7 Oväntat hjälpmedel	37
4.8 Utbildningens påverkan	38
4.9 Reaktionen angående rättning	38
4.9.1 Lärares reaktioner	38
4.9.2 Elevernas reaktioner	39
4.10 Föräldradebatt	39
5. Analys och diskussion	41
5.1 Rättning – när och hur?	41
5.2 Innehåll eller stavning?	43
5.3 Olika värderingar	45
5.4 Motsägelser och dubbla budskap	45
5.5 Meningsskiljaktigheter kring målen i åk 5	46
5.6 Vanliga skrivregler?	46
5.7 Hjälpa varandra	47
5.8 Känslor kring rättning	47
5.9 Lärares tillvägagångssätt	48
5.10 Oväntat hjälpmedel	48
5.11 Slutsats	49
6. Sammanfattning	50
7. Litteraturlista	52
Bilaga	54

1. Inledning

Lpo 94: Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.

Vårt arbete är av undersökande karaktär där vi vill ta reda på hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt hur eleverna uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning. Efter samtal med ett flertal verksamma lärare framgick det att deras utbildning till viss del präglade deras tillvägagångssätt. Eftersom samhället utvecklas förändras även synen på utbildning vilket innebär att lärare utbildade under olika årtionden får olika metoder med sig. Vår tro är att människor utvecklas utifrån erfarenheter och möten med andra människor, detta innebär att utbildningen har en stor roll i lärares tillvägagångssätt men att dessa även förändras i takt med samhället. Vårt arbete syftar till att undersöka hur lärare uttrycker att de går till väga gällande rättning och eftersom det inte finns några starka existerande forskningsfält inom detta område har vi valt att utgå ifrån två olika syner på inläring samt ett flertal skrivundervisningsteorier.

1.1 Bakgrund

Under utbildningen har vi mött verksamma lärare med olika tillvägagångssätt gällande rättning av stavfel, interpunktioner och andra grammatiska fel. Detta har medfört att vi har blivit intresserade av ämnet och vill undersöka hur lärare uttrycker vad som egentligen ligger bakom deras olika tillvägagångssätt gällande rättning. Vår utgångspunkt är att den teoretiska bakgrunden är viktig då en stadig plattform är nödvändig för att kunna utveckla en egen fungerande metod. Saknas inblick i de olika teoretiska bakgrunderna finns även risk att möjligheterna i dem förbises.

I det pedagogiska arbetet är den teoretiska grunden alltid en viktig förutsättning för ett lyckat resultat. Vi lärare behöver, som professionella yrkesutövare, en teoretisk utgångspunkt för vårt arbete i klassrummet. Vi

måste veta varför, inte bara vad och hur... (Malmgren & Sandqvist, 1991, sid. 27).

Med utgångspunkt i ovanstående citat vill vi knyta lärares konkreta utövande angående rättning till bakomliggande lärandeteorier.

Av kurslitteraturen har det framgått att rättning kan hämma elevernas fantasi och få dem att prestera sämre. Samtidigt diskuteras det i samhällsdebatter att dagens ungdomar blir sämre och sämre på att skriva. Linell (2000) skriver att många ungdomar lämnar grundskolan utan att kunna tala, läsa och skriva tillräckligt bra för att klara sig i arbetsliv och eventuellt annan utbildning. Mer undervisning i grammatik har framförts som förslag till förbättring från bland annat politiker och föräldrar.

1.2 Syfte

I kursplanen för ämnet svenska under mål som ska ha uppnåtts i slutet av femte skolåret, står att eleverna ska ”känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista” (skolverket, u.å). Syftet med vårt arbete är att med utgångspunkt i detta studera hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt på vilket sätt elever uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning.

Detta arbete kan ligga till grund för nuvarande och blivande lärare att upptäcka hur olika tillvägagångssätt influerar eleverna och på så sätt få dem att antingen stärka eller omvärdera sin grundsyn angående rättning.

1.3 Avgränsning

Arbetet riktar sig främst mot rättning i svenska eftersom vi har upplevt att det finns meningsskiljaktigheter inom detta område. I matematiken accepteras rättning av de flesta eftersom det oftast bara finns ett rätt svar, till skillnad från svenskan där rättning kan anses hämma elevernas fantasi, trots att det även inom svenskan endast finns ett rätt sätt att skriva.

Med anledning av det har vi valt att undersöka vilka avgöranden som ligger bakom lärares tillvägagångssätt gällande rättning samt hur eleverna reagerar på lärarens rättning. Arbetet inriktar sig främst på all löpande svensk text som eleverna producerar och inte på läxförhör vilket vi anser är en annan typ av skrivande.

1.4 Definition

Enligt *Svensk ordlista* (Hässelberg & Allén, 1994) betyder rätta; göra riktig, ändra. I detta arbete kommer vi att använda ordet rättning med innebörden att läraren hjälper eleverna att ändra sina texter så att dessa passar normen för stavning och grammatik i det svenska språket idag. Alla ändringar som läraren gör i elevernas texter anser vi vara rättningar oavsett om läraren förklarar ändringarna för eleven eller inte.

1.5 Disposition

Arbetet är upplagt på följande vis. Inledningsvis presenteras en litteraturgenomgång där vi tar upp olika teorier som vi anser är av vikt utifrån vårt syfte. Efter litteraturen följer vår problemformulering och en metodgenomgång där vårt tillvägagångssätt beskrivs på ett detaljerat sätt, även kritik av metod tas upp. I Resultatdelen redovisas de resultat vi fått fram under vår intervjuundersökning. I analysen och diskussionen som följer sätter vi in resultaten i ett sammanhang och diskuterar dem med hjälp av litteratur och egna åsikter. Avslutningsvis finnes en sammanfattning som kort tar upp de olika delarna av vårt arbete.

2. Litteraturgenomgång

I forskningsbakgrunden vill vi ge läsaren en möjlighet att själv bilda sig en uppfattning kring ämnet rättning. Vi presenterar bland annat två olika syner på inläring samt ett flertal olika skrivundervisningsmetoder som har olika fokus gällande rättning. De redovisade delarna anser vi vara relevanta för vårt arbetsområde samtidigt som de ger en förförståelse inför kommande intervjuredovisning. De presenterade teorierna och begreppen uppfattar vi som användbara när ett eget tillvägagångssätt ska utformas.

2.1 Lärandeteorier

Mycket av den pedagogiska litteraturen bottnar på ett eller annat sätt i den konstruktivistiska eller den sociokulturella inriktningen som utgör två av flera teoribildningar inom pedagogik. Med utgångspunkt i olika fokus förklarar Vygotskij och Piaget hur människor enligt deras mening lär sig. Vygotskijs fokus ligger på den sociala miljön medan Piaget väljer att fokusera på den enskilda lärande människan.

2.1.1 Konstruktivism

Piaget (enligt Claesson, 2002) hävdar att människor inte är oskrivna blad (tabula rasa) utan att människan istället försöker skapa en förståelse av de sammanhang hon eller han ingår i. Lärarens roll i konstruktivismens lärandeteori är att tillhandahålla erfarenheter som gör det möjligt för eleven att skapa mening samtidigt som lärande beror på yttre lärandemiljö och elevernas idéer och erfarenheter. Kunskap innebär att kunna relatera och komma ihåg. Piagets studier grundade sig i studier av barn och deras utveckling. Han drog slutsatsen att barns språkutveckling sker genom att de prövar sig fram. Konstruktivismen uttrycker att kunskap är individuell och något som konstrueras av varje individ. Piagets studier visar att ”barn som får kända och för dem meningsfulla uppgifter att utföra klarar dem mycket bättre än om de får i uppgift att räkna ut något de tidigare aldrig konfronterats med” (refererad av Claesson, 2002, sid. 25). Konstruktivismen står för de konvergenta frågorna där det inte finns ett rätt svar, det är viktigt att läraren uppmuntrar de elever som vågar ifrågasätta. Piaget påstår att språket och

tanken inte har något direkt samband vilket resulterar i att eleverna i klassen sitter ensamma med enskilt arbete eftersom de inte får något utbyte av varandra. Ingen yttre motivation behövs. Han anser att eleven måste ha nått en viss mognad innan en utveckling kan ske.

2.1.2 Sociokulturell inriktning

Vygotskij (enligt Settergren & Moberg, 1989) anser att språket och tanken under utveckling blir intvinnade i varandra. Han skriver att eleven mognar genom att utvecklas. Det sociokulturella perspektivet står för att barn lär sig i meningsfulla sammanhang tillsammans med andra. Den kollektiva kunskapen är viktig för elevernas enskilda kunskapsutveckling. Lärandet ska ingå i en kontext där det finns aktiviteter för eleverna, inte abstraktioner. I detta sammanhang tydliggörs kopplingen mellan det sociokulturella perspektivet och progressivismen. Förgrundsgestalten för progressivismen John Dewey uttrycker också att eleverna lär sig genom att göra saker. En del av Deweys mest kända teori kan sammanfattas med slagorden ”learning by doing”. Vygotskij anser att talspråket är ett mellanled mellan tingen och det skrivna uttrycket. Vygotskij, som refereras av Settergren och Moberg (1989), säger att ”så småningom blir barnet mindre beroende av mellanledet, det talade språket, och skriftspråket blir ett symbolsystem, som direkt representerar verkliga ting, händelser och relationer” (sid. 106). Han uttrycker att vi vet vad vi tänker först när vi formulerat tankarna.

Sammanfattningsvis visar de två inlärningsteorierna att en lärare som arbetar utifrån den konstruktivistiska inlärningsteorin har stor tilltro till barnets egen förmåga. Den anser att undervisningen ska utgå ifrån för barnen meningsfulla uppgifter och konvergenta frågor som ger möjlighet till eget tänkande. En lärare som däremot utgår ifrån den sociokulturella inriktningen anser att elever lär i samspel med andra och att lärandet ska ingå i en kontext där det finns aktiviteter för eleverna, inte abstraktioner. Det finns ingen tydlig gräns mellan dessa inlärningsteorier vilket kan innebära att lärare väljer ut delar från respektive inriktning.

Språkutveckling sker dessutom över tid och därför är det bra att ha kännedom om det som har varit för att kunna bygga vidare på det. Kunskapen om vår historia är nödvändig för att förstå dagens samhälle och dess utveckling fram till idag.

2.2 Skriftspråket förr och nu

Längsjö och Nilsson (2005), deltagarna i en stor internationell undersökning av läsutveckling och skriftspråksutveckling, jämför skriftspråket förr och nu. De säger att förr i tiden bodde de flesta på lantgårdar och barnen var med på de dagliga sysslorna. På så sätt lärde sig barnen mycket om livet utan att behöva läsa om det i böcker. Barnen mötte sällan det skrivna språket innan de började skolan. De gånger de gjorde det var det i form av att pappa läste bibeln, katekesen och tidningen någon gång under veckan. Idag ser samhället annorlunda ut, barn har ingen inblick i vad föräldrarna gör på sina arbetsplatser. Däremot uppmanas föräldrar att redan från väldigt tidig ålder läsa för sina barn, vilket resulterar i att de flesta ett till två åringar vet hur de bläddrar i en bok. Trots att barn från början tror att det är bilden som förmedlar texten förstår de relativt snabbt att det även har att göra med bokstäver. Idag påverkas barns skriftspråksutveckling även av television, barnprogram och datorer (Längsjö & Nilsson, 2005).

Kulturer har ofta värderat språklig intelligens högt. Redan i forntida civilisationer låg makten hos dem som kunde läsa och skriva. Ordet papyrus till exempel härstammar från det egyptiska ordet pa-en-per-aa vilket betyder ”det som tillhör konungen”. I vår kultur är det skamfullt att inte kunna läsa och skriva men då måste vi beakta att skriftspråket endast har funnits i ungefär 6000 år. Det betyder att skriftspråket bara utgör fyra procent av människans språkhistoria, dessförinnan utgjorde de muntliga traditionerna hela språkskatten. Mycket av vår språkhistoria som inte tecknats ner har därför gått förlorad under årtiondenas gång. De främsta av våra skriftliga verk var från början muntliga traditioner som berättades kring lägereldarna (Armstrong, 2005).

2.3 Tankar angående tal- och skriftspråkets relation

Det finns olika tankar om relationen mellan talat och skrivet språk. Nedan presenteras tre av dem där utgångspunkten ligger på olika fokus. I den första är det talspråket som ligger till grund för skriftspråket, i den andra är talspråket och skriftspråket beroende av varandra. Slutligen anses talspråk och skriftspråk vara två sidor av samma sak. Vi anser att lärarens

inställning till tal- och skriftspråksrelationen kan inverka på deras tillvägagångssätt gällande rättning.

2.3.1 Skriftspråket beroende av talspråket

Skriftspråkets utveckling måste ske på talets grund (Teleman, 1991). I början måste mycket tid ägnas åt innehållet i texten, inte åt de formella övningarna. Förståelsen och meningsfullheten är viktigare än diverse skrivregler och grammatikövningar. Teleman (1991) anser att genom att eleverna får tillgång till skriftspråket kompletterar de sitt privata språk med ett språk som tillhör offentligheten.

2.3.2 Talspråk och skriftspråk – inga entydiga begrepp

Tal är enligt Andersson (2001) inte samma sak som skrift. Vi använder tal och skrift i olika situationer vilket betyder att tal inte bara är uppläst skrift och skrift inte bara är nedskrivet tal. Andersson skiljer även på talsituationen och skrivsituationen där talsituationen oftast innebär att sändare och mottagare befinner sig i närheten av varandra vilket ger lyssnaren möjlighet att genom frågor söka rätt på information som eventuellt är oklar. Skrivsituationen innebär däremot att det som skrivs vid ett tillfälle läses av mottagaren vid ett annat tillfälle och oftast på en annan plats. I skrivsituationen är mottagaren inte delaktig vid processen vilket innebär att skrivaren måste vara tydlig i sina formuleringar eftersom mottagaren inte har möjlighet att ställa frågor.

Linell (2000) skriver att skillnader mellan talspråk och skriftspråk inte får ignoreras. Skriftspråket har av tradition högre status än talspråket i de flesta kulturer, skriftspråket ses ofta som det korrekta och riktiga språket. Skrivinläring och läsinläring innebär enligt Linell (2000) att individen får en helt annan erfarenhet av språkanvändning som är väldigt annorlunda jämfört med talspråkskulturen. Under normala omständigheter tillägnar sig alla barn talspråket medan skriftspråket är förunnat vissa personer, oftast genom direkt skolutbildning. Även Andersson (2001) skriver att vi tillägnar oss talspråk och skriftspråk på olika sätt. Talspråksutvecklingen pågår under lång tid medan skriftspråket i stort sätt endast tillägnas i skolan. Skriftspråket är standardiserat på ett helt annat sätt än talspråket och den variation som finns mellan människor i hur de stavar och konstruerar meningar är väldigt liten jämfört med den som finns i talet. Vidare skriver Andersson (2001) att det är lättare att tala

dialektalt än riksspråkligt samtidigt som det är lättare att skriva riksspråkligt än dialektalt. För den som vill skriva riksspråkligt finns reglerna nedtecknade medan den som vill skriva dialektalt måste hitta på egna regler. Det är enligt Andersson (2001) alldeles uppenbart att människor tycker att det är helt naturligt att vi talar olika men skriver lika. Att använda svordomar i talspråket avviker inte lika mycket från normen som att skriva ner dem.

Skillnaden mellan talspråk och skriftspråk har blivit onödigt stor (Liljestrand & Arwidson, 1989). Trots detta anser Liljestrand och Arwidson att uppmaningen att skriva som du talar endast resulterar i en bra skriven text i enstaka fall. Författarna framhåller att talspråk och skriftspråk inte är entydiga begrepp. Med skriftspråk avser de ett korrekt grammatiskt språk och med talspråk ett spontant ogrammatiskt språk. Till skillnad från Liljestrand och Arwidson säger Teleman (1991) att det inte finns ett ogrammatiskt språk utan att talspråket till viss del följer andra grammatiska regler än skriftspråket. Liljestrand och Arwidson skriver att språkriktighet dock är ett relativt begrepp eftersom det förändras i takt med samhällets förändringar. Författarna anser att en funktionell språksyn är att föredra, det språk som uppfattas lättast av så många människor som möjligt. Skriften är en indirekt kommunikation, eftersom skribenten inte kan studera mottagarens reaktion är det viktigt att texten är utformad på ett sätt att missförstånd undviks. Det är därför viktigt att ha en helhetssyn på texten. Om en text har många stavfel kan det väcka misstänksamhet hos mottagaren samtidigt som en korrekt text kan sakna ett egentligt innehåll (Liljestrand & Arwidson, 1989).

2.3.3 Talspråk och skriftspråk – samma sak

Ett ytterligare perspektiv presenteras av bland annat Hagtvet (1990), han hävdar att det är viktigt att se skriftspråksutvecklingen i ett helhetsperspektiv, vilket bland annat innebär att muntlig och skriftlig språkutveckling är två sidor av samma sak. Samtidigt innebär det att skriftspråket används i ett sammanhang där skriftlig kommunikation är relevant. Vidare skriver Hagtvet (1990) att både skriftspråket och talspråket handlar om förmedling av budskap där tolkningsprocessen är helt upp till mottagaren.

Settergren och Moberg (1989) refererar Gunnar Eidevall som skriver att ett litterärt verk får olika mening i möte med olika läsare. Mottagaren tolkar texten på skilda sätt beroende på bakgrundsfaktorer såsom livserfarenhet, värderingar och läsvana. Även Strömquist (2001) skriver att innan skribenten sänder iväg sitt budskap måste han ta hänsyn till

kommunikationssituationen och det han vet om mottagaren. Utifrån det kan han sedan konstruera sitt budskap på bästa sätt. Mottagaren måste i sin tur ta hänsyn till kommunikationssituationen och det han vet om sändaren innan han avkodar budskapet.

2.4. Sammanfattning av tal- och skriftspråkets relation

En lärare som utgår ifrån att skriftspråket är beroende av talspråket anser att förståelsen är viktigare än skrivregler och grammatikövningar. Detta kan leda till att den inte rättar lika mycket som en lärare som anser att talspråk och skriftspråk inte är entydiga begrepp eftersom en sådan lärare anser att innehåll och regler är lika viktiga. Ifall en lärare anser att talspråk och skriftspråk är samma sak utgår den ifrån att båda handlar om en förmedling av budskap där tolkningsprocessen är helt upp till mottagaren. Rättstavningen anses då vara viktigast när det finns en mottagare som ska tolka det som sändaren försöker förmedla.

2.5 Skrivundervisningsteorier

Olika grundsyn resulterar i olika skrivundervisningsteorier. Nedan förevisas tre inlärningsteorier med olika syn på skrivundervisning med utgångspunkt i förhållandet mellan innehåll och skrivregler. Dessa skrivundervisningsteorier är de mest förekommande i den pedagogiska litteraturen vi har läst. Vi anser att lärarens inställning till vad som är viktigt i en text genomsyrar tillvägagångssättet och påverkar eleverna på olika sätt. Under utbildningen har den tredje skrivundervisningsteorin med fokus på innehållet och positiv respons förmedlats till oss blivande lärare. Lärare som istället under sin utbildning fått en annan teori förmedlad till sig kan ha ett annat tillvägagångssätt. Detta kan innebära att utbildningen har en stor påverkan på framtida lärares inställning till rättning. Det finns dock lärare som omvärderar sin syn och därför ändrar sitt tillvägagångssätt med åren, då de med hjälp av egen erfarenhet bildar sig en ny metod som de anser fungerar bättre.

2.5.1 Rättstavning integrerad

Detta stycke handlar om att rättstavningen ska vara integrerad i den övriga skrivundervisningen istället för att arbeta med rättstavning som en enskild del.

Det finns både för och nackdelar när det gäller grammatikundervisning (Linell, 2000). Grammatikundervisningen härstammar från antiken och har haft i uppgift att göra språket vårdat och disciplinerat. ”Nu tillskrivs den förmenta språkliga förflackningen bl a påstådda försummelser vad beträffar grammatikundervisningen i svenska” (Linell, 2000). Många anser att grammatiken står för den fasta kunskap som spelar en viktig roll i vår vardag. Den har länge utgjort en stor roll i skolans sedvanliga språkundervisning. Folket vill ha grammatikundervisningen kvar eftersom den står för en viktig del av kulturarvet. Linell (2000) anser att grammatiken är en abstrakt överblick av språket och att det därför är svårt att undervisa om. Han tror att det går att undvika stavfel med hjälp av intuition utan någon grammatisk insikt. Linell (2000) anser att grammatiken ska ha en liten roll i språklära och skrivträning, han hävdar samtidigt att vissa begrepp är nödvändiga för förståelsens skull. Som avslutning skriver Linell att den viktigaste motiveringen för grammatikundervisning i skolan är dess möjligheter vid främmande språkinlärning.

Både i forskning kring lärande och i kursplanen läggs vikten vid helheten, vilket leder till att rättstavningen bör vara integrerad i den språkliga kommunikationen (Längsjö & Nilsson, 2005). ”Undervisningen i rättstavning syftar inte bara till att eleverna ska lära sig hur orden stavas utan syftar också till att utvidga elevernas ordförråd och ge insikt om ordens betydelse och funktion och bör ske ihop med elevernas övriga skrivande” (Längsjö & Nilsson, 2005). Längsjö och Nilsson (2005) redogör även för Smiths tankar kring skrivundervisning. Genom att läsa och skriva som skrivare påstår Smith att de grammatiska reglerna lärs intuitivt och omedvetet och att det inte får önskad effekt att öva en sak i taget.

Söderberg (1995) har utarbetat fyra principer för hur barn tillägnar sig ett språk. Hon frågar sig om inte dessa principer även kan gälla i skolans läs- och skrivundervisning. En av Söderbergs (1995) principer är att barn lär sig i samspel med andra genom gemensamma upplevelser och helhetsintryck. Hon anser att skolan inte tar tillvara på denna kunskap. Skrivandet delas ofta upp i små delar där eleverna får arbeta med de olika delarna såsom ljud, bokstäver och rättstavningsregler. Eleverna jobbar dessutom oftast individuellt.

2.5.2 Innehåll och regler lika viktiga

Nedan framförs en skrivundervisningsteori där rättning sker först i bearbetningsfasen men att innehåll och skrivregler ändå anses vara lika viktiga.

Skrivundervisningen genomgick under 1980-talet en stor förändring (Malmgren & Sandqvist, 1991). Den produktcentrerade skrivundervisningen övergick då till en processororienterad sådan. En risk med att processen betonas så starkt är att produkten eller själva texten inte beaktas tillräckligt mycket. Enligt Malmgren och Sandqvist (1991) är det naturligt att elever får kunskap om skrivregler eftersom de själva strävar efter att följa skriftspråksnormen. Den processororienterade skrivundervisningen betonar både skapandet och formen där rättningen eller omsorgen om formen kan vänta till bearbetningsfasen.

Vi har alla tagit till oss uppmaningen att inte störa eleverna i skapandet, att inte hämma deras kreativitet med att tala om regler. Faktum är att förhållandet i vissa avseenden kan vara det motsatta: elevernas textskapande hämmas av att de inte känner till och behärskar reglerna (Malmgren & Sandqvist, 1991 sid. 44).

Den processororienterade skrivundervisningen är flexibel i sin uppbyggnad vilket medför att lärarna själva har stor möjlighet till eget genomförande. Den processororienterade skrivundervisningen ska genomsyra hela undervisningen oavsett ämne, vilket betyder att det är en grundsyn, ej en metod. En av huvudtankarna i den processororienterade grundsynen är att eleverna själva ska få skriva mycket, den tar även avstånd från fylleri övningar i lärobokstexter (Malmgren & Sandqvist, 1991). Barn lär sig att tala genom att lyssna på andra vilket inte stämmer in på skrivundervisningen. Barn lär sig inte att skriva genom att läsa eftersom de inte behöver kunna diverse skrivregler för att förstå det de läser (Malmgren & Sandqvist, 1991).

Den största delen av skolans språkutvecklande arbete är enligt Larsson (1984) att hjälpa eleverna att erövra skriften som nytt språk. Larsson (1984) anser att kopplingen mellan ljud och bokstäver är svår och att ordproducerande är bättre än regelträning. Han tycker att stavfel i skolan ägnas för liten uppmärksamhet. Han hävdar att eleverna behöver träna den språkliga medvetenheten, få kunskap om rikstalspråket och träna mer rättstavning. Detta får dock inte bli huvudsaken i undervisningen och hämma elevernas utveckling i övrigt (Larsson, 1984).

2.5.3 Fokus på innehållet och positiv respons

I stycket nedan presenteras en skrivundervisningsteori där fokus ligger på innehållet i texten och positiv respons, rättning sker endast i bearbetningsfasen.

Smith anser att elever lär sig stava genom att läsa, allt som eleven vill stava stavar författaren åt dem (enligt Calkins, 2001). När eleven läser skriver den samtidigt texten ihop med författaren. Calkins (2001) skriver om hur viktigt det är att läraren inte går in och rättar för mycket i elevernas texter. Hon hävdar att eleverna inte ska lägga tid och tanke åt de eventuella fel som kan finnas i texten under tiden skrivandeprocessen pågår. De lägger då fokus på fel sak, det vill säga stavning istället för själva innehållet i texten. När eleverna är helt klara med sina texter kan de sedan rätta de befintliga felen. Calkins (2001) påstår också att lärare ska neka svar som ställs angående stavfel under skrivandeprocessen. Shaughnessys (enligt Calkins, 2001) undersökning av elever som får sina texter överstrukna med röd penna visar att skrivandet för dessa elever endast blir något de inte kan. Dessa texter hamnar egentligen bara hos en främling som dömer dem och letar efter fel. Detta resulterar i vissa fall i att eleverna inte vill vara med. Shaughnessy säger också att:

Det viktigaste vi kan göra för dessa elever är att hjälpa dem att skriva fritt och obesvärat. Ingen lär sig bra om han skäms eller är rädd. Våra elever behöver inse att det är okay att göra fel när de skriver; det gör vi alla, och sedan rättar vi när vi är klara med innehållet. Även om det är viktigt att lära eleverna att rätta, är förmodligen det enda och viktigaste vi kan göra åt deras syntax, stavning, skönskrift och teknik att hjälpa dem att skriva ofta och med självförtroende (Calkins, 2001, sid. 313-314).

Renberg (2004) håller med ovanstående författare och skriver, ”i skolan är det i regel den mottagande lärarens stränga och bedömande blick den skrivande eleven hela tiden känner närvaron av” (Renberg, 2004 sid. 32). Även skrivandet i de högre åldrarna tas upp där mottagaren kan vara en chef, kollega, anställd eller allmänheten. Texterna blir även då granskade och det känns som om ”varje mening som man får ner på pappret ackompanjeras av felfinnarens kritiska grymtningar och sarkastiska kommentarer, vilket undergräver ens självförtroende och gör skrivandet till ett mentalt gatlopp” (Renberg, 2004 sid. 32). Renberg

påpekar också hur viktigt det är med ”ros-respons” där responsgivarna, som i skolan företräds av lärarna, på ett positivt sätt bemöter elevernas texter.

Läraren ska visa eleverna att de främst är intresserade av textens innehåll och bemöta elevernas texter med skriftliga frågor eller kommentarer angående innehållet (Björk & Liberg, 2001). ”Alltför ofta inriktas bedömningen av elevernas texter på stavning, interpunktion, ordval och ytliga grammatiska fel, medan de pragmatiska kvalitéerna lämnas därhän. Ändå är det de som i sista hand avgör om en text är värd att läsas eller ej” (Hultman, 1989 sid. 142). Ibland skriver eleverna otydligt vilket gör att läraren måste fråga eleven om innehållet (Björk & Liberg, 2001). Det är då viktigt att inte skriva den ”rätta” texten i elevens bok eftersom eleven då kan uppfatta att hans/hennes text är felaktig. Björk och Liberg (2001) skriver att läraren ska bemöta elevernas stavfel på samma sätt som barn i sin talutveckling bemöts av vuxna. De felaktiga orden ska rättas genom att den vuxna själv använder det rätta ordet/stavningen utan att påpeka felet. På så sätt ger den vuxna eleven en chans att själv rätta till felet nästa gång. Läraren kan dock inte förvänta sig att eleven ska ta till sig det rätta ordet/stavningen, det är bara en del av processen mot ett fullvärdigt språkbruk (Björk & Liberg 2001).

Skrivandet ska utvecklas i sin helhet (Settergren & Moberg, 1989). Skolan väljer ofta att skilja på berättande, beskrivande och analyserande texter eftersom vissa genrer anses svårare än andra. Settergren och Moberg (1989) hävdar att alla former av skrivande är möjligt för alla elever oavsett stadium. De skriver vidare att läsning och skrivning ska gå hand i hand och anser att det viktigaste i skrivundervisningen är att ge eleverna tid att förbereda och slutföra sina uppgifter. *Vad* eleverna läser och skriver är viktigare än *hur* de gör det. Utvecklingen måste få ta sin tid, läraren får inte ha bråttom och ställa för höga krav på eleverna.

Sammanfattningsvis innebär de tre skrivundervisningsteorierna att lärarna lägger fokus på olika saker gällande elevernas texter. Lärarens inställning har stor betydelse för hur rättningen sker i skrivundervisningen, medan vissa väljer att rätta under själva skrivprocessen väljer andra att vänta till bearbetningsfasen. Enligt de olika författarna finns det både fördelar och nackdelar med de olika metoderna och detta kan då påverka eleverna på olika sätt, både positivt och negativt.

2.5.4 Skrivandets dilemmor

Settergren och Moberg (1989) redogör för Dominikovic', Lindmark och Linells diskussion kring den grundläggande frågan, hur definieras skrivförmåga? Är stavningen viktigare än korrekta meningar eller tvärtom? Domikikovic', Linmark och Linell säger att den dolda läroplanen ger uttryck av att en text måste vara rättstavad för att åsikterna ska tas på allvar. Enligt författarna betyder skrivförmåga att kunna uttrycka sina tankar i skrift. De anser att lärarens inställning till skrivförmåga bestämmer hur undervisningen utformas. När eleven skriver ställs tankearbetet i konflikt med utförandet. Eleven vet inte om stavningen eller innehållet är det viktigaste. Endast en van skrivare vet hur de ska pendla mellan de båda delarna. Ett annat problem som uppstår vid skrivning grundas i relationen mellan privat och offentligt språk. Riskerna finns att dessa ställs emot varandra och resulterar i att det ena språket tar över på bekostnad av det andra. Författarna skriver att "en del av utvecklingssynen på en elevs skrivande måste innebära att det privata skrivandet byggs ut – icke ersätts – genom att fler och fler tillfällen skapas för övningar i ett mera officiellt skrivande" (Settergren & Moberg, 1989, sid. 183).

2.6 Tyngdpunkter i svenskundervisning

Löfqvist (1988) har genomfört en undersökning om var lärare lägger tyngdpunkten i sin svenskundervisning på olika stadier. Eftersom vår undersökning riktar sig till elever mellan elva och tretton år väljer vi att redovisa Löfqvist resultat från mellanstadielärarna. Hans analys visar att mellanstadielärarna riktar sin svenskundervisning mot grammatiska frågor och ordlära.

I årskurs sex handlar undervisningen mycket om rättstavning och semantik medan läsning och skrivning är viktiga delar i alla stadier. På mellanstadiet ligger tyngdpunkten vid att lyssna och tala i små grupper men även bibliotekskunskap är en viktig del. Den emotionella utvecklingen står högre än riktighet samtidigt som skrivtekniska övningar, rättstavning och interpunktion är lärarnas huvudsakliga inriktning på mellanstadiet. Skrivuppgifterna består ofta av att berätta och beskriva, det vanligaste ämnet för skrivning är att eleverna berättar om sig själva. En annan vanlig skrivuppgift är att ge eleverna ett ämne eller en rubrik att utgå ifrån.

Två tredjedelar av lärarna uppger att de läser och kommenterar allting som eleverna skriver, ibland får eleverna även läsa och kommentera varandras uppsatser. Lärarna vill framhålla det positiva i uppsatserna och är mindre benägna än lärare i andra länder att klottra i marginalen och kommentera detaljer, de sätter istället ett omdöme utan kommentarer. Eleverna uppger däremot att de vill ha en mer nyanserad värdering än endast ett kort omdöme som ”bra”.

Ju mer uppmärksamhet som ägnas åt att förbereda den enskilda skrivningen, desto mindre blir riskerna att eleverna gör dåliga prestationer. Det är för visso en bättre metodik att låta eleverna få hjälp och därmed lyckas, än att de i efterhand ska få veta, hur de borde ha löst sin uppgift (Löfqvist, 1988, sid. 120).

Han skriver att det ska läggas större vikt vid förberedelser, stimulering och återkoppling än vid efterarbete och bedömning. På så sätt omfattar skrivningen hela skrivprocessen från början till slut, inte bara bedömningen av den färdiga uppsatsen.

Den presenterade forskningen visar hur skrivundervisningen gick till och på vilka områden det då lades fokus i skolan. Trots att källan är 19 år gammal har vi upplevt att det fortfarande går till på samma sätt i svenskundervisningen på de flesta skolor idag.

2.7 Kommunikation

En elev är aldrig ensam i ett klassrum, det pågår en ständig kommunikation med andra individer såsom klasskamrater och lärare. Detta innebär att även rättningstillfällena, både muntliga och skriftliga, handlar om kommunikation mellan lärare och elev. En bristande kommunikation kan få förödande konsekvenser för klassrumsklimatet och elevernas välbefinnande.

Aspelin (1999) skriver att kommunikation uppfattas som synonym för ”socialt samspel” och används för att beskriva en mänsklig aktivitet som sker i relationen mellan minst två konkreta individer som befinner sig i varandras närhet. Författaren betraktar skam och stolthet som människans grundkänslor, vilka avspeglar det sociala bandets karaktär. Emotioner ses i första hand som funktionella oavsett om de är positiva eller negativa, detta innebär inte att skam kan

uppfattas som negativt och stolthet som positivt. Aspelin (1999) beskriver två olika aspekter av stolthet, den första innebär att en person blir positivt värderad av andra människor för någonting den har gjort. Den andra aspekten kallas ömsesidig bekräftelse och innebär att en annan människa visar uppskattning över vad personen är och inte över vad den gör. Stolthet väcks enligt Aspelin (1999) ursprungligen när individen ser sig själv som positivt värderad av andra människor. Exempelvis när en person utfört en handling och presterar något som uppskattas av andra och därmed får önskade konsekvenser. Konkret sagt vill individen genom sitt handlande uppnå ett mål för att i denna process bli positivt bemött av någon annan. I det första fallet upplever individen stolthet över att ha utträttat en medveten handling som någon annan har visat uppskattning för medan i den andra visar individerna uppskattning över att möta varandra och kommunikationen dem emellan.

Ytterligare en aspekt som enligt Aspelin (1999) dyker upp, är stolthet genom prestation, vilket vanligtvis uppkommer i en bedömningssituation där någon annan till viss mån lägger värderingar i sina åsikter. Aspelin (1999) understryker dock att skam eller stolthet inte kan eller bör värderas. Stolthetskänslor talar om att relationen mellan individer är den optimala och att de sociala banden är stabila, däremot säger skamkänslor att individer antingen är för långt ifrån eller för nära varandra samt att det sociala bandet är avklippt eller hotat på något sätt. ”Skam är normalt en känsla som hjälper oss att reglera distansen i våra sociala relationer. En sådan reglering innebär visserligen att vi korrigerar vårt beteende och att vi i denna process värderar oss själva negativt” (Aspelin, 1999, sid. 136). Skam uttrycks allmänt genom att individen vänder sig från omgivningen och in mot en privat sfär samt genom att individer drar sig ifrån varandra. Detta till skillnad mot stolthet där individer dras mot varandra och öppnar sig till varandra. Aspelin skriver att stolthet är en positiv känsla vilket gör att individen försöker uppleva samma känsla igen. Enligt Aspelin (1999) innefattar lärarkunskap en förmåga att tolka relationella processer, det vill säga att avläsa hur sociala band byggs respektive hotas i olika undervisningssituationer. Lärarens och elevernas JAG växer fram i och genom den sociala processen och inte tvärtom. ”Lärare-elev-relationen formas genom ett myller av tecken som stundligen uttrycks och tolkas mellan individerna” (Aspelin, 1999, sid. 152). ”Läraren har med andra ord inte endast ansvar för att innehållet i undervisningen är relevant. Han /hon har också blivit ansvarig för att undervisningen sker under vettiga former och att det skapas en god emotionell atmosfär i skolklassen” (Aspelin, 1999, sid. 156).

Skribenten och läsaren, det vill säga sändaren och mottagaren har inte många förutsättningar som är gemensamma vid skriftlig kommunikation enligt Linell (2000). Vid skriftlig kommunikation saknas möjligheten för mottagaren att vid behov få komplettering, samtidigt som många av de informationsbärande kännetecknen hos sändaren inte är möjliga, exempelvis gester och mimik.

2.8 Sammanfattning av litteratur

I litteratur delen har vi redogjort för lärandeteorier som utgör två av flera teoribildningar inom pedagogiken, samt flera inlärningsteorier med olika syn på skrivundervisning. Vi har exempelvis tagit upp olika syn på rättning där den ingår i skrivundervisningen på olika sätt, bland annat som en integrerad del eller som mindre viktig under skrivprocessen. För förståelsens skull har vi tagit upp både talspråkets och skriftspråkets utveckling över tid samt olika relationer mellan dessa. Eftersom kommunikation, både skriftlig och muntlig, utgör ett underlag för rättning har vi även valt att redovisa vikten av att få känna stolthet och slippa skam. För att få kunskap om hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt på vilket sätt eleverna uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning behöver några frågor besvaras för att syftet med studien ska uppnås.

2.9 Problemprecisering

- Hur beskriver lärare vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning/icke rättning?
- Hur beskriver lärare vilka teoretiska avgöranden som ligger till grund för deras tillvägagångssätt gällande rättning/icke rättning?
- Hur förhåller sig lärare till målen i svenska i åk 5?
- Hur uttrycker eleverna i åldern elva till tretton år att de reagerar på lärares rättning/icke rättning?

3. Metodgenomgång

I detta kapitel kommer vi att beskriva vårt tillvägagångssätt från val av metod till presentation av skolor och respondenter.

3.1 Val av metod

I vårt arbete använder vi ett kvalitativt forskningsperspektiv. Vi valde att genomföra en semistrukturerad intervjuundersökning med tre lärare som arbetar i årskurs 3-6 samt tre elevintervjuer som genomfördes i fokusgrupper om 6-7 elever i varje. Fokusgrupperna möjliggör ett mer öppet samtal där deltagarna får möjlighet att med hjälp av andras uttalanden utveckla egna ståndpunkter. Gruppintervjuer är enligt Cohen, Manion och Morrison (2005) inte lika skrämmande för barn som individuella intervjuer ibland kan vara. Under gruppintervjuer expanderar deltagarnas åsikter då de får möjlighet att styrka eller motsäga de andra respondenternas åsikter. En liten kommentar kan då utvecklas till en stor diskussion. Vi valde att intervjua elever i åldern elva till tretton år eftersom de har längre erfarenhet av skolan än elever i barnskoleklasser. Vi hoppades därmed få till stånd en givande diskussion med många synpunkter. Intervjuer gav dessutom möjlighet till följdfrågor vilket gav oss en djupare insyn i deltagarens åsikter än om vi hade använt en enkätundersökning. Vi vill understryka att trots att vi valt att intervjua tre lärare och tre elevgrupper anser vi att antalet respondenter är tillräckligt för vår undersökning eftersom vi sammanlagt intervjuat 21 stycken respondenter. Resultatet från intervjuerna, som behandlar hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt hur elever uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning, ligger till grund för den här redovisningen.

3.2 Urval

Vi tog kontakt med och genomförde intervjuer på tre skolor, alla belägna i södra Sverige. Skolorna valdes oberoende av elevantal, storlek och mångkulturalitet. Vi hade tidigare varit i kontakt med lärarna och upplevde då att de inte utmärkte sig på något sätt, vare sig i sitt sätt att undervisa eller i sina inställningar till skrivundervisning. Eftersom vår undersökning inte riktar sig mot ytterligheterna gällande rättning utan vill granska det ”vanligast”

förekommande blev det naturligt att vi valde dessa lärare som respondenter. Då syftet med arbetet är att studera hur lärare beskriver vad som ligger till grund för deras avgöranden gällande rättning samt hur elever uttrycker att de reagerar på lärares rättning/icke rättning blev även elevintervjuer en självklarhet. Vi anser inte att lärarna kan redogöra för elevernas reaktioner utan bara för sina egna tolkningar av hur de tror att eleverna reagerar. Vi bad lärarna att välja ut sex stycken elever som de ansåg ligga på en medelkunskapsnivå i klassen. Vi ville ha deltagare ur båda genusgrupperna men inte nödvändigtvis jämnt fördelat. Deltagandet vid intervjuerna var frivilligt, både för lärare och för elever. Lärarna informerade sina respektive elever angående intervjuerna och dessa fick själva bestämma ifall de ville delta i vår undersökning. Innan intervjuerna genomfördes tillfrågades lärarna om deras elever hade tillstånd hemifrån för att medverka i en röstinspelad intervjusituation. Vi fick klartecken från alla lärarna. Lärarna var inte närvarande vid elevintervjuerna och tvärtom.

3.2.1 Presentation av skolor och deltagare

De tre skolor vi besökte hade alla olika årskursintervaller F-5, F-6 och F-9. Skolorna är inte mångkulturella och de har alla nära till naturen. Intervjuerna genomfördes i små grupprum på respektive skola.

Lärare A har den gamla mellanstadielärarytbildningen och har varit verksam i 18 år, hon har för närvarande en femte klass. Läraren tar emot eleverna i årskurs tre och följer dem till årskurs fem. Elevgruppen som intervjuades bestod av sex stycken elever, tre flickor och tre pojkar.

Lärare B är utbildad mellanstadielärare och har varit verksam i 25 år, han har för närvarande en femte klass. Läraren tar emot eleverna i årskurs fyra och följer dem till årskurs sex. Elevgruppen som intervjuades bestod av fyra flickor och två pojkar.

Lärare C har både förskolläraryt- och grundskollärarytutbildning, hon har jobbat som grundskollärare i fem år och innan dess som förskollärare i tio år. För närvarande har hon en sjätte klass. Läraren tar emot eleverna i årskurs tre och följer dem till årskurs sex. Elevgruppen som intervjuades bestod av två pojkar och fyra flickor.

3.3 Genomförande

Alla intervjuer byggde på samma grundfrågor vilka vidareutvecklades beroende på deltagarnas svar. Frågorna vi använde oss av var både åsikts- och faktainriktade. Under intervjuerna försökte vi vara så objektiva som möjligt för att inte påverka deltagarnas svar. Eftersom vi var två stycken fanns det risk att läraren skulle hamna i underläge och därför bestämde vi att endast en av oss skulle ställa frågorna och ha den ledande rollen. Den andre hade en mer tillbakadragen roll som observatör och antecknare. Dessa roller skiftades från skola till skola. För att lättare kunna sammanställa intervjuerna och för att inga relevanta delar skulle falla bort användes en mp 3 spelare för att spela in respondenternas svar. Detta medförde att vi fick större möjlighet att lyssna på svaren och koncentrera oss på intervjuerna istället för att lägga tid på att skriva anteckningar.

När vi besökte de två första skolorna och genomförde vår undersökning intervjuade vi lärarna innan elevgrupperna. Detta medförde att vi lättare kunde förstå vad eleverna uttryckte i sina svar eftersom vi hade en förförståelse för hur läraren arbetade. På den sista skolan genomfördes elevintervjuerna först på grund av lärarens tidsplanering, följden blev att vi ibland inte riktigt förstod vad eleverna uttryckte. Deras uttalanden blev dock tydliga efter att vi intervjuat läraren och fått en förståelse för hennes tillvägagångssätt gällande rättning. Innan vi genomförde vår undersökning hade vi inte funderat på om detta kunde påverka våra resultat. Vi kände att det var lättare att intervju läraren först men vi tror ändå inte att detta har påverkat vår undersökning i någon nämnvärd grad.

3.4 Bearbetning

Efter att först ha lyssnat på våra intervjuer några gånger sammanställde vi dessa skriftligt. Utifrån texterna tog vi sedan ut de delar som enligt oss var de mest relevanta för vår undersökning. Under processens gång gick vi tillbaka till den första delen av arbetet, teoridelen, ett flertal gånger för att försäkra oss om att inga viktiga delar uteblev.

3.5 Kritik av metod

Efter vi genomfört vår intervjuundersökning drog vi slutsatsen att intervjuer var ett bra val till vårt arbete. Intervjuerna gav oss djupare insikt i de deltagande lärarna och elevernas tankar och åsikter. Det faktum att vi kände lärarna och eleverna sen innan kan både ha varit positivt och negativt. Vi tror att lärarna svarade mer öppet på våra frågor, det kan ha berott på att vi tidigare har sett dem i undervisningssituationer och vet på vilket sätt de arbetar. En nackdel kan vara att lärarna tog för givet att vi förstod vad de menade och därför inte förtydligade sig i sina uttalanden. Eftersom vi även kände eleverna sen innan ledde det till att intervjuerna inte blev så stela. Eleverna kände igen oss och vi uppfattade att de inte kände sig besvärade i intervjusituationerna. Under intervjuerna upplevde vi att eleverna för det mesta förstod frågorna vi ställde, när det uppstod frågetecken förklarade vi genast vad vi menade. Intervjumetoden var i dessa fall en stor fördel eftersom vi hade möjlighet att förtydliga oss.

När vi sammanställde resultaten upptäckte vi att lärarna ibland sa en sak men att de senare under intervjun motsade sig själva. Detta har fått oss att fundera kring om vi verkligen fått fram hela sanningen eller om lärarna endast valde att visa den professionella läraryrkesrollen som ett ansikte utåt.

När vi genomförde våra intervjuer märkte vi att lärarna gärna fortsatte prata efter att bandspelaren stängts av, detta kan innebära att vissa spontana uttalanden inte kom med i vår undersökning. Dessa hade dock ingen vikt i undersökningen eftersom de inte var relevanta för vårt arbete. Samtidigt ställer vi oss frågan vad som hade hänt om vi fortsatt att prata kring rättning efter att bandspelaren stängts av?

4. Resultat

Nedan redovisar vi resultatet som vi sammanställt utifrån vår intervjuundersökning. De delar som framförs anser vi är de som är mest relevanta för vårt syfte och vår problemprecisering.

4.1 Lärarnas tillvägagångssätt vid rättning

Denna del behandlar lärarnas uttalanden och redogör för hur de själva beskriver att de går till väga vid rättning.

4.1.1 Beprövad erfarenhet

Ingen av de intervjuade lärarna hade någon teoretisk utgångspunkt som stöd för sitt tillvägagångssätt. Lärarna hade läst pedagogisk facklitteratur men kunde inte peka på någon speciell teori som de använder sig av. Lärare B säger:

Lärare B: Nej jag kan inte peka på dem i alla fall utan det, det är nog teorier som jag tycker mig ha läst och hört någonstans men jag kan inte sådär säga att jag stödjer mig på en viss teori.

Alla lärarna svarade att deras tillvägagångssätt framförallt bygger på beprövad erfarenhet snarare än teoretisk bakgrund. Lärare A uttrycker följande:

Lärare A: Jag har haft teorier, fyror, femmor så pass många gånger så jag vet vart det ska leda till, så man har ju ”trial and error”, man har ju säkert misslyckats ett antal gånger och nu känner jag att nu ligger det nog på en rätt så bra nivå.

4.1.2 Mognadsprocess

Lärarna var eniga i sina åsikter om individanpassning, att rättningen måste anpassas från elev till elev. Lärare A tycker att rättningen ska finnas med från början för alla elever. Detta i olika svårighetsgrad beroende på var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Lärare B anser att rättningen helt ska anpassas efter elevens mognad vilket kan innebära att vissa elever rättas från början medan andra elever kan få vänta i flera år innan deras texter börjar rättas.

Lärare B: Det är en mognad det här med stavning tror jag på.

Lärare C diskuterar rättning med sina elever på höstterminen i årskurs fyra. Hon är väldigt mån om elevernas åsikter och rättningen blir ett överenskommande mellan lärare och elev. Vill inte eleven bli rättad så låter hon bli att rätta.

Lärarna anser att kraven ska ökas efterhand som eleven utvecklas. De säger att de vanligaste skrivreglerna är viktigast, med det menar de punkt och stor bokstav. Två av lärarna, A och B, inkluderar även dubbelteckning i de vanligaste skrivreglerna.

4.1.3 Vem gynnas av rättstavningsläxa?

Lärare A och lärare B delar med sig av sina uppfattningar kring rättstavningsläxa och stavningsregler. Lärare A berättar att hon slutade med rättstavningsläxa för längesen eftersom hon anser att det är en förnedrande läxa för elever som har problem med stavning. Hon har kommit fram till att elever som redan har problem med stavning inte blir bättre på att stava genom rättstavningsläxa.

Lärare A: Veckans ord har vi slutat med, det var många år sen... de som hade lätt för att stava de hade ju alla rätt och de som hade svårt de hade ju fortfarande fel. Det var ju en förnedrande läxa egentligen.

Lärare B uttrycker en liknande åsikt kring stavningsregler. Han säger att de elever som har mest nytta av stavningsregler är de som redan är duktiga och kan se det abstrakta i stavningsreglerna. De som mest skulle behöva stavningsregler kan inte se det ändå. Som stöd för sin uppfattning berättar han att vissa elever i behov av stavningsregler hade sämre resultat efter en genomgång än vad de hade innan genomgången. Lärare B använder däremot rättstavningsläxa eftersom han vill förmedla till eleverna att det inte är oviktigt med stavning. Lärare C:s elever berättade att de lär sig skriva rätt genom rättstavningsläxa, läraren nämnde dock inte att hon använde sig av det i sin intervju.

Lärare C uttrycker under intervjun att hennes elever ibland har svårt för stavning på grund av deras dialekt. Det kan vara svårt att förklara för eleverna att ordet kyrka stavas med bokstaven y när eleverna uttalar ordet kyrka.

Lärare C: Och sen har vi ju vår dialekt, e och ä och å och y och det är mycket som körka, det stavas ju inte med ö utan det stavas ju med kyrka alltså det är ju väldigt mycket såna här grejer då va.

4.2. Meningsskiljaktigheter kring målen i åk 5

I kursplanen i svenska under mål som ska ha uppnåtts i slutet av femte skolåret står att eleverna ska ”känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista”. Vi frågade lärarna hur de anser att deras sätt att undervisa i svenska hjälper eleverna att nå målen i slutet av årskurs fem. På denna fråga skiljde sig svaren mycket åt. Medan lärare A säger att målen är väldigt lågt ställda och att de flesta av hennes elever når dessa redan i årskurs tre uttrycker både lärare B och C att flera av deras elever inte når målen i årskurs fem och att de fortsätter att jobba med dem i årskurs sex. De anser att målen i årskurs fem bara är en avstämning för att se vad de behöver jobba vidare med under nästa termin. Lärare C uttrycker att:

Lärare C: De ställena där jag har upptäckt att det har varit svagheter det har jag ju lagt in både under resterande tiden och nu höstterminen i sexan.

Lärare A anser sig under åren ha utvecklat en metod som fungerar med en bra nivåstegring. Hon nämner ”trial and error” som bakgrundstanke, att hon har lärt sig av sina misstag. Lärare B anser inte att stavningsregler är viktiga då han tror att eleverna lär sig stava ändå. Därför anser han inte att han hjälper eleverna att nå målet angående stavning. Lärare C uttrycker inte någon åsikt angående hennes sätt att hjälpa eleverna att nå målen.

4.3 Sammanställning av gruppintervju åk 5, (Lärare A)

Eleverna uttrycker att de lär sig skriva rätt genom att någon rättar dem, detta kan vara antingen läraren, datorn eller föräldrarna. En pojke tycker det är viktigt att det ska vara rätt ”ja, annars lär man sig fel om det inte är rätt”. En flicka uttrycker att det inte bara gäller att skriva rätt, det ska vara tydligt också. Eleverna är överens om att både innehåll och stavning är lika viktigt. De berättar att läraren rättar när de gjort klart sina arbeten dock inte i alla

ämnena. I svenskan rättar läraren när hon delat ut en uppgift till eleverna men när eleverna skriver för sin egen skull rättas inte texterna. Eleverna berättar att de ofta tar varandra till hjälp när läraren inte är där eller har tid. På frågan om läraren rättar alla texter likadant svarar hela gruppen ja. Eleverna berättar att läraren alltid har rättat men att hon började rätta mer i slutet av årskurs tre. ”För nu rättar hon mer småfel och innan rättade hon typ bara såna stora typ”. Gruppen är överens om att läraren gör på olika sätt när hon rättar deras texter. Ibland samlar hon in texterna och rättar dem själv och ibland rättar hon texterna tillsammans med eleverna. Eleverna är överens om att föräldrarna rättar hemma.

4.3.1 Rättning – det känns för det mesta bra

Majoriteten tycker att läraren rättar lagom mycket. En flicka tycker att läraren ska rätta mer med motivationen ”jag har svårt att stava”. Eleverna tycker att det är okey att en annan lärare rättar deras texter. Eleverna berättar att det känns jobbigt när de har många fel ifall klasskamraterna ser det. ”När andra klasskamrater frågar hur många fel fick du? Då vill man ju inte säga och då typ blir de typ sura och så”. När de utgår från sig själva känns det för det mesta bra. På frågan om det känns bättre att bli rättad i matematik eller svenska var meningarna delade. En flicka tycker att det känns bättre när läraren rättar i matematiken eftersom det enligt henne är lättare att räkna än att stava. En pojke tycker tvärtom eftersom han har lättare för att stava. Enligt eleverna känns det bättre när läraren rättar ihop med dem eftersom de ibland inte förstår vad de gjort för fel. Två av eleverna medger att de någon gång sagt till läraren när det kändes jobbigt vid rättningen. Avslutningsvis var eleverna samstämmiga i sina åsikter om att de vill ha rättning.

4.4 Sammanställning av gruppintervju åk 5, (Lärare B)

Intervjun börjar genom att eleverna enligt deras mening berättar hur de lär sig att skriva rätt, de är överens om att de tränar på ordet och skriver det många gånger. I skolan anser eleverna att de lär sig skriva rätt genom ”veckans meningar” som de får i läxa och tränar på hemma för att sedan ha rättstavning i skolan. Läraren rättar alltid veckans meningar och andra prov dock bara ibland när de skriver berättelser. Eleverna är eniga i frågan om läraren ska rätta mer eller mindre och svarar att det är bra som det är nu. De anser att det inte är för mycket och inte heller för lite, samtidigt som de uttrycker att det är bra att läraren rättar eftersom de lär sig på

det sättet. Läraren skriver enligt eleverna kommentarer när han rättar, sedan får eleverna tillbaka det rättade arbetet. Oftast rättar läraren utan att eleverna är med men det förekommer även att han rättar tillsammans med eleverna. Eleverna framhåller att innehållet i texterna är viktigare än stavningen. De upplever att läraren rättar alla elevers texter likadant och att rättningskriterierna inte skiljer sig från elev till elev. Detta oberoende av uppgiften och vilken sorts skrivning det handlar om. Eleverna berättar att läraren började rätta från början (årskurs fyra) och att han brukar rätta det mesta. De uttrycker att han mest rättar stavfel i svenskan eftersom de inte skriver så mycket i andra ämnen.

4.4.1 Rättning - ”det är ju det han ska göra”

Eleverna är ganska tveksamma i frågan om det är okej att en annan lärare rättar och svarar att det beror på vem den andre läraren är, samt att det i så fall ska vara lärare som är ungefär lika. De anser att det kan bli fel ifall flera olika lärare rättar och ger exempel. En lärare kan då exempelvis vara nöjd med ett arbete medan en annan vill att eleven ska förbättra sig. Eleverna är överens om att det är skillnad på vem som får rätta beroende på vem som har gett ut uppgiften. Om en annan lärare än klassläraren har gett uppgiften får den läraren även rätta. ”Det är ju bra att det är samma lärare som rättar som har gett uppgiften för då vet han ju lite vad det handlar om”. Eleverna är överens om att de aldrig har känt att läraren rättat för mycket och därför har de heller aldrig sagt ifrån. En elev frågar hur en text kan vara rättad för mycket. Vi svarar att det till exempel kan vara så att någon får tillbaka sin text och upptäcker att de flesta orden är felstavade och understrukna. En flicka svarar spontant ”det är ju det han ska göra”, resterande elever instämmer och tillägger att det är så de lär sig.

4.4.2 Viktigt att vara nöjd

På frågan om det är viktigt att det ska vara rätt svarar en flicka bestämt att det inte är så viktigt att det ska vara rätt men att det är viktigt att själv vara nöjd. Hon förklarade att hon med det menar att det är viktigt att förbättra sig från gång till gång. Det framkommer från gruppen att det inte är jätteviktigt att berättelserna de skriver ska vara helt rättstavade om inte någon annan ska läsa dem.

4.5 Sammanställning av gruppintervju åk 6, (Lärare C)

Eleverna anser att de lär sig att skriva rätt genom att läsa mycket och genom rättstavningsläxa. En pojke uttrycker att ”man lär sig av sina fel, misstag”. Han förklarar att när han stavar fel på ett ord flera gånger och någon påpekar det så glömmer han inte hur det stavas till nästa gång. Eleverna säger att läraren alltid rättar deras texter genom att samla in dem. De uttrycker även att det ibland tar för lång tid innan de får tillbaka sina rättade texter. Eleverna är eniga om att rättning behövs och vill att läraren ska rätta mer eftersom de anser att det är då de lär sig. De tycker att det är okej att andra lärare rättar i deras texter oavsett vem läraren är. Eleverna uttrycker att det är bra om det finns fler lärare som rättar för då slipper de vänta så länge. Eleverna har själva lagt märke till att läraren inte rättar alla elevernas texter likadant. De elever som går på specialundervisning får inte sina texter rättade på samma sätt som de andra eleverna. Eleverna upplever ingen skillnad mellan rättning i ämnet matematik och i ämnet svenska. Enda skillnaden är att eleverna i matematik rättar sina uppgifter själva, läraren rättar då endast diagnosen. Eleverna är eniga om att det är lika lätt att stava som att räkna. De berättar att läraren har rättat redan från början dock endast de texter som ska visas och sättas upp på väggen. Majoriteten av eleverna tycker att läraren ska rätta deras fel genom att sätta en bock vid själva ordet eller genom att stryka under det så att de sedan kan gå in och ändra det som är fel. Att innehållet i texterna är viktigare än stavningen är alla elever överens om. De säger att stavfelen kan vänta tills hela texten är skriven. ”Om man skriver och sen så tar man det [rättning av stavfel] bland de sista sakerna”.

4.5.1 Rättning – *lärarens* jobb

Enligt eleverna hade det känts mycket bättre om läraren hade suttit tillsammans med dem och rättat under tiden. Pojkarna i gruppen är överens om att det känns jobbigt ifall de inte vet hur man stavar ett ord. ”Man blir lite sur på sig själv”. När detta händer brukar de fråga kompiserna bredvid om hjälp. Det känns oftast bra att få tillbaka sin rättade text men ibland kan det vara jobbigt om den innehåller många fel. Ingen av eleverna har sagt ifrån om de känt att rättningen blivit jobbig. En pojke uttrycker att rättningen behövs för att kunna bli bättre medan en annan pojke spontant säger att rättningen kan släppas överhuvudtaget eftersom det är lärarens jobb. Under följande diskussion kommer det fram att eleven inte tycker att rättningen i sig ska släppas utan att eleven själv vill slippa rätta till exempel med hjälp av facit. Han menar att läraren ska rätta allt eftersom det är lärarens jobb. Flera elever instämmer

och säger att de på så sätt skulle ha mer tid till sitt arbete. En flicka uttrycker då att det nog skulle ta väldigt lång tid för läraren eftersom hennes pappa brukar rätta hemma och då tar det jättelång tid trots att hon bara är en. En elev förmedlar sin pappas åsikt om att lärare inte gör någonting i skolan förutom att sitta, dricka kaffe och äta kakor. Enligt eleverna hjälper föräldrarna ibland till att rätta hemma.

4.6 Rättning

Under denna rubrik redovisas när, varför och hur lärarna går tillväga när de rättar elevernas texter samt deras första tankar kring begreppet rättning.

4.6.1 När och varför?

Lärarna har olika tillvägagångssätt angående rättning. Alla rättar elevernas texter när de ska bli offentliga men inte när eleverna skriver för sin egen skull. Lärare B uttrycker att han rättar ”främst när det är saker de ska lämna ifrån sig eller som känns lite mer offentliga”. Lärarna rättar däremot i olika ämnen.

Lärare A:s första tanke kring rättning är att de finns ”ett rätt och ett fel” och det är bättre att eleverna lär sig det rätta direkt eftersom det enligt henne är svårare att lära om. Läraren rättar dock inte stavfel och grammatiska fel i alla ämnen utan det beror på vad som tränas. Lärare A tror på elevernas förmåga att ta till sig regler. Lärare B:s första tanke uttrycker han så här:

Lärare B: Det är inte roligt om du får en text som är full av rättningar. Det kan inte vara särskilt upplyftande för ambition eller glädjen att skriva.

Lärare B är processororienterad och lägger inte fokus på stavningen över huvudtaget eftersom han inte vill förstöra elevernas skrivglädje, detta har han meddelat både föräldrar och elever. Lärare C har en idealistisk syn och första tanken är hennes personliga känsla att hon vill att det ska vara rätt. Därför rättar hon stavfel och grammatiska fel i alla ämnen oavsett om det är matematik, geografi eller svenska.

4.6.2. Hur?

Hur rättningen går till skiljer sig från lärare till lärare. Lärare A berättar att hon rättar tillsammans med eleverna i den mån hon hinner, annat material samlas in.

Lärare A: Rättning för mig då jobbar man med en berättelse och sen så sitter jag ner tillsammans med barnet och sen rättar vi samtidigt. Har jag inte tid att sitta med dem utan samlar in berättelsen då rättar jag inte felen utan då skriver jag kring innehållet.

Hon har olika rättningskriterier beroende på elevens kunskaper. Lärarens elevgrupp är överens om att läraren gör på olika sätt när hon rättar. Ibland samlar hon in texterna och rättar dem själv och ibland rättar hon texterna tillsammans med eleverna. Eleverna uttrycker att det känns bättre när läraren rättar ihop med dem eftersom de ibland inte förstår vad de gjort för fel. De har dock inte upplevt att läraren rättar deras texter med olika kriterier.

Lärare B berättar att han använder olika rättningsmetoder beroende på situationen, ibland samlar han in elevernas texter och ibland rättar han tillsammans med dem.

Lärare B: Det kan ju mycket väl va att man tar det tillsammans med eleven under tiden man läser igenom vad de har skrivit och vid andra tillfällen kanske man tar in och de får tillbaka det och man pratar igenom det i efterhand. Så det beror på situationen tror jag.

Lärare B har olika rättningskriterier för olika elever beroende på deras kunskaper. Lärarens elever uttrycker att läraren oftast rättar texterna själv men att det ibland förekommer att han rättar tillsammans med eleverna. De säger att de inte har upplevt att läraren rättar deras texter utifrån olika kriterier.

Lärare C säger att hon oftast rättar elevernas texter genom att samla in dem och inte tillsammans med eleverna.

Lärare C: Då samlar jag oftast in och sen rättar jag och sen så får de tillbaka.

Hon har även olika rättningskriterier från elev till elev beroende på kunskapsnivån. Lärarens elevgrupp säger att läraren alltid rättar deras texter genom att samla in dem, de uttrycker även att det ibland tar för långt tid innan de får tillbaka sina rättade texter. Eleverna har själva lagt märke till att läraren inte rättar alla elevers texter likadant. Enligt deras uppfattning får de elever som går på specialundervisning inte sina texter rättade på samma sätt som de andra eleverna. Lärare C:s tillvägagångssätt skiljer sig från de andra lärarnas. När hon rättar en text markerar hon inte i texten utan skriver felen i en kommentar i slutet. Till exempel, det finns ett ordböjningsfel i din text. Eleverna får sedan själva försöka hitta felet och ändra det. Lärarens motivering är att eleverna själva ska få tänka till och inte få felet serverat. Denna rättningsmetod använder läraren först i årskurs sex när eleverna är trygga nog att själva leta efter felen. Eleverna uttrycker att de vill att läraren ska markera felen i texten så att de direkt kan gå in och ändra på det. På det viset anser eleverna att de skulle få mer tid över till sitt arbete.

4.7 Oväntat hjälpmedel

Alla lärarna ser datorn som ett stöd i skrivundervisningen även om de inte aktivt använder sig av den. Lärare A tycker att datorn är bra eftersom eleven då direkt upptäcker om de stavat fel genom att ordet blir understruket med rött. Hon anser att för att lärarens rättning ska bli lika effektiv måste den ske samtidigt som eleven skriver fel eftersom eleven annars kommit för långt i sin tankeverksamhet för att gå tillbaka och ta till sig stavfelet.

Lärare A: För att jag ska göra samma effektiva grej så ska jag ju egentligen behöva sitta bredvid och säga till precis på sekunden.

Elevgruppen uttrycker att de lär sig skriva rätt genom att bli rättade, antingen av läraren, datorn eller av föräldrarna. Lärare B tror på en variation mellan handskrivning och datorskrivning, han säger att lärarens närvaro inte är lika viktig när eleverna skriver på datorn eftersom de då direkt kan se felen. Lärare B:s elever nämner däremot inte datorn i sin intervju. Lärare C nämner datorn som en tillgång i skrivundervisningen för de elever som har problem med skrivningen. Eleverna nämner dock inte datorn i sin intervju.

4.8 Utbildningens påverkan

En aspekt att ta hänsyn till är hur lärarnas utbildningar präglar deras tillvägagångssätt. Lärare A uttrycker att hon under sin utbildning fick lära sig att rättning var absolut förbjudet eftersom det var kränkande för eleverna. Rättning med röd penna var inte tillåtet men hon säger själv att eleverna inte ser lika bra om hon använder samma färg som dem när hon rättar. Läraren har aldrig upplevt att hon knäckt någon elev utan menar att läraren inte ska ljuga för eleverna.

Lärare A: Man ser liksom att det gnistrar till i ögonen när man har lärt sig något, sen kan det ju vara så banalt som att man har lärt sig att stava ett ord rätt, men det finns ett rätt sätt och det finns ett fel sätt och det vet ungarna, jag tycker man lurar dem genom att inte göra det.

Lärare B nämnde inte hur hans utbildning präglat hans val av tillvägagångssätt medan lärare C säger att hon arbetar utifrån det hon lärt sig under utbildningen. Det vill säga metoden att skriva för skrivandets skull där rättningen inte har så stor betydelse utan det är mängden hon är ute efter.

4.9 Reaktioner angående rättning

Nedan presenteras lärarnas och elevernas uppfattningar kring rättning. Hur lärarna har uppfattat att eleverna reagerar vid rättning samt hur eleverna själva uttrycker att de reagerar.

4.9.1 Lärarnas reaktioner

Lärarna uttrycker att de inte känt att eleverna reagerat på deras rättning. De upplever att eleverna tycker att det är normalt och odramatiskt med rättning.

Lärare A: Det är bara något som man gör.

Lärarna berättar att de backar om de känner att någon elev inte klarar av rättningen och lärare B poängterar att det är viktigt att vara ödmjuk och försiktig i sin framtoning. Lärare C upplever att eleverna inte tycker att rättningen i sig är jobbig utan snarare det faktum att de

måste skriva om sina texter då de alltid skriver en kladd först. Nackdelen kan vara att eleverna då hellre skriver korta texter som är lättare att skriva rent.

4.9.2 Elevernas reaktioner

Elevgrupp A berättar att det känns jobbigt om de har många fel ifall klasskamraterna ser det men när de utgår från sig själva känns det för det mesta bra. Två stycken av eleverna medger att de någon gång sagt till läraren när det kändes jobbigt vid rättning. De resterande eleverna tycker att läraren rättar lagom mycket samtidigt som en flicka tycker att läraren ska rätta mer med motiveringen ”jag har svårt att stava”. Elevgrupp B anser att läraren rättar lagom mycket och de vill inte förändra någonting. Eleverna är överens om att de aldrig har känt att läraren har rättat för mycket och därför har de heller aldrig sagt ifrån. Elevgrupp C är enig om att rättning behövs och vill att läraren ska rätta mer eftersom det är då de lär sig. Eleverna tycker att det oftast känns bra att få tillbaka sin rättade text men att det ibland kan vara jobbigt om den innehåller många fel. Ingen av eleverna har sagt ifrån om de känt att rättningen blivit jobbig.

4.10 Föräldradebatt

Lärare A och lärare B nämnde spontant debatten med föräldrarna som väldigt intressant. Lärare A berättar att vissa föräldrar inte rättar sina barn hemma utan förväntar sig att det ska ingå i skolans utbildningsansvar. Lärare B säger att föräldrarna tydligt kan se om deras barn inte kan stava.

Lärare B: Då kan det bli lite besvärligt och förklara sin ståndpunkt vad man tror på, att man inte riktigt tror på att dragga stavningsregler.

Läraren har upplevt att föräldrarna lägger ansvaret på skolan och deras vinkling blir ”lär ni dem inte att stava?”. Lärare C berättar att vissa föräldrar rättar hemma men att vissa även påpekar rättningen i skolan, de tycker att rättningen är skolans uppgift. Lärarens personliga åsikt är att dessa föräldrar ofta är osäkra och själva har problem med stavning. Hon uttrycker att många elever själva vill bli bättre och att det blir skolans uppgift då föräldrarna inte rättar

hemma. En annan spontan tanke hos alla lärarna är att de anser att läsning är en bra metod för eleverna att bli bättre på att skriva och stava.

5. Analys och diskussion

I detta kapitel sätter vi resultaten i ett sammanhang samtidigt som vi knyter dem till litteraturen. Vi drar även egna slutsatser och ställer nya frågor för eventuella fortsatta undersökningar.

5.1 Rättning – när och hur?

Vår undersökning visar att alla lärare som intervjuades arbetar utifrån beprövad erfarenhet snarare än teoretisk bakgrund. Alla hade läst pedagogisk facklitteratur och tagit till sig olika tillvägagångssätt men kunde inte peka på någon speciell bok eller författare. Trots att lärarna inte säger sig kunna styrka sina avgöranden i teorier kan vi i deras intervjuer se spår av olika inlärningsteorier i deras tillvägagångssätt. Hur läraren ställer sig till skrivförmåga bestämmer enligt Dominkovic', Lindmark och Linell (enligt Settergren och Moberg, 1989) hur undervisningen senare utformas. Lärarna i vår undersökning tyckte sig ha utvecklat ett sätt som fungerar utan att grunda sig i någon speciell teori. Vi tror att detta speglar andra lärares sätt att arbeta och att ytterligare undersökningar kring samma fråga skulle leda till liknande resultat.

Lärarna var eniga om att rättningen skulle anpassas från elev till elev utifrån deras tidigare kunskaper. I Lpo 94 står att ”undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov”(Läraryrket, 2005, *En likvärdig utbildning*, sid 10). Detta citat är väl förankrat i högskolans värld och används ofta och gärna samtidigt som det är enkelt för lärare att lägga in egna värderingar i ordet anpassning. Vilket kan betyda att olika lärare jobbar på olika sätt beroende på hur de tolkar begreppet individanpassning.

Lärare A rättar stavfel och grammatiska fel från början eftersom hon anser att det är lättare för eleverna att lära sig rätt från början än att lära om. Löfqvist (1988) skriver att det är ”...en bättre metodik att låta eleverna få hjälp från början och därmed lyckas än att de i efterhand ska få veta, hur de borde ha löst sin uppgift”(s. 120). Även Aspelin (1999) påpekar hur viktigt det är att eleverna känner stolthet genom prestation istället för att känna skam för sina misslyckanden. Lärare A:s tankar kring datorer finner stöd i Löfqvists (1988) teorier, hon

menar att eleverna vid datorn direkt får veta vad de gjort för fel. Om läraren ska rätta finns risken att eleverna har kommit för långt i sitt skrivande för att gå tillbaka och ta till sig felet.

Lärare B anpassar rättningen efter elevernas mognad vilket innebär att vissa elever ibland får vänta i flera år innan deras texter börjar rättas vilket strider mot lärare A:s tankar kring rättning. Piaget, som refereras av Claesson (2002), säger att eleverna måste ha nått en viss mognad innan en utveckling kan ske, vilket stödjer lärare B:s förhållningssätt. Det hade varit intressant att följa lärare A och lärare B under några år för att se om deras elevers kunskaper i svenska skiljer sig i slutändan, och i så fall hur, beroende på respektive lärares tillvägagångssätt.

Lärare C är väldigt mån om sina elevers åsikter och rättningen blir en överenskommelse mellan lärare och elev. Om en elev inte vill bli rättad så låter hon bli. Kommunikation är enligt Aspelin (1999) en synonym för socialt samspel som används för att beskriva en mänsklig aktivitet som sker mellan två individer i varandras närhet. Läraren ska kunna tolka relationella processer och avläsa hur sociala band byggs respektive hotas i undervisningssituationer. Han säger att läraren inte endast har ansvar för innehållet i undervisningen utan även för att det skapas en god emotionell atmosfär i klassen. Lärares och elevernas *jag* växer fram i och genom den sociala processen och inte tvärtom (Aspelin, 1999). Shaughnessys undersökning som refereras av Calkins (2001) visar att elever som får sina texter rättade för mycket ibland helt tappar lusten att skriva, vilket styrker lärare C:s val att inte rätta. Däremot skriver Malmgren & Sandqvist (1991, sid 44)

Vi har alla tagit till oss uppmaningen att inte störa eleverna i skapandet, att inte hämma deras kreativitet med att tala om regler. Faktum är att förhållandet i vissa avseenden kan vara det motsatta: elevernas textskapande hämmas av att de inte känner till och behärskar reglerna.

Detta citat talar emot lärare B och C:s tillvägagångssätt samtidigt som det stödjer lärare A:s. Lärare A berättar om sin egen högskoleutbildning där hon fick lära sig att rättning var absolut förbjudet, men trots det har hon under årens lopp valt att rätta och säger att hon aldrig har upplevt att hon har knäckt någon elev genom det. Det är intressant att spekulera i hur dagens skola hade sett ut ifall all utbildade lärare strikt förhållit sig till utbildningens förespråkade förhållningssätt. Det finns lärare som är utbildade under 1970-talet och lärare som är

utbildade under 2000-talet och som båda fortfarande är verksamma. Det skulle kunna innebära att lärarens ålder påverkar tillvägagångssättet gällande rättning, där den ena exempelvis rättar allt och den andra kanske inte rättar alls.

Frågan om när det ska rättas har många olika författare och pedagoger åsikter kring. Vi anser att det måste vara en avvägning eftersom det finns både fördelar och nackdelar i de teorier som vi har funnit. Ska det rättas under den pågående skrivprocessen eller ska det vänta till bearbetningsfasen? Fördelen med att rätta under processen är att eleverna lär sig det rätta från början och slipper lära om medan nackdelen kan vara att eleverna hämmas i sitt skrivande ifall läraren går in och avbryter för många gånger. Detta stödjer den andra teorin om att rättningen ska vänta till bearbetningsfasen samtidigt som nackdelen där kan vara att eleverna då kommit för långt i sin tankeprocess för att gå tillbaka och ta till sig stavfelen. Under arbetets gång har vi kommit fram till att en variation av dessa två teorier skulle vara att föredra eftersom båda gynnar skrivningen på olika sätt, samtidigt som de båda även har nackdelar. Eftersom alla elever är enskilda individer lär de sig på olika sätt vilket gör att en teori kan passa vissa elever men dock inte alla.

5.2 Innehåll eller stavning?

Lärare B anser att stavningsregler inte är viktiga då han tror att eleverna lär sig stava ändå vilket även Linell (2000) tar upp. Han säger att det går att undvika stavfel med hjälp av intuition utan någon grammatisk insikt och att grammatiken ska ha en liten roll i språklära och skrivträning. Även Smith som refereras av Calkins (2001) stödjer dessa tankar och säger att de grammatiska reglerna lärs intuitivt och omedvetet genom läsning. Lärarna uttryckte precis som Smith att eleverna automatiskt lär sig att skriva genom att läsa mycket. Ett motargument till detta är att barn inte lär sig skriva genom att läsa eftersom de inte behöver kunna diverse skrivregler för att förstå det de läser (Malmgren & Sandqvist, 1991). Trots sina tankar kring grammatiken använder sig lärare B ändå av rättstavningsläxa med motiveringen att han vill förmedla till eleverna att det inte är oviktigt med stavning. Smith (enligt Längsjö & Nilsson, 2005) skriver att rättstavningsläxa inte får önskad effekt eftersom eleverna då övar en sak i taget. Rättstavningen bör istället vara integrerad i den övriga språkliga kommunikationen och vikten bör läggas vid helheten eftersom rättstavningen inte bara syftar till hur orden stavas

utan också till ordets funktion och betydelse. Lärare A har sedan länge slutat med rättstavningläxa eftersom hon anser att det är en förnedrande läxa för de elever som har problem med stavningen, genom egen erfarenhet har hon upplevt att dessa elever inte blir bättre på att stava ändå. Lärare B har liknande tankar kring stavningsregler och säger att de elever som har mest nytta av stavningsregler är de som redan är duktiga och kan se det abstrakta i stavningsreglerna. De som mest skulle behöva stavningsregler kan inte se det ändå vilket är hans motivering för att inte öva stavningsregler i skolan, trots att han har rättstavningläxa. Lärarens åsikter stöds i Vygotskijs tankar om att lärandet ska ingå i en kontext där det finns aktiviteter för eleverna och inte abstraktioner.

Larsson (1984) skriver att rättstavningen i skolan ägnas för liten uppmärksamhet vilket stödjer lärare A:s val att rätta från början men motsäger lärare B och C:s val att vänta med rättning. Att innehållet är viktigare än stavningen anser både lärare B och C i enlighet med Björk & Libergs (2001) tankar om att det är viktigt för läraren att visa för eleverna att de främst är intresserade av textens innehåll. En tydlig tendens i undersökningen var att eleverna i många fall tyckte som sina respektive lärare, i denna fråga var elever och lärare eniga.

Lärare C tar upp att hennes elever ibland har svårt för stavning på grund av deras dialekt. Andersson (2001) skriver att det är lättare att tala dialektalt än riksspråkligt samtidigt som det är lättare att skriva riksspråkligt än dialektalt eftersom det finns regler för det. Detta kanske gäller för vuxna som redan lärt sig reglerna och kan skilja på talspråk och skriftspråk men för ett barn som hela livet talat dialektalt och inte kommit lika långt i sin skrivutveckling blir övergången svårare. Utifrån detta anser vi att barn som bor på olika ställen i Sverige har olika förutsättningar för att lära sig att skriva samtidigt som alla lärare utgår från samma kriterier. En nackdel för barn som talar riksspråk kan dock vara att de inte ser skillnaden mellan talspråk och skriftspråk vilket kan leda till att deras skriftspråk endast blir nedskrivet tal. Enligt Andersson (2001) är tal inte samma sak som skrift och eftersom vi använder talspråk och skriftspråk i olika situationer betyder det att skrift inte endast ska vara nedskrivet tal.

5.3 Olika värderingar

När vi genomförde intervjuerna var lärarna nyfikna på vad deras elever uttryckte och ville gärna veta vad de hade svarat, detta kan tyda på att lärarna är osäkra och vill få bekräftelse på att det budskap de vill förmedla verkligen når fram till eleverna. Det kan även tyda på att lärarna strävar efter att utveckla sin yrkesroll och anpassa sin undervisning efter eleverna.

Resultaten från vår undersökning visar att lärarna fostrar sina egna elever och att deras värderingar både medvetet och omedvetet förmedlas till elevernas. Även om det är en självklarhet att värderingarna borde vara ungefär lika för alla kan verkligheten vara en annan, vilket vi bland annat upptäckte när vi undersökte hur eleverna uppnår målen i årskurs fem. Målen som återfinns i kursplanen är inte valbara utan de *skall* ha uppnåtts i slutet av årskurs fem men även om målen står klart och tydligt innebär inte det att alla lärare följer dem. När det dessutom saknas mål för exempelvis vilka värderingar lärarna skall förmedla till sina elever kan skillnaderna bli ännu större.

5.4 Motsägelser och dubbla budskap

Resultaten av vår undersökning visar att både lärare och elever ibland motsäger sig själva. Först uttrycker lärarna att de inte upplevt att eleverna tyckt att det varit jobbigt vid rättning trots att det senare under intervjuerna framkommer att de backar ifall de känner att eleverna tycker att det är jobbigt. Liknande åsikter framförs av vissa elever som säger att det känns bra vid rättning fast senare uttrycker att det kan kännas jobbigt ibland. Några elever ville att läraren skulle rätta mer eftersom de anser att det är så de lär sig men tyckte samtidigt att det ibland inte känns bra när det finns många fel i deras texter.

När vi sammanställde resultaten från vår undersökning märkte vi även att lärarna ibland ger dubbla budskap till sina elever. Lärare B uttryckte i början på intervjun att stavningen inte är så viktig eftersom han tror att eleverna lär sig stava ändå, det är enligt honom en mognadsprocess. Detta budskap har lärare B förmedlat till både föräldrar och elever. Senare under intervjun framkom det att lärare B använder sig av rättstavningsläxa med motiveringen:

Lärare B: Man ska på nåt sätt ändå bry sig lite om hur man stavar. Det är en inställning man ska försöka och ge barnen att det är inte oviktigt med stavning.

5.5 Meningsskiljaktigheter kring målen i åk 5

En sak som vi inte var beredda på var de intervjuade lärarnas meningsskiljaktigheter kring målen i kursplanen för årskurs fem. Medan den ena läraren ansåg att de flesta av hennes elever uppnår dessa mål redan i årskurs tre eftersom de är så lågt ställda ansåg de andra lärarna att vissa av deras elever inte uppnår målen i årskurs fem. Detta såg de inte som ett problem eftersom de fortsätter att jobba med dessa följande terminer. De sistnämnda lärarna ser målen i årskurs fem bara som en avstämning eftersom de har möjlighet att fortsätta jobba med dem i årskurs sex. Den första läraren har dock inte den möjligheten då hon släpper sina elever redan efter årskurs fem. För att understryka vår oväntade upptäckt vill vi påminna om att målen i årskurs fem ej är mål att sträva mot utan mål som skall ha uppnåtts i slutet av femte skolåret. Detta innebär då att eleverna hamnar ett år back eftersom de jobbar med målen för femte klass i årskurs sex. Frågan som väcks hos oss är vad som händer med eleverna om de fortfarande ligger back när de kommer till årskurs nio? Detta skulle då kunna innebära att eleverna inte blir godkända när de ska gå ut högstadiet.

5.6 Vanliga skrivregler?

Alla de intervjuade lärarna berättade att de jobbar med de vanligaste skrivreglerna vilket också står med i kursplanen. Lärarna ansåg att punkt och stor bokstav hörde till de vanligaste skrivreglerna och två av lärarna tyckte även att dubbelteckning och högrekventa ord skulle finnas med. Denna upptäckt gjorde att vi började fundera kring vem som egentligen bestämmer vilka som är de ”vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning” (www.skolverket.se). Enligt oss kan denna vaga formulering innebära att eleverna, med utgångspunkt i vad deras lärare anser att ordet ”vanligast” innefattar, får med sig olika kunskaper från grundskolan beroende på vem de hade som lärare.

5.7 Hjälpa varandra

Eleverna uttrycker att de ibland tar hjälp av varandra under lektionerna när läraren inte är tillgänglig. Detta kan stödjas i Söderbergs (1995) tankar om hur barn tillägnar sig ett språk, nämligen i samspel med andra. Även Vygotskij som refereras av Settergren och Moberg (1989) menar att barn lär sig tillsammans med andra och att den kollektiva kunskapen är viktig för elevernas enskilda kunskapsutveckling. Vi anser att lärare hade kunnat utnyttja detta ännu mer genom att låta eleverna ta hjälp av varandra eller rätta varandras texter, detta kräver dock en tillåtande och öppen miljö i klassrummet och en bra relation mellan eleverna.

5.8 Känslor kring rättning

Undersökningen visar att de intervjuade lärarna inte känt att eleverna reagerat på deras rättning men om någon elev tar illa vid sig så backar de. Dessa uttalanden tolkar vi som motsägelsefulla. Lärare B framför att det är viktigt att vara ödmjuk och försiktig i sin framtoning men överlag tycker lärarna att eleverna uppfattar rättning som något normalt och odramatiskt vilket också stöds av elevernas egna åsikter. Eleverna säger att rättning behövs eftersom det är så de lär sig och i vissa fall vill eleverna att läraren ska rätta mer vilket återigen kan kopplas till Strömquists (2001) tankar om att eleverna själva strävar efter att följa skriftspråksnormerna. Elevernas önskan resulterar ibland i att läraren rättar mer än vad den från början hade tänkt. Kommunikation är enligt Aspelin (1999) en viktig del av läraryrket där läraren ska kunna avläsa elevernas relationella processer och skapa givande undervisningssituationer samt en bra atmosfär.

Under elevintervjuerna framkom det att eleverna ibland tycker att rättning är jobbigt när deras klasskamrater ser felen, inte det faktum att felen finns där. När eleverna utgår från sig själva anser de inte att rättningen är jobbig. Detta kopplar vi till Aspelins (1999) tankar kring känslan skam. Han skriver att när människor blir negativt värderade av andra värderar de även sig själva likadant. Följden av skam resulterar i att människan vänder sig från omgivningen och in i sig själv vilket leder till att individrelationer kan bli negativt påverkade. När vi tolkar in dessa begrepp i skolans värld kan det innebära att klassrumsklimatet blir lidande på grund av att eleverna drar sig ifrån varandra.

5.9 Lärarnas tillvägagångssätt

Lärarnas tillvägagångssätt gällande rättning skiljde sig mycket åt, framförallt lärare C:s. Medan lärare A och B markerar det felaktiga i elevernas texter väljer lärare C istället att påtala felen i en kommentar efter texten. Detta innebär att hennes elever själva får leta upp felen och rätta till dem utan att veta exakt var de finns. Följden av det blir att eleverna är tvungna att reflektera och tänka över felen på ett annorlunda sätt än om de hade varit direkt utsatta i texten. Ur en pedagogisk synvinkel anser vi att detta sätt verkar mer genomtänkt än de föregående samtidigt som det kräver mer av eleverna. Undersökningen visar trots allt att eleverna inte uppskattar det utan vill att läraren ska göra jobbet åt dem. Mellan raderna kunde vi utläsa att eleverna vill komma undan så lindrigt som möjligt och slippa lägga tid på rättningen.

Alla elever i vår undersökning var överens om att de ville att läraren skulle rätta tillsammans med dem. Även lärarna hade velat ha den möjligheten men i dagens skola finns inte resurser och tid för att göra denna önskan till verklighet.

Utifrån våra resultat har vi insett att det inte finns ett rätt sätt att arbeta utifrån när det gäller rättning. Därför är det upp till varje lärare att själv bilda sig en uppfattning om vilket sätt de föredrar och befästa dem i de olika teorier som finns tillgängliga. Dessa kan sedan byggas på med egna erfarenheter vilket kan leda till att ingen lärares tillvägagångssätt är den andra lik. Det finns dock både för och nackdelar med att lärares tillvägagångssätt baseras på tolkningsförmåga. Vissa lärare är väldigt måna om sitt yrke och lägger ner väldigt mycket tid till planering och liknande medan andra helst gör så lite som möjligt. Detta medför att lärare tolkar målen på olika sätt beroende på deras egen inställning till yrket, kanske även ibland för att gynna sig själva.

5.10 Oväntat hjälpmedel

Innan vi genomförde vår undersökning hade vi inte reflekterat över datorns roll vid rättning. Trots detta framkom det under intervjuerna spontana tankar kring datorns roll både från lärare

A och B. Dessa tyckte att datorns stavningsprogram är ett bra hjälpmedel när eleverna ska lära sig att stava eftersom hjälpen kommer direkt och att lärarens direkta närvaro inte är lika behövd.

5.11 Slutsats

Den slutsats vi dragit av undersökningen är att lärare måste vara konsekventa i sina uttalanden och i sitt tillvägagångssätt. Eleverna påverkas av lärarens inställning både medvetet och omedvetet. En intressant fråga för eventuella fortsatta undersökningar kan vara hur medvetna lärare är om vilka budskap de egentligen förmedlar till eleverna? Samt hur eleverna påverkas av lärares olika budskap?

Lärarna i vår undersökning uttrycker att deras tillvägagångssätt grundar sig på beprövad erfarenhet snarare än teoretisk bakgrund. Trots detta kan vi utläsa att deras metoder bottnat i olika teorier även om de inte själva vet vilka.

Angående målen i årskurs 5 var lärarna inte eniga då en tyckte att målen var för lågt ställda medan de andra två tolkade dem endast som en avstämning. Detta medförde att deras elever inte alltid nådde upp till målen.

Eleverna var överens om att rättning behövs och att det oftast känns bra att få sin text rättad.

6. Sammanfattning

Litteraturen i vårt arbete omfattar bland annat konstruktivismen och den sociokulturella inriktningen som med utgångspunkt i olika fokus förklarar hur människor lär sig. Konstruktivismen lägger fokus på den enskilda lärande människan medan den sociokulturella inriktningen lägger fokus på den sociala miljön. Vi redogör även för olika teorier kring relationen mellan talat och skrivet språk samt flera olika skrivundervisningsteorier med olika syn på rättning. Den första anser att rättstavningen ska vara integrerad i den övriga skrivundervisningen, den andra står för att innehåll och regler är lika viktiga och den sista anser att innehållet och positiv respons är viktigast.

Vår problemformulering blev följande: Hur beskriver lärare vad som ligger till grund för deras avgörande gällande rättning/icke rättning samt hur eleverna i åldern åtta till tolv år uttrycker att de reagerar på lärarnas rättning/icke rättning?

I detta arbete har vi använt ordet rättning för alla ändringar som läraren gör i elevernas texter för att de ska passa normen för det svenska skriftspråket idag.

Metoden vi valde var intervjuer, enskilda med lärarna och gruppintervjuer med eleverna. Dessa genomfördes på tre olika skolor som vi varit i kontakt med innan. När vi genomfört intervjuerna sammanställde vi resultatet och jämförde lärarnas svar med deras respektive elever för att se om de hade liknande uppfattningar. Vi jämförde även lärarnas svar med varandra för att se vad som skiljde dem åt gällande uppfattningar och tillvägagångssätt, men även för att se om de hade några liknande åsikter.

Undersökningen visade att lärarna inte utgick ifrån någon speciell teori utan att de arbetade utifrån beprövad erfarenhet. Ibland var åsikterna motsägelsefulla både hos lärare och elever och det förekom även dubbla budskap i åsikterna som lärarna förmedlade till eleverna. En slående upptäckt var att eleverna oftast tyckte likadant som sina lärare, lärarna inte var säkra på att deras budskap gick fram vilket kan bero på att de förmedlar värderingar och budskap till sina elever både medvetet och omedvetet.

Under arbetets gång blev det tydligt att det finns olika tillvägagångssätt gällande rättning. Både lärarna och författarna av litteraturen framförde olika åsikter och det fanns både fördelar

och nackdelar att utläsa. De två tillvägagångssätt kring rättning som skiljde sig mest åt var antingen att rätta under den pågående skrivprocessen eller att vänta till bearbetningsfasen. Vår slutsats blev att en variation av dessa är att föredra.

7. Litteraturförteckning

Armstrong, T. (2005) *Läs och skriv med alla intelligenserna*. Jönköping: Brain books, Sverige

Arwidson, M. & Liljestränd, B. (1976) *Vårt svåra språk*. Lund: Studentlitteratur

Asarnej, S. (1991) *Ett nytt år med skrivprocessen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB

Aspelin, J. (1999) *Banden mellan oss*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium

Björk, M. & Liberg, C. (2001) *Vägar in i skriftspråket*. Bokförlaget Natur och Kultur

Läromedel, Sverige

Calkins, L.M. (2001) *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden AB

Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken - några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. Fifth edition. London: Routledge Falmer.

Hagtvet, B. E. (1990) *Skriftspråksutveckling genom lek*. Bokförlaget Natur och kultur, Sverige

Larsson, K. (1984) *Skrivförmåga*. Malmö: Liber Förlag

Liljestränd, B. & Arwidsson, M. (1989) *Skrivstrategi*. Stockholm: Akademiförlaget, Esselte

Studium

Linell, P. (2000) *Människans språk*. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lpo 94)

(2002) *Lärarens handbok*. Stockholm: Lärarförbundet

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur

Löfqvist, G (1988) *Lärare i svenska*. Lund: Studentlitteratur

Löfqvist (1988) *Studier av elevers skrivförmåga*. Lund: Studentlitteratur

Malmgren, L. G. (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Malmgren, L. G. & Sanqvist. (1991) *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Renberg, B. (2004) *Bra skrivet, väl talat*. Lund: Studentlitteratur

Settergren, P. & Moberg, I. (1989) *Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget

Strömquist, S. (2001) *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur

Söderberg, R. (1995) *Barns tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups Förlag

Teleman, U. (1991) *Lära svenska*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag AB

Bilaga

Frågor till lärarna

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du?
3. När tycker du att det är dags att börja rätta stavfel och andra grammatiska fel?
4. När rättar du stavfel och grammatiska fel?
5. Hur skiljer sig dina rättningskriterier från elev till elev?
6. Rättar du stavfel och grammatiska fel i andra ämnen än svenska?
7. Vilka tankar ligger bakom ditt sätt att rätta/icke rätta?

I kursplanen i svenska under mål som ska ha uppnåtts i slutet av femte skolåret står att eleverna ska ”känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista”.

8. Hur anser du att ditt sätt att undervisa i svenska hjälper eleverna att nå dit?
9. Hur uppfattar du att eleverna reagerar vid rättning?

Frågor till eleverna

1. Hur lär man sig att skriva rätt?
2. Är det viktigt att det ska vara rätt?
3. När rättar läraren dina/era fel?
4. Tycker ni att läraren ska rätta mer eller mindre än vad den gör nu?
5. Tycker ni att det är okej att en annan lärare än klassläraren rättar era fel?
6. Hur känns det när läraren rättar era fel?
7. Upplever ni att läraren rättar alla elever likadant eller finns det några skillnader från elev till elev?