



Ska vi använda Stor bokstav . och ?

- Kan intensivundervisning under en kort period öka elevers förståelse för användandet av stor bokstav, punkt och frågetecken?
-

Shall we use Capital letter . and ?

- Can intensive teaching during a short period increase young students understanding and use of the capital letter, dot and question mark?
-

Malin Hulander

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Grundlärarprogrammet Fk-3

Avancerad nivå 30 hp

Handledare: Anna Forssberg Malm

Examinator: Björn Bihl

2015-06-03

Abstract

Are we able to help younger students to develop their understanding and their use of the capital letter, dot and question mark by giving them intensive teaching on the subject during a short period, and would the effect be long lasting?

I decided to investigate this together with young students in second and third grade and at the same time try to see which grade would benefit most.

By using an experimental research design I conducted the investigation in a class with children from both grades where the result was compared with two similar control groups. The investigation lasted during five months, while the students were able to show their knowledge in the subject just before and after a two weeks period of intensive teaching and then again after four months.

The result showed that the intensive teaching had an effect that lasted over time and that it was the students in second grade that would benefit most.

Keywords: intensive teaching, punctuation, writing rules

Sammanfattning

Kan vi hjälpa elever att utveckla sin förståelse för och användandet av stor bokstav, punkt och frågetecken genom att under en kortare period ge dem intensivundervisning i ämnet och kvarstår i så fall denna effekt över tid?

Detta vill jag undersöka i årskurs två och tre och samtidigt ta reda på om den här typen av punktinsatser gav bättre resultat i den ena eller andra åldersgruppen.

Genom att använda mig av en experimentell forskningsdesign genomfördes undersökningen i en åldersblandad klass där resultatet jämfördes med två kontrollgrupper. Undersökningen sträckte sig över fem månader då eleverna fick visa sina kunskaper både före och efter en tvåveckorsperiod med intensivundervisning samt återigen efter fyra månader.

Resultatet blev att intensivundervisningen gav en viss effekt som kvarstod över tid och att eleverna i årskurs två var de som hade mest nytta av det.

Nyckelord: intensivundervisning, interpunktion, skrivregler

Tack!

Jag vill rikta ett stort tack till alla elever i experimentgruppen och i de båda kontrollgrupperna som har hjälpt mig att genomföra det här arbetet.

Tack för att ni så tålmodigt och med glatt humör har ställt upp på mina tokigheter och delat med er av er tid. Utan er hade det inte blivit någon undersökning och jag hade varit många lärdommar fattigare.

Fortsätt att skriva för ni gör fantastiska berättelser.

Hälsningar

Malin



Innehåll

1.	Inledning	7
2.	Syfte och frågeställning	9
3.	Litteraturgenomgång	10
3.1	En kort tillbakablick på skriftspråkets historia	10
3.2	Skillnader mellan skriftspråk och talspråk	11
3.3	Barnets skrivutveckling	13
3.4	Undervisningsperspektiv	15
3.4.1	Piaget och Vygotskij	15
3.4.2	Varför ska vi undervisa om skrivregler?	16
3.4.3	Hur ska vi undervisa?	17
3.4.4	Intensivundervisning	18
4.	Metod	20
4.1	Forskningsansats	20
4.2	Urval	20
4.3	Etiska perspektiv	21
4.4	Validitet och reliabilitet	21
4.5	Undersökningens upplägg	22
4.6	Lektionerna	22
4.7	Testen	23
4.8	Beräkning av resultat	24
4.8.1	Effektberäkning enligt Hattie	25
4.9	Behandling av insamlat material	25
5.	Resultat	26
5.1	Förtydliganden	26
5.2	Bortfall	26
5.3	Resultat av testen, del I - Färdig text	27
5.3.1	Stor bokstav eller punkt?	28
5.3.2	Slutsats av testen, del I - Färdig text	30

5.4	Resultat av testen, del II - Egna meningar	31
5.4.1	Slutsats av testen, del II - Egna meningar	34
5.5	Slutsats	34
6.	Diskussion	35
6.1	Metoden	35
6.2	Lektionerna	36
6.3	Resultatet	37
6.4	Framtiden	38
	Litteraturförteckning	40

Bilaga 1: Testtext 1

Bilaga 2: Testtext 2

Bilaga 3: Testtext 3

Bilaga 4: Lekar

Bilaga 5: Beskrivning av meningskonstruktion med ordkort

Bilaga 6: Exempel på arbetsblad

Bilaga 7: Textexempel

1. Inledning

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.”(Skolverket 2011b, s 222)

Människan är en social varelse och i alla tider har vi haft ett behov av att kommunicera med varandra på olika sätt, både genom tal och genom skrift. På detta sätt får vi möjlighet att uttrycka våra känslor, tankar och åsikter och dela dem med varandra. Det märks inte minst genom dagens tekniska utveckling som har gett upphov till en mängd sociala medier där vi skriftligen delar med oss av oss själva.

Själv älskar jag att skriva berättelser och det är något som får stort utrymme i min undervisning då jag vill föra över denna skrivglädje till eleverna. Men de senaste åren tycker jag mig ha sett en försämring hos eleverna vad gäller förmågan att använda sig av stor bokstav och punkt. Även nationella och internationella tester visar att svenska elevers resultat vad gäller läsning och skrivning har dalat de senaste tjugo åren (Skolverket, 2011a).

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11, står det bland annat att eleverna i ämnet svenska ska få möjlighet att utveckla förmågan att ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” (Skolverket 2011b, s 222) och att ”urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer” (Skolverket 2011b, s 223). Detta återspeglas sedan i kunskapskraven för årskurs tre där det står att eleverna i sina texter ska kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken (Skolverket, 2011b). Enligt *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* ska vi i undervisningen skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sin läsning och skrivning och undervisning i grammatik ska hjälpa eleverna att skapa en språklig trygghet och vilja att uttrycka sig (Skolverket, 2011a). Detta är några av de riktlinjer vi har för vårt arbete i skolan.

Men vad är det då som gör att våra resultat försämras vad gäller skrivningen? Fridolfsson (2008) uttrycker en oro över att lärarnas uppdrag har blivit så mycket större de senaste åren att vi inte längre har tid att träna färdigheter på samma sätt som tidigare eftersom det är så mycket annat som ska göras. Detta leder till att det egna skrivandet inte börjar på allvar förrän högre upp i åldrarna (Fridolfsson, 2008). Om vi till detta lägger Lundbergs (2009) ord att det tar 5000 timmar av övning för att bli bra på något kan vi förstå Fridolfssons oro.

Vad kan vi då göra åt detta? Hur ska vi hjälpa eleverna att utveckla sitt skrivande? För att bli en god skribent måste vi behärska en mängd olika regler. Vi ska känna till att man skiljer på

ord genom att lämna ett mellanrum, vi ska veta hur och när man använder sig av stor bokstav och skiljetecken såsom punkt och frågetecken. Detta tar tid att lära sig och enligt Lundberg (2009) är teckenfel idag vanligare än stavningsfel hos eleverna i skolan.

För att få flyt i vårt skrivande och uppleva skrivglädje så behöver vi automatisera mycket av språkets form såsom stavning, stor bokstav och interpunktion så att vi kan ägna energi åt själva innehållet. För att uppnå automatisering måste vi lära oss om och få en förståelse för skriftspråkets struktur, som skiljer sig från talspråkets, och lära in de regler som gäller för att formulera sig i skrift. En del lärare anser att detta kommer av sig själv genom att eleverna läser mycket och att man därför inte behöver undervisa så mycket i detta. För vissa barn stämmer det säkert men långt ifrån för alla. Jag tror att eleverna behöver hjälp och stöttning på olika sätt för att uppnå automatisering.

Ur detta föddes en tanke hos mig. Skulle eleverna bli hjälpta av att man under en kort period arbetade intensivt med användandet av och förståelsen för stor bokstav, punkt och frågetecken genom att diskutera, laborera och skriva på olika sätt? Skulle detta kunna ge dem en knuff i rätt riktning mot automatisering? Jag bestämde mig för att prova detta med hjälp av elever i årskurs två och tre och det blev startskottet för detta arbete.

2. Syfte och frågeställning

I Lgr 11 (Skolverket, 2011b) anger kunskapskraven i svenska för årskurs tre att eleverna i sina texter ska kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken. Då jag upplever att många elever har svårigheter med att använda sig av dessa skrivregler på ett korrekt sätt vill jag genom detta arbete undersöka om intensivundervisning under två veckor inom detta område kan hjälpa eleverna att utveckla en större förståelse för skrivreglerna. Inför mitt kommande läraryrke vill jag se om punktinsatser av det här slaget har någon effekt och om effekten i så fall kvarstår över tid eller om det inte gör någon skillnad i förhållande till den vanliga undervisningen. Jag vill också undersöka om elevernas ålder har någon betydelse i detta sammanhang eller om det inte spelar någon roll om en sådan här punktinsats sker i årskurs två eller tre.

Min frågeställning är därför:

- Vilken effekt har två veckors intensivundervisning på elevernas förståelse för och förmåga att använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken?
- Om det har någon effekt, kvarstår i så fall effekten över tid?
- Kan man se någon skillnad mellan eleverna i årskurs 2 och årskurs 3 som tyder på att punktinsatser av det här slaget lämpar sig bäst för den ena eller andra årskursen?

3. Litteraturgenomgång

I den här litteraturgenomgången vill jag ta upp aspekter som jag tycker är viktiga i förhållande till barns skriftspråksinläring. Genom att ge en bild av hur skriftspråket har vuxit fram, både historiskt och i barnets utveckling, och vad det är som skiljer tal- och skriftspråket åt vill jag visa på varför det är så viktigt att eleverna lär sig skriftspråkets konventioner och hur intensivundervisning kan vara till en hjälp i deras skriftspråsutveckling.

3.1 En kort tillbakablick på skriftspråkets historia

I alla tider har människorna velat kommunicera med varandra och på så sätt uppstod talspråket för mer än en miljon år sedan. Men det räckte inte med detta som kommunikationsform utan det fanns ett behov av att kunna meddela sig med varandra på andra sätt. Därför utvecklades skriftspråket som ett resultat av vårt behov av kommunikation (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren, Olsson, 2008).

Skriftspråket anses ha uppstått i Mesopotamien, i nuvarande Irak, i området kring Eufrat och Tigris för ca 4000 år sedan. Sumererna som levde där var ett framgångsrikt handelsfolk och efter hand uppstod behovet av att kunna nedteckna produktions- och lagerstatus för handelsvarorna. Det uppstod också ett behov av att kunna sätta sitt namn på handelsavtalen, att kunna signera. Skriften utvecklades efter hand till att bli mer och mer kontextoberoende och abstrakt, vilket ledde till att den så småningom möjliggjorde för handelsmännen att skicka meddelanden mellan olika handelsplatser och på så sätt även utvidga handeln. (Dahlgren et al. 2008).

Skriftspråk utvecklades på många olika håll i världen oberoende av varandra. Det var sumerernas kilskrift, egyptiernas hieroglyfer, kinesiska och japanska bildtecken och så vidare. Vårt eget skriftspråk härstammar från det feniciska alfabetet (ca 1200 f. Kr.), via det forngrekiska skriftspråket som fanns cirka 800 år f Kr, till den latinska alfabetsskrift som vi har idag. Från grekerna har vi fått skrivriktningen, att skriva från vänster till höger. Till en början fanns bara de stora bokstäverna, versalerna, med raka linjer som var lätta att göra i lera eller på sten och i trä, men allt eftersom man övergav dessa skrivmaterial till mer lätthanterliga uppkom de små bokstäverna, gemenerna, med mer rundade former. För cirka 1000 år sedan såg det latinska skriftspråket ut ungefär som det gör idag, men efter hand har olika symboler för att tydliggöra textens budskap tillkommit. Exempel på detta är olika tecken

för interpunktion och stor begynnelsebokstav, som infördes under 1300-talet (Dahlgren et al. 2008).

Lundberg (2009) menar att skriftspråket har haft en avgörande betydelse för människans utveckling då det blev möjligt att bevara och vidarebefordra tankar och kunskaper till eftervärlden, vilket bland annat lett till den snabba kulturutveckling som vi lever i idag. Sedan slutet av 1800-talet har skrivförmågan varit allmänt utbredd hos det svenska folket (Dahlgren et al. 2008) och både Lundberg (2009) och Strömquist (2007) går så långt att de säger att förmågan att uttrycka sig i skrift borde vara en mänsklig rättighet i vårt samhälle. Idag lever vi i ett samhälle som bygger på kommunikation i olika former och att då kunna använda skrivandet både som kommunikationsform och som ett sätt att utveckla våra tankar kommer att bli allt viktigare. Enligt Lundberg (2009) är skrivandet ett sätt att lära oss mer både om vårt språk och om oss själva.

3.2 Skillnader mellan skriftspråk och talspråk

Språkets huvudsyfte är kommunikation och till vår hjälp har vi både det talade och det skriftliga språket. Dessa har dock olika mekanismer för att skapa sammanhang och meningsfullhet (Ledin, 1998). Våra tankar bygger på det talade språket och detta gör att tal och tanke är nära sammanlänkade med varandra vilket, enligt Lundberg (2009), innebär att talet är det primära och skriften det sekundära språket som utgår från talet.

Vad är det då som skiljer skriftspråket från talspråket och som gör det så komplext? Vi börjar med att titta närmre på talspråket. När vi talar har vi oftast en åhörare som är fysiskt närvarande i tid och rum. Detta gör det möjligt för åhöraren att ställa frågor eller be om förtydligande om något upplevs som oklart (Lundberg, 2009). Eftersom talaren och åhöraren många gånger har ögonkontakt med varandra och åhöraren svarar talaren med hjälp av sitt kroppsspråk, kan talaren lätt förekomma oklarheter och göra förtydliganden genom att svara på åhörarens tysta kommunikation (Lundberg, 2009), en möjlighet som oftast inte finns för skribenten.

Talaren har till sin hjälp ett brett register av rekvisita att utnyttja i sin kommunikation såsom prosodi, gester, pauseringar och styrkevariationer (Bjar, 2008, Lundberg, 2009). Talet är ofta ett kontinuerligt flöde som inte delas upp i ord och meningar med hjälp av pauser, som skriften gör, utan istället flyter in i varandra till en sammanhängande massa (Bjar, 2008). Även det talade språkets syntax skiljer sig från skriftspråket. När du talar kan du lätt avbryta

dig mitt i en mening och byta spår för att tydliggöra ditt budskap utan att förvirra åhöraren eftersom ni delar tid och rum och hen kan följa dig utifrån kroppsspråk, mimik och prosodi (Bjar, 2008). Detta leder till att talet, beroende på i vilken situation det används, inte behöver vara lika tydligt som skriften eftersom den omedelbara närheten mellan talaren och åhöraren gör det möjligt att förstå sammanhanget eller att be om ett förtydligande (Lundberg, 2009).

Skriftspråket däremot måste ha en tydlig och fast struktur för att kunna fungera utan stöd av ett konkret sammanhang. Det ska kunna förmedla ett budskap utan att mottagaren har tillgång till den gemensamma referensramen i form av tid och rum, möjlighet att ställa en direkt fråga för att få ett klargörande eller den tysta kommunikationen (Lundberg, 2009). Detta ställer höga krav på oss som skribenter.

För att kunna kommunicera med någon som inte finns närvarande i tid och rum har vi utvecklat ett system för skriftlig kommunikation. Detta system består av gemensamma regler vad gäller stavning, syntax och grammatik som gör det möjligt för oss att avkoda det som skrivits (Dahlgren et al. 2008). Man kan säga att det i skriftspråket finns både en funktionsaspekt, att förmedla ett budskap till någon, och en formaspekt, hur skriftspråket är uppbyggt rent tekniskt (Dahlgren et al. 2008) och interpunktion hör just till de tekniska eller formella färdigheterna (Ledin, 1998).

Den prosodi som i talspråket är så tydlig och som direkt kan tala om för oss om det är en fråga som ställs eller ett påstående som görs måste i skriftspråket översättas till grafiska tecken i form av punkter, kommatecken, frågetecken med mera. Med hjälp av skiljetecken kan vi i skriften kompensera för bristen på direktkontakt med vår läsare och visa hen hur vi vill att vår text ska läsas eller tolkas och vi kan arrangera texten så att budskapet blir tydligt för läsaren beroende på hur vi använder oss av skiljetecken och andra skriftliga konstruktioner (Lundberg, 2009).

Talspråket och skriftspråket går hand i hand även om de skiljer sig åt på många sätt. När vi skriver utnyttjar vi de kunskaper vi har om talspråkets satsmelodi och syntax för att kunna sätta in punkter, komma- och frågetecken på rätt plats så att det blir ett korrekt skriftspråk (Bjar, 2008). Det är dock viktigt att komma ihåg att skriftspråket är en abstraktion av talspråket och ingen direkt översättning av talet till skrift (Svensson, 2011).

3.3 Barnets skrivutveckling

Skriftspråket kommer in tidigt i barnets liv, långt innan det börjar skolan. Detta sker genom sagostunder där tekniska funktioner som läsriktning, och därmed skrivriktning, och namn på bokstäver blir uppmärksammade. Genom högläsningen får barnen förståelse för hur ord byggs upp och de blir bekanta med skriftspråkets syntax som är mer avancerad än talspråkets (Lundberg, 2009). I dagens samhälle exponeras barn i alla åldrar för olika typer av skriftspråk vid ett flertal tillfällen per dag genom böcker, tidningar, datorer, läsplattor, TV, mobiler och så vidare. När föräldrarna möter barnen i dessa sammanhang har de otroliga möjligheter att stimulera barnens skriftspråkliga utveckling och förmåga genom att ta vara på de spontana frågor om språket som barnen ställer (Dahlgren et al. 2008).

Men hur ser då barnets skrivutveckling ut i stora drag? Läs- och skrivutvecklingen hos barnet går hand i hand och följer varandra genom liknande stadier men här kommer jag framförallt att koncentrera mig på skrivutvecklingens olika faser. Precis som i allt annat så sker inte barnets skriftspråksutveckling i samma takt som någon annans utan den är helt individuell. Vi kan däremot beskriva den i stora drag. Det första steget i barnets skrivutveckling är att härmar skrivsituationer som de har sett andra göra. De håller i pennan och klottrar ner slumpmässiga figurer på pappret. Detta kallas för *lekskrivning* eller *pseudoskrivning* (Dahlgren et al. 2008, Fridolfsson, 2008).

I nästa fas är det bilderna i böckerna som blir centrala för barnets intresse. Barnet tror att läsning innebär att man berättar om bilderna i sagoböckerna och på samma sätt blir skrivande synonymt med att rita bilder (Dahlgren et al. 2008). Så småningom blir bilden text genom att barnet lär sig vissa ords grafiska utseende som en bild, till exempel sitt eget namn. Detta kallar Fridolfsson (2008) för *logografisk skrivning*. Barnet signerar sina alster eller skriver kamratens eller gosedjurets namn men har fortfarande inte förståelse för att ordet består av olika bokstäver eller ljud som följer i en bestämd ordning. Här är det inte ovanligt att vissa bokstäver hoppas över eller att de skriver ordet eller namnet i fel läsriktning. I det här stadiet är det framförallt versaler som används (Fridolfsson, 2008).

Nu börjar den grafiska medvetenheten att vakna hos barnet. Från att ha ritat i bilder och skrivit ordbilder väcks nu intresset för de enskilda bokstävernas grafiska utseende. Insikten om att bokstäverna har olika ljud vaknar (Dahlgren et al. 2008). Barnet börjar ljuda fram bokstavsljud när det skriver, det Fridolfsson (2008) kallar *alfabetisk-fonemisk skrift*. Allt

eftersom den fonemiska medvetenheten utvecklas börjar barnet att skriva som det låter (Fridolfsson, 2008).

Vid det här laget kommer barnet in i en fas som i Dahlgren et al. (2008) kallas för *upptäckande skrivning*. Barnet skriver bara de ljud hen hör, oftast första och sista bokstaven i ordet, och utelämnar de övriga. Mellanrum mellan orden utelämnas eller markeras med ett streck eller en prick. Orden ringlar sig fram över pappret som en lång orm och skrivriktningen kan variera beroende på om pappret räcker till eller om raden behöver svänga. Här visar barnet på en förståelse för skriftspråkets kommunicerande funktion, att det jag skriver kan läsas av andra (Dahlgren et al. 2008).

Nu närmar sig barnet skolåldern och då blir plötslig kraven på barnets skriftspråkskompetens större. Förväntningar på exakthet vad gäller bokstavsutseende och till viss del stavning finns hos både barnet och omgivningen. Nu är skriften inte längre en lek och många barn upplever att det ställs inför höga förväntningar från både föräldrar och lärare. Tidigare har det mesta av skriftspråksinläringen skett i hemmet tillsammans med föräldrarna men nu tar skolan och lärarna över (Dahlgren et al. 2008).

Allt eftersom barnens skrivförmåga utvecklas börjar nya begrepp att dyka upp i den skriftspråkliga världen. Barnen blir efter hand mer och mer medvetna om att de för att kunna kommunicera genom skriften behöver ha tillgång till en mängd olika verktyg i form av regler och konventioner. Det finns regler för stavning, för små och stora bokstäver, olika skiljetecken och så vidare. För att lära sig dessa reglers funktion är det bästa sättet att skriva mycket i kommunikativt syfte (Strömquist, 2007).

I skrivutvecklingen arbetar sig barnet från talspråket mot skriftspråket (Strömquist, 2007) och detta påverkar hur de skriver och använder sig av skiljetecken. Ledin (1998) har gjort en kvantitativ studie över hur barn på låg- och mellanstadiet använder sig av meningsuppdelning i sina uppsatser och när och varför de sätter punkt. En av de saker han konstaterade var att skolbarn, framför allt på lågstadiet, använder sig av sitt talspråk när de skriver och berättar i skrift på samma sätt som de gör när de talar, det vill säga att de binder ihop meningarna med hjälp av konjunktioner till långa miniberättelser istället för att dela upp texten i meningar med hjälp av punkter. Det är alltså innehållet och inte grammatiken som bestämmer meningsindelningen (Ledin, 1998). Även Lundberg(2009) upptäckte i en studie med elever i årskurs två att cirka 75 % av eleverna var osäkra när det gällde interpunktion. Förmågan att

använda sig av korrekt meningsbyggnad och skiljetecken utvecklas efter hand, men det tar tid och kräver mycket träning (Bjar, 2008).

3.4 Undervisningsperspektiv

Vi har nu sett att skriftspråket är en komplex företeelse som skiljer sig mycket från talspråket i och med att skriftens budskap ska kunna stå för sig själv utan mottagarens omedelbara närvaro. Att ha en god läs- och skrivförmåga är viktigt både ur ett samhällsekonomiskt perspektiv, eftersom befolkningens läs- och skrivkunnighet påverkar ett lands ekonomi och utveckling, men också ur den enskilde individens perspektiv då det har en direkt inverkan på möjligheterna i livet. Därför är skolans främsta uppgift, enligt Fridolfsson (2008), att se till att alla elever som lämnar skolan kan läsa och skriva.

Innan vi tittar på några olika undervisningsperspektiv kan det vara intressant att väldigt kort titta på hur de stora pedagogerna Piaget och Vygotskij såg på barns lärande.

3.4.1 Piaget och Vygotskij

Både Piaget och Vygotskij ansåg att språket inte kommer automatiskt utan behöver yttre stimulans och att det intellektuella utvecklas i samspel med andra och den materiella miljön. Genom att bearbeta sina erfarenheter mentalt och dela dem med andra utvecklas tanken. Piaget betonade barnets individuella undersökande medan Vygotskij ansåg att den sociala och kulturella omgivningen var viktigast för barnets utveckling (Svensson, 2011).

Genom att undersöka världen med hjälp av alla sina sinnen skaffar sig barnet, enligt Piaget, kunskaper om sin omvärld. Dessa kunskaper och erfarenheter fogas samman och leder till en kognitiv utveckling som i sin tur leder till en språklig utveckling och ett samspel med omgivningen. Detta språkliga samspel leder till ytterligare kognitiv utveckling. På det här sättet utvecklas språket genom tanken. De pedagogiska konsekvenserna av Piagets synsätt blir att barnet måste få möjlighet att aktivt utforska sin omvärld. Att själv få manipulera med olika föremål leder till utveckling eftersom barnet då får tid att reflektera. (Svensson, 2011).

Vygotskij ansåg att utveckling hänger samman med den sociala och kulturella värld vi lever i. Han menade att språket inte nödvändigtvis hörde ihop med den kognitiva utvecklingen utan att det var språket som utvecklade tanken och att de sociala erfarenheter barnet gör har betydelse för språkutvecklingen. Genom socialt samspel med vuxna eller andra som ligger på en högre utvecklingsnivå än barnet utvecklas barnets tankeförmåga och därför är den sociala

samvaron viktig för inläringen. De pedagogiska konsekvenserna utifrån Vygotskijs syn är att det är viktigt att barnet får möjlighet att samtala och tillbringa tid med andra som befinner sig på olika utvecklingsnivåer. På detta sätt utmanas barnet i sina tankar vilket leder till utveckling. Leken är viktig för språkinläringen då den är en social företeelse (Svensson, 2011).

3.4.2 Varför ska vi undervisa om skrivregler?

Eftersom talet och skriften skiljer sig från varandra blir interpunktionen och andra skrivregler viktiga för att man ska kunna göra sig förstådd. Interpunktionen har ingen regelmässig motsvarighet i talspråket och därför blir skriftspråkets konventioner nästan som ett nytt språk för barnet eftersom det kräver att det skriftliga innehållet i budskapet organiseras på ett nytt sätt (Ledin, 1998). Att lära sig att behärska skriftspråket kräver en större medvetenhet än talspråket, som utvecklas mer spontant i samspel med andra. Skriftspråket är, enligt Lundberg (2009), ett hantverk som kräver mycket övning.

För att lyckas som skribent måste man ha kunskaper om bland annat skriftspråkets olika regler. Man kan inte förutsätta att en elev som nyss börjat skolan ska förstå att det finns olika regler för användandet av versaler och gemener eller skiljetecken och man kan inte heller förvänta sig att de ska ta till sig detta själva genom att läsa olika texter eller bli lästa för. Istället måste de få vägledning och undervisning om de olika skrivreglerna, hur man hanterar versaler och gemener eller vilka markeringar man gör för att skilja mellan ord och meningar, för att bli goda skribenter (Fridolfsson, 2008). Strömquist (2007) menar att det är barnets rättighet att få tillgång till de vanligaste skrivreglerna under sin skolgång för att kunna förstå skriftspråkets komplexitet.

När vi skriver är det många olika processer som sker samtidigt i vår hjärna. Vi ska planera vår skrivning, generera idéer och formulera oss och samtidigt se till att det vi skriver följer skriftspråkets konventioner. Mycket av detta utför den vane skribenten automatisk, till exempel bokstavsformning, stavning och interpunktion (Strömquist, 2007). För den ovane skribenten däremot kräver denna tekniska bit av språket väldigt mycket resurser vilket gör att det blir mindre energi kvar att ägna åt språkets funktion, det vill säga att hitta de rätta orden, att följa en röd tråd och så vidare (Lundberg, 2009). Därför räcker det inte med att bara få kunskaper och information om skrivreglerna. För att kunna fokusera på innehållet istället för de tekniska färdigheterna måste stavning, meningskonstruktion och interpunktion läras in så att de blir automatiserade. Kan vi hjälpa eleverna genom att ge dem de rätta verktygen så att

de kan frigöra de mentala resurserna till innehållet istället för formen blir skrivandet mycket lättare för dem. För att kunna få flyt i skrivandet krävs automatisering och för att detta ska lyckas behövs mycket träning (Lundberg, 2009, Fridolfsson, 2008).

3.4.3 Hur ska vi undervisa?

För att eleverna ska förstå meningen med skriftspråksundervisningen är det viktigt att ta utgångspunkt i skriftspråkets funktion, det vill säga kommunikationen, så att de förstår poängen med att lära sig skriva på ett korrekt sätt (Dahlgren et al. 2008). På det här sättet väcker man intresset för skriftspråkets regler. Insikten om att någon annan ska kunna läsa det jag skriver gör att det blir viktigt att förstå vad det är som gör texten läsbar (Strömquist, 2007).

En av våra viktigaste uppgifter som lärare är att ge eleverna verktyg för att lyckas i sitt skrivande, till exempel strategier för olika moment i skrivandet. En grundläggande strategi är att lära eleverna de grundläggande skrivreglerna eftersom det är de som gör att vi kan omsätta våra tankar till skrift och därmed kommunikation (Strömquist, 2007). Genom att lära sig att läsa igenom sin text får eleverna en strategi för att se om de skriftspråkliga konventionerna uppfylls i texten. Speciellt när man läser texten högt så är det lätt att höra om det saknas något ord eller om meningsbyggnad och interpunktion har blivit fel (Lundberg, 2009, Strömquist, 2007).

Övning ger färdighet och för att bli en bra skribent måste man skriva mycket. Men det räcker inte med att bara skriva utan eleven behöver få handledning under vägens gång och få skrivreglerna förklarade för sig. Samtal om skrivande och integrerade skrivövningar är viktigt i skrivundervisningen och där måste skriftspråkets formella sida, med bland annat interpunktion, få utrymme. Det är viktigt att ge eleverna de teoretiska resonemangen med konkreta exempel för att komplettera deras skrivande (Strömquist, 2007).

Vygotskij lade vikten vid det sociala samspelet och där kan leken vara ett viktigt instrument för att lära sig skriftspråkets olika konventioner, både för äldre och yngre barn, och på så sätt koppla inlärning till utveckling (Dahlgren et al. 2008). Även att undersöka och manipulera med språket, enligt Piagets tankar, är en viktig del i undervisningen. Alla barn är olika och behöver olika typer av stöd i sin inlärning och därför måste vi som lärare ha en bred repertoar av strategier för att hjälpa eleverna i deras skriftspråksinlärning (Dahlberg et al. 2008).

För att eleverna ska bli bra skribenter behöver de i de flesta fall få en strukturerad inläring och skrivträningen bör vara varierad för att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig så många verktyg som möjligt. Det är oerhört viktigt att vi som lärare har klart för oss vad vi vill åstadkomma med de olika övningarna så att vi ger eleverna de rätta förutsättningarna för att utveckla sitt skriftspråk. Det gäller att hitta en bra balans mellan övningar som betonar språkets funktion och övningar som stärker den formella eller tekniska förmågan (Fridolfsson, 2008).

3.4.4 Intensivundervisning

Intensivundervisning inom både matematik och svenska har visat sig vara mycket effektiva. Framförallt används det inom specialpedagogiken för att hjälpa elever som har stora svårigheter inom ett visst område. Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway (2001) gjorde en studie där man lät elever med stora svårigheter i den fonetiska medvetenheten få strukturerad en-till-en undervisning, det vill säga en elev och en lärare, två gånger om dagen under åtta veckor med goda resultat (Torgesen et al. 2001). Lundqvist, Nilsson, Schentz och Sterner (2011) gjorde en liknande undersökning där man genom strukturerade en-till-en lektioner, 4 dagar i veckan under 10-11 veckor, ökade elevernas matematiska förmåga inom de områden där de hade svårigheter (Lundqvist et al. 2011). Studier i England har visat att en-till-en undervisning har god effekt på både läsning, skrivning och matematik för barn i den lägre skolåldern (Lundberg & Sterner 2012, s 45).

Enligt Butteworth (2008) är det viktigt att man ger eleverna strukturerad intensivundervisning utifrån de speciella svårigheter de har. Att under en begränsad tid ge intensiv en-till-en undervisning kan enligt Lundberg & Sterner (2012) vara väldigt effektivt eftersom det är lättare att fånga elevernas uppmärksamhet och intresse när man sitter själv med dem. Här finns också möjlighet till direkt feedback så att eleverna inte befäster ineffektiva strategier i sitt lärande. Ju mer tid man ägnar åt en sak, ”Time on Task” (ToT), ju mer man övar på en uppgift desto större är chansen att man når framgång. Att i ett klassrum hinna ge alla barn tillräckligt med ToT kan vara svårt och då kan en-till-en undervisningen vara mer effektiv (Lundberg & Sterner, 2012).

Måste då intensivundervisning bara vända sig till ett barn i taget? Nej, det finns exempel på intensivundervisning i grupp också. Lundberg (2010) har till exempel tagit fram Bornholmsmodellen, en serie språklekar för förskoleklass, där man under 15 veckor arbetar i

smågrupper, 15 minuter per dag, för att öka barnens språkliga medvetenhet och förebygga problem i läs- och skrivinläringen (Lundberg, 2010).

Boaler (2013) beskriver ett projektbaserat arbetssätt, som man skulle kunna kalla för intensivundervisning, i matematik. Här får eleverna i nivåblandade grupper under två till tre veckors tid arbeta utifrån ett matematiskt problem och genom diskussioner och praktiska övningar hitta fram till strategier som blir effektiva för att lösa problemet. Just att arbeta med konkret undervisning, utforskande aktiviteter och samtal kan vara väldigt värdefullt för att nå förståelse (Lundberg & Sterner, 2012).

När man arbetar med intensivundervisning är det viktigt att ha ett strukturerat arbetssätt som bygger vidare på det eleverna kan. Man måste också tänka igenom syftet med uppgiften och se till att den stärker den kunskap eleverna behöver för att nå progression (Lundberg & Sterner, 2012). Det är också viktigt att eleverna vet varför de arbetar med uppgiften. Ibland behöver vissa färdigheter, till exempel meningsbyggnad och interpunktion, betonas extra under en period för att befästas och då är det viktigt att eleverna är medvetna om att det vi gör är en del i skriftspråksinläringen och inte en fullständig presentation av vad skrivning innebär (Dahlgren et al. 2008).

Som vi flera gånger framhållit, lär man sig skriva genom att skriva ofta och med ett kommunikativt syfte. Men precis som inom sporten kan man också då och då behöva specialträna på något delmoment. (Lundberg 2009, s 98)

4. Metod

4.1 Forskningsansats

Min undersökning grundar sig på hypotesen att intensivundervisning under en kort period stödjer och utvecklar elevernas förståelse för och användande av stor bokstav och skiljetecken såsom punkt och frågetecken. Hypotesen är formad utifrån litteratur om barns skrivinläring samt egna funderingar utifrån mina erfarenheter som lärare. Här utgår jag från ett deduktivt angreppssätt eftersom jag utifrån en hypotes vill göra en empirisk granskning (Bryman, 2014). Då avsikten är att mäta effekten av intensivundervisningen genom att se på gruppens utveckling blir det i första hand en kvantitativ studie, vilket enligt Bryman (2014) stämmer väl in med ett deduktivt angreppssätt. Eftersom jag även behöver gå in och tolka elevernas egna texter kommer det även att förekomma kvalitativa inslag.

Detta leder till att jag väljer att ta utgångspunkt i en experimentell forskningsdesign. Eftersom arbetet kommer att äga rum i elevernas naturliga miljö, det vill säga i deras egen skolmiljö, är det en fältstudie (Bryman, 2014). För att man ska kunna kalla undersökningen experimentell behöver minst en oberoende variabel kunna manipuleras så att det går att urskilja hur den påverkar eleverna i undersökningen (Bryman, 2014) vilket innebär att man i experimentgruppen ändrar någon förutsättning för att se om detta påverkar gruppen. För att kunna jämföra effekterna av manipuleringen krävs minst en kontrollgrupp som inte utsätts för denna förändring (Bryman, 2014).

4.2 Urval

Undersökning görs på en skola där jag sedan tidigare har goda relationer med ledning, personal, elever och föräldrar. På skolan finns det tre åldersblandade klasser med årskurs 2-3. I två av klasserna är det tio elever i årskurs två och tio i årskurs tre och i den tredje klassen elva elever i årskurs två och tio i årskurs tre. Undersökningen kommer alltså att beröra 61 elever. Klasserna har olika lärare men arbetar på liknande sätt. En av klasserna blir min experimentgrupp medan de övriga två blir kontrollgrupper. Jag väljer att ta hela grupper i stället för att plocka ut vissa elever eftersom jag då får en slumpmässig spridning på elevernas förkunskaper, vilket är viktigt för att få så lika förutsättningar som möjligt mellan experimentgruppen och kontrollgrupperna (Bryman, 2014).

4.3 Etiska perspektiv

För att säkerställa att undersökningen går rätt till ur ett etiskt perspektiv tillfrågas skolledningen samt berörda lärare om samtycke att genomföra undersökningen vilket är i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2011). Eleverna informeras om arbetets upplägg enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2011) och får ta ställning till om de vill delta eller inte enligt samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2011). Även vårdnadshavarna informeras, då eleverna är omyndiga, via klassernas veckobrev och får därmed möjlighet att kontakta mig vid frågor eller andra reservationer (Vetenskapsrådet, 2011).

4.4 Validitet och reliabilitet

För att kunna använda sig av resultaten i en undersökning är det viktigt att man försöker åstadkomma en så hög validitet och reliabilitet, det vill säga tillförlitlighet, som möjligt. Reliabilitet handlar om att resultaten av undersökningen ska bli desamma om man gör undersökningen på nytt eller om någon annan genomför den och inte påverkas av slumpmässiga eller tillfälliga faktorer (Bryman, 2014). Validiteten anger om de slutsatser som dras utifrån undersökningen hänger ihop eller inte, till exempel att man verkligen mäter det som var avsikten att mäta (Bryman, 2014). Här tittar man också på andra faktorer som skulle kunna påverka resultatet, till exempel undersökningsmiljö och bortfall av deltagare.

I min undersökning har jag använt mig av två kontrollgrupper vid sidan av min experimentgrupp. På detta sätt vill jag försäkra mig om att det resultat som framkommer ska vara tillförlitligt och inte påverkas av tillfälliga faktorer, som till exempel mognad, eller att eleverna gör ett bättre resultat för att de räknat ut hur testet fungerar. Undersökningen har ägt rum i elevernas naturliga skolmiljö varvid miljön inte ska ha någon yttre påverkan på resultatet.

Eleverna har genomfört ett test vid tre olika tillfällen. Testerna har varit utformade på samma sätt vid varje tillfälle men innehållet i berättelserna de arbetat med har varierat något. På detta sätt har jag velat försäkra mig om att resultatet ska bli detsamma oavsett vem som genomför testet med eleverna, det vill säga att det ska vara reliabelt.

Genom att organisera undersökningen på det här sättet anser jag att den har en hög validitet och reliabilitet.

4.5 Undersökningens upplägg

Undersökningen går till på följande sätt. Under två veckor i december får experimentgruppen intensivundervisning angående stor bokstav, punkt och frågetecken. Undervisningen består av en lektion per dag, cirka 40 minuter, utifrån lektioner som jag själv konstruerat och planerat. Lektionerna genomförs av mig och experimentgruppen delas i två grupper utifrån ålder beroende på årskurs, det vill säga årskurs två respektive tre med 10 elever i varje grupp. Jag väljer att dela dem på detta sätt för att få en mer överskådlig grupp. Kontrollgrupperna får inte del av denna undervisning. Innan intensivundervisningen startar görs ett förkunskapstest i både experimentgruppen och de båda kontrollgrupperna. Ett liknande test görs i alla tre grupperna efter att intensivundervisningen avslutats. Ytterligare ett test görs i alla grupperna i mitten av april för att kunna utläsa om eventuell effekt av intensivundervisningen kvarstår över tid.

4.6 Lektionerna

Syftet med lektionerna var att på ett lekfullt sätt arbeta med språket för att öka förståelsen för och användandet av stor bokstav, punkt och frågetecken. En viktig del var att hitta ”känslan”, det vill säga det skrivna språkets språkmelodi, för att lära sig att se var de olika delarna passar in i det skrivna språket. Lektionerna varvades med teori, repetition, lekar, skrivövningar med mera. I många övningar arbetade vi i grupp eller parvis för att eleverna skulle få möjlighet att tillsammans resonera kring språket och på så sätt bidra till varandras lärande och förståelse.

Lektion 1: Under denna lektion pratade vi om varför det behövs skrivregler. Vi gick igenom vid vilka tillfällen man använder sig av stor bokstav respektive liten. Vi skrev en berättelse på tavlan där eleverna fick tala om när det skulle vara stor bokstav samt lekte ”Stor eller liten bokstav” (bilaga 4).

Lektion 2: Här repeterade vi varför vi har skrivregler och när vi använder små respektive stora bokstäver samt lekte ”Stor eller liten bokstav”. Eleverna fick ett arbetsblad där de fick ringa in ord som skulle ha stor bokstav. De fick konstruera meningar parvis med hjälp av ordkort där de skulle bestämma vilka ord som skulle ha stor respektive liten bokstav (bilaga 5).

Lektion 3: Vi pratade om varför vi har ett språk och varför vi behöver kunna läsa och skriva. Vi gick igenom vad en mening är och hur viktigt det är att punkten hamnar på rätt ställe. Vi lyssnade till en text med felaktig interpunktion samt ändrade en gemensam text så att

interpunktionen blev rätt (bilaga 7). Eleverna fick arbeta med ett arbetsblad, liknande testtexten, där de skulle sätta ut punkt och stor bokstav på rätt ställe.

Lektion 4: Under den här lektionen skrev vi en gemensam text på tavlan. Jag var sekreterare och skrev texten utan skiljetecken och stor bokstav varvid eleverna korrigerade mig så att texten blev riktig. Vi lekte ”Meningsleken” (bilaga 4). Eleverna fick skriva egna meningar med felaktig interpunktion och byta med varandra för att se om kompisen kunde rätta till meningarna.

Lektion 5: Muntlig repetition av stor och liten bokstav samt meningskonstruktion. Vi lekte ”Meningsleken”. Eleverna fick skriva en berättelse med minst fyra meningar antingen utifrån egen fantasi eller med hjälp av några inspirationsföremål.

Lektion 6: Vi lekte ”Stor eller liten bokstav”. Därefter fick eleverna arbeta parvis med att sätta ut stor bokstav och punkt i olika meningar på arbetsblad (bilaga 6).

Lektion 7: Under den här lektionen introducerade vi frågetecknen och pratade om när man använder detta tecken. Vi skrev en berättelse på tavlan där eleverna fick korrigeras och sätta in rätt tecken eller stor bokstav på rätt ställe. Därefter fick eleverna skriva en egen berättelse om en hund som de skulle läsa för en kompis och på så sätt se om den hade rätt interpunktion.

Lektion 8: Eleverna fick parvis bilda meningar med hjälp av ordkort. Först skulle de lägga korten så att de bildade en mening som avslutades med punkt och därefter ändra meningen till en fråga. Efter detta fick de skriva en egen text och berätta vad de skulle göra på julafton eller jullovet.

Lektion 9: Vi lekte ”Meningsleken”. Därefter fick eleverna göra tysta intervjuer. De arbetade parvis och skrev en fråga till sin kompis. Kompisen svarade skriftligt på frågan och skrev en fråga tillbaka och så vidare.

Lektion 10: Här fick eleverna skriva ett brev till mig där de i löpande text bland annat fick reflektera över vad de lärt sig och hur det hade varit. Till hjälp hade de frågor på tavlan att utgå ifrån.

4.7 Testen

I kunskapskraven för svenska i årskurs tre i Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att eleverna ska kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecknen i sina texter. Därför har jag valt att i

min undersökning bara granska dessa tre saker. För att få en bild av elevernas förförståelse för hur man använder sig av stor bokstav, punkt och frågetecken samt deras utveckling har de vid tre olika tillfällen fått göra ett test.

Vid varje testtillfälle har eleverna fått en text där alla ord är skrivna med små bokstäver och där skiljetecken har utelämnats. Texterna vid varje testtillfälle har varit olika även om de har haft liknande drag och vissa meningar återkommit (se bilaga 1-3). Instruktionen till eleverna har varit att markera var i texten det ska vara stor bokstav samt att sätta ut punkt och frågetecken på rätt ställe. För att få en bild av hur de använder sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i sitt eget skrivande har de även fått skriva en avslutning på berättelsen.

Syftet med att ha två moment i testet har varit att se både om eleverna har förståelse för hur språket är uppbyggt genom att kunna se var en mening bör delas av i en text samt att se hur de praktiserar sina kunskaper om skrivregler, det vill säga stor bokstav, punkt och frågetecken, i praktiken. Genom den tvådelade uppgiften anser jag att jag får ett bredare underlag för min undersökning.

4.8 Beräkning av resultat

För att kunna beräkna och komma fram till ett resultat av undersökningen har jag använt mig av olika metoder. I den delen av testet där eleverna hade en färdig text där de skulle markera stor bokstav samt sätta ut punkt och frågetecken på rätt ställe har jag räknat hur många korrekta markeringar eleverna har haft på varje test. Därefter har jag räknat ut vilken effekt intensivundervisningen har haft på experimentgruppen genom att räkna ut ett effektvärde enligt Hatties formel för effektberäkning (Hattie, 2013), som jag återkommer till senare. Dessa värden har jag sedan jämfört med de båda kontrollgrupperna, både i helgrupp samt årskursvis. Här vill jag kunna se om intensivundervisningen har haft någon effekt i förhållande till den ordinarie undervisningen och om effekten har kvarstått över tid.

I den andra delen av testet där eleverna har skrivit egna texter har jag tittat på hur många korrekta meningar, vad gäller stor bokstav, punkt och frågetecken, de har skrivit och jämfört typ av fel i de olika testerna för att se om det har skett någon utveckling och om den i så fall har varit större i experimentgruppen i förhållande till kontrollgrupperna. Här har jag också jämfört grupperna årskursvis för att se om det går att se huruvida intensivundervisningen har haft bäst effekt i årskurs 2 eller 3.

4.8.1 Effektberäkning enligt Hattie

Hattie har gjort en stor evidensbaserad studie över vilka åtgärder som ger effekt på elevers lärande. Enligt honom är syftet att göra elevernas lärande synligt genom att utvärdera vilken effekt olika åtgärder i undervisningen har (Hattie, 2013). Han pratar om två huvudsakliga effektstorlekar: jämförelser mellan grupper och jämförelser över tid (Hattie, 2013).

Enligt Hattie ska man sikta på en effekt som är större än 0,4 ($d > 0,40$) eftersom detta anses vara en brytpunkt vad gäller att identifiera åtgärder som gör en synlig skillnad för elevernas lärande. Detta värde är vad vi kan förvänta oss att eleverna i genomsnitt utvecklas under ett läsår. I de yngre klasserna kan dock detta värde ligga närmre 0,6 (Hattie, 2013,).

Hur ska vi då tolka olika effektvärden? Den allmänna uppfattningen, enligt Hattie, är att $d < 0,2$ har liten effekt på elevernas lärande, $d = 0,3-0,6$ har medelstor effekt och $d > 0,6$ har stor effekt på lärandet (Hattie, 2013, s 29). För att beräkna en grupps framsteg använder sig Hattie av följande formel som används i programmet Excel:

$$\text{Effektstorlek} = \frac{\text{Medelvärdet (efter provet)} - \text{Medelvärdet (före provet)}}{\text{Spridning (standardavvikelse eller sd)}}$$

(Hattie 2013, s 320)

Effektstorlekar kan, enligt Hattie, användas för att göra en övergripande tolkning av olika åtgärder. Test som görs före och efter mätningarna behöver inte vara exakt likadana men behöver vara konstruerade så att de mäter samma saker varje gång (Hattie, 2013).

4.9 Behandling av insamlat material

Under arbetets gång har jag fått tillgång till mycket material som eleverna producerat. Det material vi har arbetat med under lektionerna har eleverna fått bestämma över själva eftersom de inte varit relevanta för undersökningens resultat. Några elever har sparat på sitt arbetsmaterial medan andra har valt att förstöra det efter att jag har tittat på det.

Det material som ligger till grund för resultatbearbetning har förvarats hemma hos mig och inte på skolan där andra kan få tillgång till det. Material som på något sätt publicerats har avidentifierats så att ingen mer än jag har kännedom om vilken elev som har skrivit de olika testerna med efterföljande berättelse. När arbetet är slutfört kommer all insamlad data att förstöras så att ingen annan på något sätt kan få tillgång till materialet. Detta är helt i linje med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011).

5. Resultat

Vad visar då resultatet av undersökningen? Vilken effekt får intensivundervisning under två veckor? Kvarstår effekten över tid och kan man se om punktinsatser av det här slaget gynnar elever i årskurs 2 eller 3 bäst?

5.1 Förtydliganden

I undersökningen har jag arbetat med en experimentgrupp, nedan kallad A, som har fått ta del av intensivundervisning under två veckors tid samt göra tre test, ett före, ett direkt efter intensivundervisningen och ett efter fyra månader. Vid sidan av denna experimentgrupp fanns två kontrollgrupper, nedan kallade B och C, som inte hade del av intensivundervisningen men som genomförde testen vid samma tidpunkt som A.

I det här arbetet kommer jag att referera till grupperna med benämningen A, B eller C. Om det rör sig om en speciell årskurs kommer den att betecknas med till exempel A2, det vill säga grupp A årskurs 2. Testerna kommer jag att referera till som T1 (test 1), T2 och T3.

Alla testtexter var olika men hade liknande struktur (se bilaga 1-3). Antal skiljetecken/stor bokstav som skulle markeras varierade något mellan texterna (tabell 1).

	Stor bokstav	Punkt	Frågetecken	Totalt
T1	21	16	1	38
T2	20	12	2	34
T3	22	16	1	39

Tabell 1: Antal efterfrågade tecken i testen.

Effektvärden räknades ut på totalt antal korrekt markerade tecken samt antal korrekta stor bokstav respektive punkt. Eftersom det var så få frågetecken som skulle markeras gick det inte att räkna ut ett effektvärde på detta.

5.2 Bortfall

Tanken var att undersökningen skulle beröra 61 barn i årskurs 2 och 3 men så blev det inte i verkligheten. I experimentgruppen föll fem elever bort, två på grund av sjukdom och tre som inte ville medverka i testet. Alla elever i experimentgruppen deltog ändå frivilligt i intensivundervisningen. Någon enstaka var frånvarande vid något lektionstillfälle men jag har valt att bortse från detta då de var närvarande vid teststillfällena. Även i kontrollgrupperna var elever borta under teststillfällena på grund av sjukdom. De elever som har varit frånvarande

under något av testtillfällena finns inte med i slutresultatet. Detta innebär att grupperna som resultaten beräknats på såg ut enligt följande (tabell 2):

Grupp	Antal totalt	Antal åk 2	Antal åk 3
A	15	7	8
B	15	7	8
C	16	7	9

Tabell 2: Antal elever i de olika grupperna.

5.3 Resultat av testen, del 1 – färdig text

Det första testet, T1, som eleverna gjorde är det som ligger som referensram till resultaten. Alla övriga resultat jämförs med denna då detta test speglar elevernas förkunskaper. Här är det endast den färdigskrivna texten som redovisas eftersom de båda delarna är bedömda på olika sätt. Den andra delen återkommer jag till senare. Gruppernas resultat efter T2 och T3 har jämförts med resultatet på T1 för att beräkna effektvärdet enligt Hatties formel (Hattie, 2013).

Efter T2 ligger grupp A på ett effektvärde av 1,17 i förhållande till resultatet på T1. Effektvärdet för grupp B ligger på 0,33 och C på 0,38. Här har jag beräknat värdet av hur många korrekta tecken/stor bokstav som eleverna hade satt ut totalt (bild 1). Detta visar att effekten av intensivundervisningen hos grupp A var väldigt stor i förhållande till grupp B och C som haft vanlig undervisning när T2 gjordes efter 2 veckor.

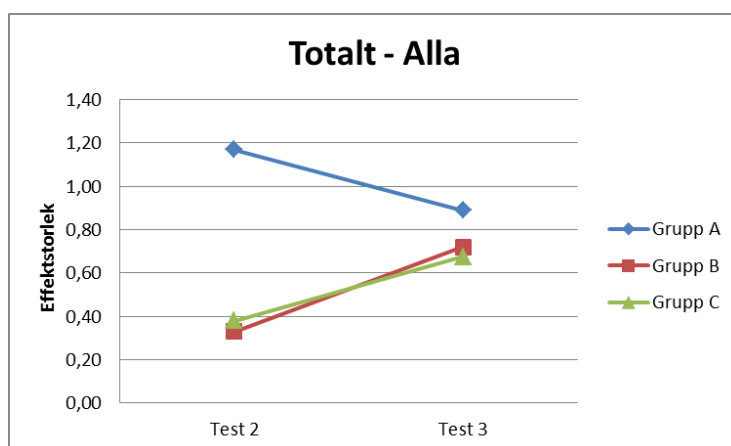


Bild 1: Totalt effektvärde för alla grupper efter T2 och T3.

Då T3 gjordes efter fyra månader hade effektvärdet sjunkit hos grupp A från 1,17 till 0,89 i förhållande till T1. Samtidigt hade värdet stigit hos grupp B från 0,33 till 0,72 och hos grupp C från 0,38 till 0,67. Detta visar att alla elever hade gjort framsteg under månaderna som gått men grupp A, som i tillägg till den vanliga undervisningen fått intensivundervisning under två

veckor, låg fortfarande på ett högre effektvärde än de andra grupperna även om värdet hade sjunkit sedan T2.

Hur ser det då ut årskursvis? Om vi börjar med att titta på årskurs 2 ligger grupp A2 på ett effektvärde efter T2 på 1,35 medan grupp B2 hamnar på -0,05 och C2 på 0,70. Grupp B2 gjorde alltså ett sämre resultat på T2 än på T1 vilket resulterar i ett minusvärde. C2 däremot gjorde ett mycket bättre resultat på T2 än T1. A2 ligger dock högt över de andra gruppernas effektvärde (bild 2). Efter T3 hade B2 och C2 ökat och nått nästan samma resultat, 0,81 respektive 0,86, medan A2 hade minskat till 1,12. Fortfarande låg dock effektvärdet högre i A2 än i de båda andra grupperna.

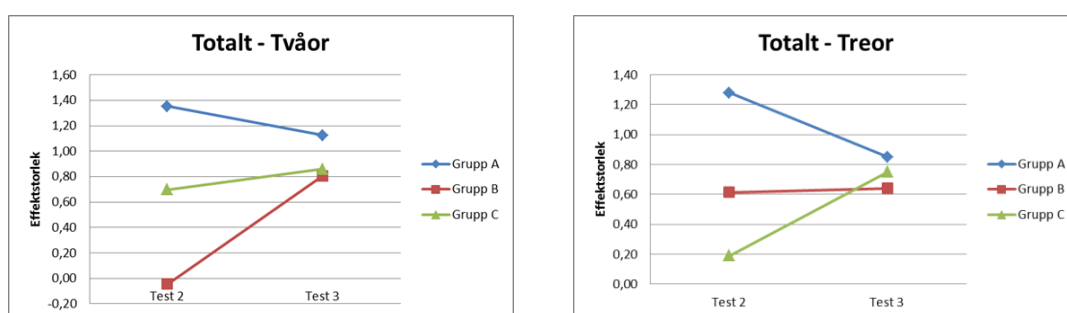


Bild 2 och 3: Totalt effektvärde för åk 2 respektive åk 3 efter T2 och T3.

För årskurs 3 såg det lite annorlunda ut. A3 hamnade efter T1 på ett effektvärde på 1,28 medan B3 hamnade på 0,61 och C3 på 0,19. Efter T3 sjönk effektvärdet hos A3 och hamnade på 0,85 medan B3 höjde sitt värde marginellt till 0,64 och C3 höjde sitt rejält till 0,75 (bild 3).

Detta resultat tyder på att det är årskurs 2 som utvecklas mest vad gäller förståelsen för skrivregler och som har haft mest nytta av intensivundervisningen. Även om A3 ligger högre än kontrollgrupperna så är det inte mycket som skiljer dem åt, vilket tyder på att effekten av intensivundervisningen inte har varit lika stor för dem i förhållande till kontrollgrupperna som det har varit för A2.

5.3.1 Stor bokstav eller punkt?

Om man går in och tittar på effektvärdena på stor bokstav respektive punkt så skiljer de sig något åt. När det gäller stor bokstav så hamnar grupp A på ett effektvärde på 1,20 efter T2 och sjunker till 1,0 efter T3. Grupp B ligger på 0,22 efter T2 och ökar till 0,79 efter T3 medan C går från 0,35 till 0,70 (bild 4). Återigen tyder siffrorna på att intensivundervisningen vad gäller stor bokstav har en effekt som kvarstår över tid då A ligger på ett högre effektvärde än kontrollgrupperna.

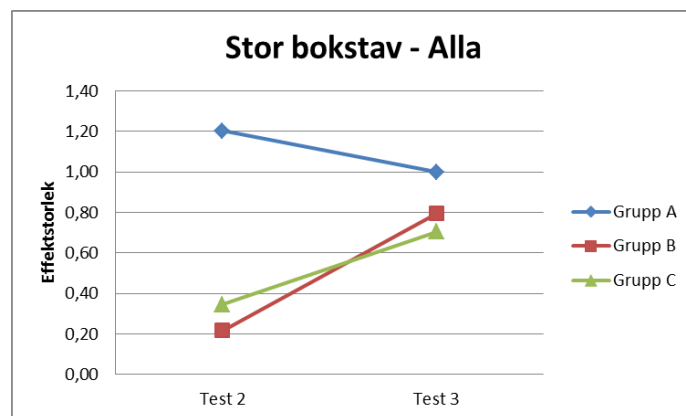


Bild 4: Effektvärde för Stor bokstav, alla grupper.

Tittar man på resultaten årskursvis kan man se att årskurs 2 verkar ha utvecklat sin förståelse för användandet av stor bokstav betydligt mer än årskurs 3.

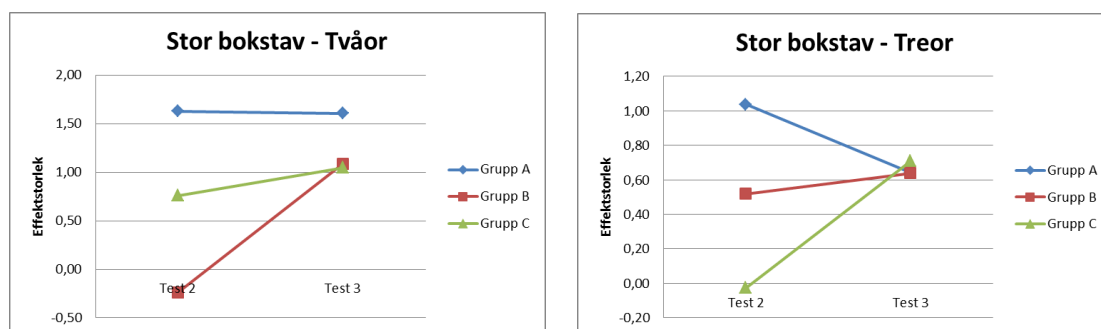


Bild 5 och 6: Effektvärde för Stor bokstav, åk 2 respektive åk 3.

Här kan man se att alla grupper i årskurs 2 hamnar på ett effektvärde över 1,0 där A2 ligger på 1,61 efter T3, B2 ligger på 1,09 och C2 på 1,05. Årskurs 3 däremot hamnar på nästan exakt samma värde i de olika grupperna. A3 sjunker från 1,04 till 0,64, B3 ökar från 0,52 till 0,64 och C3 från -0,03 till 0,71. Här verkar intensivundervisningen inte ha haft någon effekt i förhållande till den ordinarie undervisningen.

När det gäller punkt hamnar alla grupper på liknande värden. A går från 1,02 till 0,58, B från 0,46 till 0,59 och C från 0,47 till 0,63. Här ligger snarare experimentgruppen något under kontrollgrupperna efter T3, vilket tyder på att effekten inte kvarstår över tid när det gäller förståelsen för användandet av punkt (bild 7).

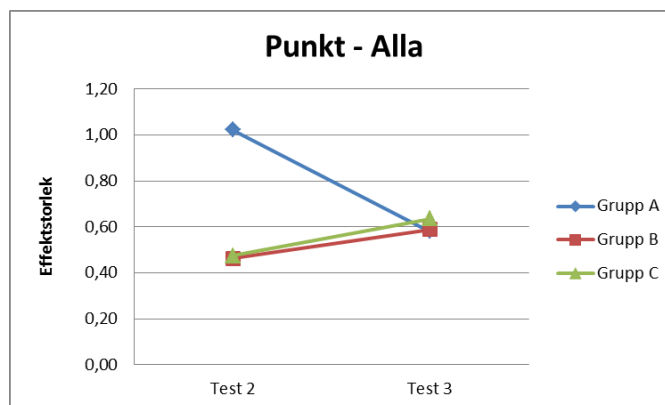


Bild 7: Effektvärde för Punkt, alla grupper.

Tittar man på grupperna årskursvis verkar det definitivt vara så att effekten av intensivundervisningen försvinner nästan helt när det gäller årskurs 2. A2 går från 1,12 till 0,46, B2 från 0,34 till 0,50 och C2 från 0,57 till 0,69 efter T3. Här är det experimentgruppen som har det lägsta värdet men även de andra grupperna ligger på ett lägre värde när det gäller förståelsen för punkt i förhållande till stor bokstav (bild 8).

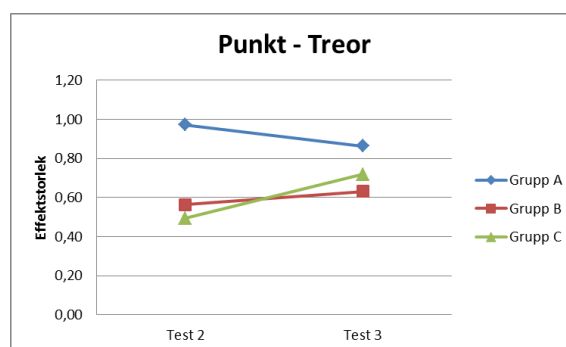
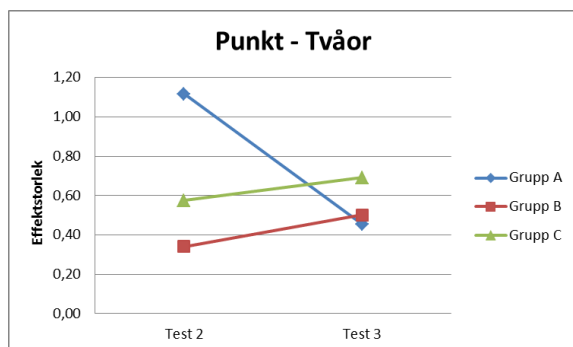


Bild 8 och 9: Effektvärde för Punkt, åk 2 respektive åk 3.

Årskurs 3 däremot får något högre värden och här är det A3 som hamnar högst. A3 går från 0,97 till 0,86 medan B3 går från 0,56 till 0,63 och C3 från 0,49 till 0,72. Här verkar effekten av intensivundervisningen ha kvarstått något över tid för årskurs 3 vad gäller förståelsen för och användandet av punkt.

5.3.2 Slutsats av testen, del 1- färdig text

Av ovanstående resultat kan vi dra slutsatsen att två veckors intensivundervisning ger en hög effekt då effektvärdet hamnar på $d > 0,6$ enligt Hatties formel (Hattie, 2013). Även den ordinarie undervisningen ger ett högt effektvärde men experimentgruppen hamnar på ett högre värde än de båda kontrollgrupperna.

Ser man på helheten så verkar det vara årskurs 2 som gynnas mest av intensivundervisningen då deras effektvärde ligger högre än årskurs 3 både efter T2 och efter T3. Tittar man på delarna så ser det ut som om det framförallt är förståelsen för och användandet av stor bokstav som eleverna i årskurs 2 utvecklar medan årskurs 3 i större grad utvecklar sin förståelse för användandet av punkt.

5.4 Resultat av testen, del 2 – egna meningar

I den här undersökningen har jag valt att fokusera på gruppens och inte den enskilde individens utveckling. För att se hur tendensen har varit i de meningar eleverna har skrivit själva har jag valt att fokusera på vilken typ av fel eleverna gör i sina egna meningar och om den här typen av fel minskar över tiden. Mätningarna är gjorda på det sättet att jag ser vilken typ av fel det är och hur många elever som gjort just den typen av fel. Eftersom samma elev kan göra flera olika sorters fel i samma mening kan samma elev förekomma flera gånger i statistiken. Jag har även tittat på hur många meningar grupperna skrev vid de olika testtillfällena för att se om det kan ha någon betydelse för resultatet (tabell 3 och 4).

Grupp	A2			B2			C2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Antal meningar	37	26	48	54	62	50	20	21	45

Tabell 3: Antal egna meningar, årskurs 2

Grupp	A2			B2			C2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Antal meningar	71	32	52	72	51	44	61	53	55

Tabell 4: Antal egna meningar, årskurs 3.

Vi börjar med att titta på experimentgruppen, A, och resultatet för hela gruppen (tabell 5).

Grupp A			
Typ av fel	T1	T2	T3
Gör för få meningsindelningar	8	3	5
Gör för många meningsindelningar	2	2	1
Missar stor bokstav i början av mening	9	2	8
Missar stor bokstav vid egennamn	5	3	7
Missar punkt i slutet av mening	4	1	5
Använder punkt istället för frågetecken	3	3	4
Använder frågetecken istället för punkt	1	2	0
Totalt:	32	16	30

Tabell 5: Resultat egna meningar, grupp A.

Här kan vi se att den vanligaste typen av fel är att eleverna missar att sätta ut stor bokstav i början på meningen och att de inte delar av texten i meningar utan låter dem flyta in i varandra. Efter intensivundervisningen visar T2 att antalet elever som gör fel minskar till hälften mot T3 och att i princip alla typer av misstag som räknats har minskat. Efter T3 har dock felen ökat igen och ligger på nästan samma nivå som efter T1.

Hur såg det då ut i kontrollgrupperna? I grupp B låg värdena kvar på ungefär samma nivå efter alla testen (tabell 6). Resultatet var något bättre efter T3 i förhållande till T1 och T2 men var inte lika låga som för A efter T2.

Grupp B			
Typ av fel	T1	T2	T3
Gör för få meningsindelningar	11	8	7
Gör för många meningsindelningar	3	4	4
Missar stor bokstav i början av mening	5	8	6
Missar stor bokstav vid egennamn	3	5	5
Missar punkt i slutet av mening	3	3	2
Använder punkt istället för frågetecken	4	4	2
Använder frågetecken istället för punkt	0	0	0
Totalt:	29	32	26

Tabell 6: Resultat egna meningar, grupp B.

Även i B är de vanligaste felen att eleverna missar att dela av texten i meningar och att sätta ut stor bokstav i början av meningen. Värdena på typer av fel ligger kvar ganska stabilt genom alla tre testen. Grupp C hade samma tendens som grupp B. Det var samma typ av fel som toppade listan och värdena låg kvar på ungefär samma nivå efter alla tre testen. Antal fel hade snarare ökat än minskat efter T3 (tabell 7).

Grupp C			
Typ av fel	T1	T2	T3
Gör för få meningsindelningar	10	5	7
Gör för många meningsindelningar	4	5	1
Missar stor bokstav i början av mening	6	6	8
Missar stor bokstav vid egennamn	3	5	7
Missar punkt i slutet av mening	3	5	3
Använder punkt istället för frågetecken	1	1	6
Använder frågetecken istället för punkt	1	0	1
Totalt:	28	27	33

Tabell 7: Resultat egna meningar, grupp C.

Hur ser det då ut årskursvis? För årskurs 2 såg resultatet ut enligt följande (tabell 8):

Grupp	A2			B2			C2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Typ av fel									
Gör för få meningsindelningar	4	2	2	6	5	4	5	1	4
Gör för många meningsindelningar	1	2	1	2	2	2	0	1	0
Missar stor bokstav i början av mening	4	1	4	2	4	2	2	3	4
Missar stor bokstav vid egennamn	4	0	3	3	4	3	1	1	4
Missar punkt i slutet av mening	1	0	3	1	0	0	1	3	1
Använder punkt istället för frågetecken	2	2	4	2	2	1	1	1	5
Använder frågetecken istället för punkt	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totalt:	16	7	17	16	17	12	10	10	19

Tabell 8: Resultat egna meningar åk 2.

Här kan man se att A2 halverar antalet fel efter T2 då de precis haft intensivundervisningen. Samtidigt var antalet meningar de skrev i T2 färre i förhållande till T1 och T3 vilket också kan vara en förklaring till att antalet fel minskade efter T2. B2 ligger ganska stabilt i sina siffror vad gäller T1 och T2 men minskade efter T3. Här kan tilläggas att de i T3 skrev något färre meningar än de gjorde i framförallt T2. Grupp C2 har ett annat resultat. Här ligger siffrorna stabilt med låga värden på T1 och T2 medan de nästan fördubblas efter T3. Detta kan förklaras genom att de mer än fördubblade antalet meningar de skrev i T3 i förhållande till T1 och T2. Fortfarande kan vi se att det framförallt är meningsindelning och storbokstav i början av mening eller egennamn som eleverna missar på.

Årskurs 3 hade liknande siffror som årskurs 2 (tabell 9). Precis som A2 så halverade A3 antalet meningar de skrev i T2 vilket kan vara en förklaring till att resultatet sjunker drastiskt i förhållande till de andra testen. För B3 var det tvärt om. Här ökade antalet fel i T2 samtidigt som antalet meningar minskade rejält.

Grupp	A3			B3			C3		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Typ av fel									
Gör för få meningsindelningar	4	1	3	5	3	3	5	4	3
Gör för många meningsindelningar	1	0	0	1	2	2	4	4	1
Missar stor bokstav i början av mening	5	1	4	3	4	4	4	3	4
Missar stor bokstav vid egennamn	1	3	4	0	1	2	2	4	3
Missar punkt i slutet av mening	3	1	2	2	3	2	2	2	2
Använder punkt istället för frågetecken	1	1	0	2	2	1	0	0	1
Använder frågetecken istället för punkt	1	2	0	0	0	0	1	0	0
Totalt:	16	9	13	13	15	14	18	17	14

Tabell 9: Resultat egna meningar åk 3.

Den grupp som låg mest stabilt i antal meningar var C3. De ökade antalet meningar något i T3 samtidigt som antalet fel sjönk.

Även i årskurs 3 var de vanligaste felen meningsindelning och att de missar stor bokstav i början av mening och i egennamn. C3 skiljde sig dock lite från de andra genom att de hade flera elever som gjorde för många meningsindelningar.

5.4.1 Slutsats av testen, del 2- egna meningar

Utifrån testresultaten från del 2 kan man inte se att intensivundervisningen har haft någon större påverkan på elevernas eget skrivande. Även om felen är färre hos experimentgruppen, A, direkt efter intensivundervisningen är det svårt att dra några slutsatser om det är undervisningen som har gett effekt eller om det beror på att de skrev färre meningar i T2. Det går inte heller att se om årskurs 2 eller 3 har utvecklats mest under den här tiden.

5.5 Slutsats

Av det jag kan utläsa av resultatet på de olika testerna tycker jag mig se att två veckors intensivundervisning hjälper eleverna med förståelse för och användandet av stor bokstav punkt i texter som de inte författar själva. Eleverna i grupp A har blivit säkrare på att upptäcka det skrivna språkets form och att se hur man delar in texten i meningar. Eftersom frågetecken har förekommit väldigt lite kan jag inte dra några slutsatser om detta. Resultaten tyder på att effekten kvarstår till viss del över tid och att det framförallt är årskurs 2 som gynnas bäst av intensivundervisningen och att det är här som den här typen av stödinsatser ska sättas in. Vad gäller den egna skrivutvecklingen verkar intensivundervisningen inte ha haft någon direkt effekt i förhållande till den ordinarie undervisningen.

6. Diskussion

Att skapa förutsättningar för att eleverna ska utveckla sin läsning och skrivning är några av de riktlinjer vi har som lärare (Skolverket, 2011a) och detta är något jag har försökt göra i det här arbetet. Men vad har fungerat och vad borde förändras? Det är något jag ska försöka ge svar på här.

6.1 Metoden

Upplägget på undersökningen med tre test och intensivundervisning fungerade bra. Det var dock svårt att hitta en sammanhängande period tidsmässigt vilket gjorde att intensivundervisningen fick begränsas till två veckor i december. Testen kunde utföras vid de tillfällen som planerats vilket gjorde att det blev ett bra tidintervall mellan dem. Eftersom det var tre olika grupper som utförde testen samtidigt kunde jag själv inte närvara i alla grupperna vilket gjorde att elevernas ordinarie lärare utförde testen medan jag rörde mig mellan klassrummen för att kunna svara på eventuella frågor. Detta gör att jag inte vet om elever har samarbetat med varandra eller fått hjälp vilket kan ha påverkat resultatet. Till en annan gång är det bättre att utföra testen vid olika tidpunkter så att jag själv har möjlighet att närvara under hela testet.

Testen var utformade i två delar för att ge en så heltäckande bild som möjligt av elevernas förståelse för och användande av stor bokstav, punkt och frågetecken. I den första delen skulle eleverna markera stor bokstav samt sätta ut punkt och frågetecken på rätt ställe. I den andra delen skulle de skriva ett slut på berättelsen som fanns i den första delen. Testtexterna var olika men hade alla samma struktur för att eleverna skulle känna igen sig och för att de skulle vara likvärdiga vid bedömningen. Vid sista testet kommenterade eleverna att de kände igen texten. Kanske det hade varit bättre med tre helt olika texter, men frågan är då om de hade kunnat bedömmas som likvärdiga.

När det gäller den färdiga texten valde jag att använda mig av Hatties (2013) formel för effektberäkning för att få fram ett resultat som kunde jämföras mellan grupperna. Formeln var lätt att använda men fungerade inte då det gällde frågetecken eftersom antalet var för få. En del elever markerade eller satte ut felaktiga tecken men jag valde att bortse från detta i sammanräkningen och räknade bara de tecken som var korrekt markerade vilket kan ha påverkat resultatet.

När det gällde de egna meningarna i testens andra del blev bedömningen mycket svårare. Jag valde därför att fokusera på typ av fel för att kunna hitta något att jämföra grupperna med. För att få en bättre bild skulle jag ha tittat på varje enskilt barn och bedömt utvecklingen mellan testtillfällena men det skulle ha tagit för lång tid så istället fick jag fokusera på grupperna och jämföra resultaten utifrån dem istället.

6.2 Lektionerna

De lektioner som hölls under perioden med intensivundervisning var planerade utifrån olika pedagogers teorier om vad som främjar elevernas skrivutveckling. Att hålla lektionerna var både intressant och lärorikt och till min glädje var eleverna mycket engagerade.

I planerandet av lektionerna har jag haft både Vygotskij och Piaget i tankarna. Båda två ansåg att språket och intellektet utvecklas i samspel med andra (Svensson, 2011) och det är något jag har tagit fasta på. Därför har mycket av undervisningen gått ut på att samarbeta och diskutera för att bidra till ett gemensamt lärande. För mig är det viktigt att diskussionen är närvarande i lärandet eftersom man på det sättet måste lyssna på varandra och reflektera över det som andra säger. Genom att diskutera och på olika sätt, både konkret och abstrakt, manipulera med språket använder man flera sinnen vilket, enligt Piaget, är viktigt för lärandet. Vygotskij betonade samspelet och leken i sina teorier och detta har jag också tagit fasta på då jag tror att engagemang och lust är väldigt betydelsefullt för inläringen (Svensson 2011). Även Lundberg & Sterner (2012) betonar vikten av konkret undervisning, utforskande aktiviteter och samtal för att utveckla elevernas förståelse.

Samtidigt finns det en risk med att låta eleverna arbeta i grupp eller parvis. Du kan aldrig vara säker på att alla deltar lika engagerat och på samma villkor så att det blir ett ömsesidigt lärande utan att någon tar över och dominerar övningen. Den här balansgången att försöka ge alla samma utrymme upplevde jag flera gånger då vi arbetade med gemensamma texter på tavlan och tyvärr tror jag inte att jag lyckades fullt ut. Därför var det bra att eleverna aldrig var fler än 10 åt gången eftersom det gjorde det lättare att försöka hinna ge alla utrymme i diskussionerna.

Lundberg (2009) säger att det är viktigt att eleverna automatiserar skrivreglerna för att kunna ägna mer kraft åt innehållet och detta har jag försökt åstadkomma genom lekar och olika skrivövningar. Vi har tränat mycket på meningskonstruktion muntligt genom att till exempel använda oss av talspråkets prosodi och lyssna efter var punkter och frågetecken hör hemma

(Bjar, 2008). Eftersom barnet enligt Strömquist (2007) utvecklar sitt skriftspråk utifrån talet får eleverna här en strategi, nämligen att läsa sin text högt, för att höra om punkter och frågetecken har hamnat rätt. Att förse eleverna med olika strategier för att behärska skriftspråket är väldigt viktigt.

Strömquist (2007) anser att det är viktigt att ge eleverna teoretiska resonemang i kombination med konkreta övningar för att lära sig skrivreglerna och detta är något vi gjort mycket. Frågan är om vi har ägnat för mycket tid åt de teoretiska, muntliga resonemangen på bekostnad av feedback och handledning vid skrivövningarna.

I stort sett är jag nöjd med de lektioner vi haft men kommer troligen att förändra dem till nästa undervisningstillfälle till förmån för mer feedback och handledning på elevernas texter.

6.3 Resultatet

Fick jag då svar på mina forskningsfrågor? Ja, det tycker jag att jag fick. Enligt vad jag kan se så har intensivundervisningen haft en positiv effekt på elevernas lärande, något som också styrks av bland annat Lundberg & Sterner (2012) samt Torgesens et al. (2001) teorier. En viss effekt verkar dessutom kvarstå över tid. Jag tycker mig också kunna se, utifrån undersökningens resultat, att det framförallt är eleverna i årskurs 2 som gynnas av en sådan här punktinsats. Det som är viktigt att poängtera är att undersökningen är gjord i en så pass liten grupp, och på grund av bortfall blev den ännu mindre, att det inte går att dra några generella slutsatser utifrån resultatet. Det vore dock spännande att se om resultatet blev detsamma om undersökningen gjordes om i en annan grupp.

Vad kunde vi då se? Eleverna i grupp A visade på stora framsteg direkt efter intensivundervisningen, som sig bör, i förhållande till kontrollgrupperna men närmade sig sedan de andra gruppernas resultat efter T3. Samtidigt stannade de på ett högre effektvärde än kontrollgrupperna totalt sett, vilket tyder på att intensivundervisningen har haft en positiv inverkan på deras skrivutveckling.

Frågan är dock om man kan säga att det har skett en generell förbättring av elevernas förståelse för språkets uppbyggnad vad gäller stor bokstav, punkt och frågetecken eller om det handlar om att de har blivit bättre på att se var de ska markera de olika faktorerna i just den typen av texter som de stött på vid testtillfällena och under lektionerna.

I de egna meningarna som eleverna skrev vid de olika testen kunde man inte urskilja något som tydde på att grupp A:s skriftspråk hade utvecklats mer än de andra gruppernas. Alla tre

grupper visade till exempel att de ofta missade att dela av texten i meningar, något som enligt Ledin (1998) är typiskt för elever på lågstadiet. I stället för att dela av texten i flera meningar så binder de ihop meningarna med hjälp av konjunktioner till små miniberättelser. Dessa drag var tydliga i elevernas egna meningar.

Tanken var att undersöka elevernas förståelse för och användande av både stor bokstav, punkt och frågetecken. Detta visade sig bli svårt då antalet frågetecken i testtexterna var för få för att det skulle ge något tydligt utslag. Därför valde jag att i resultatdelen enbart redovisa specifika siffror för stor bokstav och punkt. Det jag ändå kunde se var att nästan alla elever hade problem med att identifiera frågor i en löpande text.

Så här i efterhand inser jag att vi ägnade förhållandevis lite tid åt frågetecken under lektionerna vilket bidrog till att eleverna fick svårigheter med detta. Det man kan fundera över är om lektionernas utformning har varit relevant eller om de borde ha planerats på ett annat sätt och haft ett annat upplägg. Om jag hade sett till att eleverna fick mer feedback på sina texter kanske resultatet hade sett annorlunda ut vad gäller de egna meningarna.

6.4 Framtiden

Det här arbetet har varit mycket intressant att göra och det har väckt många tankar och funderingar över hur man kan eller ska bedriva undervisning angående skrivregler för att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar för att lyckas som skribenter.

Jag valde att fokusera på gruppens utveckling och inte individens i den här undersökningen för att se om det här arbetssättet kunde vara en bra undervisningsmetod i framtiden. Efter genomfört arbete kan jag konstatera att jag tror på idén och säkerligen kommer att prova detta igen fast med en del förändringar.

Som klasslärare skulle det vara intressant att fokusera mer på den enskilde elevens utveckling. Detta var inte möjligt i det här arbetet då jag bara såg eleverna i 40 minuter varje dag i två veckor och därför inte kunde följa deras skrivutveckling under en längre period. Dessutom skulle jag förhålla mig till 61 elever på olika sätt. Om jag varit undervisande lärare i klassen hade det varit möjligt att fokusera på och följa upp eleverna på ett annat sätt och individanpassa undervisningen mer utifrån elevernas olika behov.

Som klasslärare hade jag haft möjlighet att förstärka intensivundervisningen i de andra skolämnena genom att betona skrivreglerna i olika sammanhang vilket hade gett ytterligare

övning. Jag skulle också se till att eleverna fick mer feedback på det de skrivit. Detta var något jag brast i då det helt enkelt inte fanns tid att prata med eleverna om deras texter under lektionstillfällena.

De som arbetat med intensivundervisning i andra sammanhang, till exempel Lundberg & Sterner, har oftast arbetat under en längre period. I den här undersökningen begränsade jag mig till två veckor för att hinna genomföra arbetet innan jul, men det hade varit intressant att hålla på under en längre period för att se om det hade gett ett ännu bättre resultat.

Lundberg & Sterner (2012) pratar om ”Time on Task” som en metod för ökad framgång vilket jag anser att sådana här punktinsatser ger. Genom att verkligen fokusera på skrivreglerna under en period blir man mer uppmärksam när man stöter på dem i andra sammanhang. Om man dessutom upprepar sådana här punktinsatser med jämna mellanrum så tror jag att vi ger eleverna de allra bästa förutsättningarna för att lyckas med sitt skrivande. Skolans främsta uppgift är ju trots allt, precis som Fridolfsson (2008) säger, att se till att alla elever som lämnar skolan kan läsa och skriva.

Litteraturförteckning

- Bjar, L. (Red.). (2008). *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur.
- Boaler, J. (2013). *Elefanten i klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Butterworth, B. (2008). *State-of-Science Review: SR-D4 Dyscalculia*.
http://www.mathematicalbrain.com/pdf/sr-d4_mcw.PDF
Hämtad 2015-06-03.
- Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. Olsson, L-E. (2008). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ledin, P. (1998). *Att sätta punkt: Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser*. Språk & Stil, 8: 5-48.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32379>
Hämtad 2015-06-03.
- Lundberg, I. (2009). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Bornholmsmodellen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. Sterner G. (2012). *Dyskalkyli – finns det?*. Göteborg: Nationellt Centrum för Matematikutbildning.
- Lundqvist, P. Nilsson, B. Schentz, E-G, Sterner, G (2011). Intensivundervisning med gott resultat. *Nämnamnaren nr 1 2011*.
http://ncm.gu.se/media/namnaren/npn/2011_1/4450_lundqvistmfl.pdf
Hämtad 2015-06-03.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskolklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2011). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Torgensen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.S., & Conway, T. (2001). *Intensive Remedial Instruction for Children with severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes From Two Instructional Approaches*. *Journal of Learning disabilities*, 34:33.
<http://ldx.sagepub.com/content/34/1/33>
Hämtad 2015-06-03.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
Hämtad 2015-06-03.

Testtext 1

Instruktioner:

1. Sätt ut punkt (.) och frågetecken (?) i texten på rätt ställe.
2. Ringa in de bokstäver som ska vara STORA.
3. Skriv färdigt berättelsen.

det var en mörk kväll på hösten månen lyste på den mörkblå himlen och trädens kala grenar rörde sig i vinden löven på marken prasslade när maria och linus kom gående de var på väg hem från fotbollen matchen hade varit spännande så det hade dragit ut på tiden nu var klockan mycket och de var sena hem maria föreslog att de skulle ta vägen genom skogen linus var tveksam han tyckte det var otäckt att gå i skogen på kvällen maria gick först och linus kom tvekande efter det blev mörkare och mörkare ju längre in i skogen de kom linus var rädd han önskade att de hade gått den vanliga vägen där det fanns lampor han skulle precis säga till maria att de skulle vända när han hörde någonting vad var det linus vände sig om han blev alldeles stel av skräck när han såg vad som fanns bakom honom

Testtext 2

Instruktioner:

1. Sätt ut punkt (.) och frågetecken (?) i texten på rätt ställe.
2. Ringa in de bokstäver som ska vara STORA.
3. Skriv färdigt berättelsen.

det var dagen före julafton månen lyste på den mörkblå himlen och ljusen glittrade i utegränarna snön knarrade under skorna när maria och linus kom gående de var på väg hem från fritids julfesten hade varit rolig så det hade dragit ut på tiden nu var klockan mycket och de var sena hem maria föreslog att de skulle gå förbi leksaksaffären på hemvägen linus var tveksam han ville hem och klä granen maria gick först och linus kom tvekande efter när de närmade sig leksaksaffären blev linus osäker hur skulle han göra skulle han vända och gå hem eller skulle han följa med maria han skulle precis säga till maria att han ville gå hem när han såg något som glimmade i leksaksaffärens fönster

Testtext 3

Instruktioner:

1. Sätt ut punkt (.) och frågetecken (?) i texten på rätt ställe.
2. Ringa in de bokstäver som ska vara STORA.
3. Skriv färdigt berättelsen.

det var en härlig sommarkväll solen hade just börjat gå ner och fåglarna hade tystnat för natten på avstånd hördes musik och skratt från ängen i parken maria och linus var på väg hem därifrån det hade varit sommarfest på fritidsgården och vädret hade varit så skönt att de blivit kvar alldeles för länge nu var klockan mycket och de var sena hem maria föreslog att de skulle ta vägen genom skogen linus var tveksam han tyckte det var otäckt att gå i skogen på kvällen maria gick först och linus kom tvekande efter även om det var ljust ute så tyckte linus att det kändes läskigt efter en stund passerade de den gamla grottan linus sneglade mot den och ryckte till vad var det det såg ut som om det satt någon i grottöppningen linus skulle precis säga till maria när personen i grottan reste sig och gick mot dem just då vände sig maria om och skrek

Lekar

Lek: Stor eller liten bokstav

Syfte: Att automatisera stavningsregler kring stor och liten bokstav.

Material: Ordkort i A4-format.

Eleverna sitter på stolar, antingen i ring eller på sina platser. Du sitter så att alla elever kan se dig. I knät har du lappar i A4-format med ord på. Alla ord är skrivna med små bokstäver. Du håller upp en lapp så att alla elever kan läsa vad det står samtidigt som du säger ordet. Om eleverna anser att ordet ska skrivas med stor bokstav ska de ställa sig upp. Om ordet ska skrivas med liten bokstav ska de sitta kvar. Eleverna ska vara beredda att motivera varför de står eller sitter ner.

Här kan det bli intressanta diskussioner om ord som skrivas med bådeliten och stor bokstav, till exempel Maj/maj, Bo/bo

Förslag på ord: gran, julafton, mormor, Vättern, norrman, Norge, pudel, Kasper

Lek: Meningsleken

Syfte: Meningskonstruktion. Att öva på ”känslan” för var stor bokstav punkt eller frågetecken ska sättas in.

Eleverna sitter på stolar i en ring. Första barnet säger ett ord som kan börja en mening.

Eftersom ordet ska ha stor bokstav måste eleven ställa sig upp när hen säger ordet. Nästa barn fortsätter med ett ord som hänger ihop med ordet innan och så går man vidare tills meningen känns klar. När meningen är klar säger det barnet som står på tur punkt. Sedan börjar man om igen.

När eleverna har gjort det några gånger kan man säga att meningarna ska hålla ihop till en berättelse.

Exempel:

Det (står upp) – var – en – gång – en – hund – som – hette – Knut (står upp) – punkt

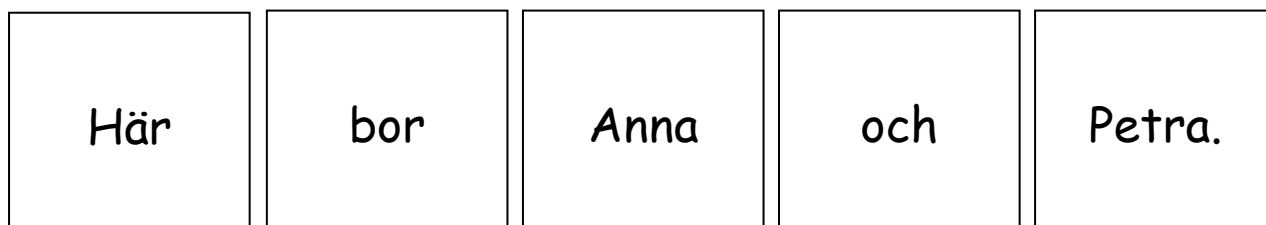
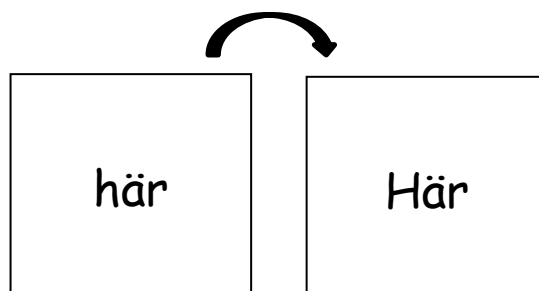
Han (står upp) – kunde – vissla – Blinka (står upp) – lilla – stjärna – när – han – åt – glass – tillsammans – med – sin – kompis - punkt

Beskrivning av meningskonstruktion med ordkort

Syfte: Att öva sig i meningskonstruktion samt att se vilka ord som ska skrivas med stor respektive liten begynnelsebokstav.

Material: Flera set med ordkort. Alla set har olika färg.

Varje set av ordkort kan bilda en korrekt mening. Ord korten är dubbelsidiga så att samma ord står på båda sidor av kortet. På ena sidan är ordet skrivet med små bokstäver och på andra sidan har ordet stor begynnelsebokstav. Det ordet som ska vara sist i meningen har en punkt efter sig. Eleverna ska parvis lägga ut korten så att meningen blir korrekt och orden skrivna med stor eller liten begynnelsebokstav beroende på typ av ord och var de står i meningen. När de är klara ska de visa sin mening för läraren innan de går vidare till nästa set.



I versionen där eleverna ska formulera en mening som sedan ska göras om till en fråga är punkten på ett eget kort med frågetecken på andra sidan.

Exempel på arbetsblad

Här arbetar eleverna parvis för att skapa diskussion och resonemang.

1. jag har en röd båt jag brukar ro med den på sommaren
2. min cykel är svart och gul jag brukar köra på den i skogen
3. igår hittade jag en nyckel på marken det var en nyckel till ett hänglås den satt på en kedja som man kan sätta fast i byxorna
4. jag önskar mig en spännande bok när jag fyller år jag tycker om att läsa om äventyr ibland låtsas jag att det är jag som är hjälten i boken
5. det var höst alla löv hade fallit av träden och det prasslade på marken när man gick jag gick genom skogen då hörde jag en uggle som hoade det lät otäckt jag sprang för att komma hem fort
6. när jag var i badhuset hände det något pinsamt när jag dök ner i vattnet tappade jag mina badbyxor jag gömde mig under trampolinen så att ingen skulle se mig det var svårt att ta på badbyxorna i vattnet men jag lyckades jag tror inte att någon såg det

Textexempel

Här är ett exempel på en text med felaktig interpunktion som vi tillsammans arbetat med på tavlan för att få den rätt.

Syftet har varit att genom att läsa texten högt resonera oss fram till den korrekta interpunktionen.

Det var en. Gång ett troll som hette. Jätten Jorm han var. Ledsen för att han hade. Tappat bort grod. Ynglen som han skulle. Äta till middag på andra sidan skogen stod Lotta. Och tittade på en stor. Konstig burk som låg på. Marken det verkade som om. Någon hade tappat. Den.

Det var en gång ett troll som hette Jätten Jorm. Han var ledsen för att han hade tappat bort grodynglen som han skulle äta till middag. På andra sidan skogen stod Lotta och tittade på en stor konstig burk som låg på marken. Det verkade som om någon hade tappat den.