

”Skriv bara såm de låtär”

**En kvalitativ studie om stavningsundervisning
och rättstavning i åk 1 och 3.**

Av: Kajsa Åkesson

Handledare: Per Ledin

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete (Examensarbete) 15 hp

Självständigt arbete 1 | VT 2019

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning
mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240 hp



Abstract

Title: “Just spell lajk its sawnds” (Approximate translation of the origin title).

Autor: Kajsa Åkesson

Supervisor: Per Ledin

The purpose of this qualitative study is to investigate how five Swedish teachers relates to the spelling education in grade 1 and 3. The material of this study consists of texts from students from grade 1 and interviews with 5 teachers in the Stockholm area. The study originates from the sociocultural theory and the zone of proximate development as well as a grammatical theory which consists of a phonology part and a morphology part.

The result of this study shows that the teachers are positive to teach spelling and specific rules in grade 3 in general. The study also shows that the teachers doesn't correct the student's texts that much in grade 1 but they do in grade 3, because most students have learned how to write and spell better in grade 3. The study also shows that the most common spelling mistakes is double letters and vowel confusions. Further would the teachers focus on double letters and special spellings, as the Swedish /fj/ sound for example while correcting the student's texts.

Keywords: Spelling, spelling education, spelling rules, zone of proximate development, phonology, morphology.

Nyckelord: Stavning, stavningsundervisning, stavningsregler, proximala utvecklingszonen, fonologi, morfologi.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
1.1	Bakgrund.....	5
1.2	Läroplanen och kommentarmaterialet om stavning.....	7
1.3	Syfte och frågeställning	8
2	Teorianknytning	8
2.1	Den proximala utvecklingszonen.....	8
2.2	Grammatisk teori.....	9
2.2.1	Fonologisk medvetenhet	9
2.2.2	Morfologisk medvetenhet	9
3	Tidigare forskning	10
3.1	Svenska skriftspråket	10
3.2	Segmentering.....	11
3.3	Tidig stavningsutveckling	12
3.4	Vanliga felstavningar	14
3.5	Stavningsregler.....	15
3.5.1	Ljudstridiga ord	15
3.5.2	Dubbelteckning	15
3.5.3	Samartikulation, reduktioner och assimilationer.....	17
3.5.4	Specialljud: j-ljud, sje-ljud, ng-ljud, tje-ljud.	17
3.5.5	Vokalförväxling	18
3.6	Stavningsundervisning	18
3.6.1	Läsning och skrivning som en del av stavningsundervisningen	20
3.6.2	Lärares roll	20
3.6.3	Rätta stavfel.....	21
4	Material och metod.....	21
4.1	Elevtexter	21
4.1.1	Urval av elever	22
4.2	Läraryntervjuer.....	22
4.2.1	Urval av intervjupersoner.....	24
4.3	Etiska reflektioner	25
4.4	Analysmetod	25
4.5	Validitet och reliabilitet	26
5	Resultat och analys	27
5.1	Elevtexter	27
5.2	Läraryntervjuer.....	29
6	Diskussion	37
6.1	Vilka är de vanligaste stavfelen eleverna gör i åk 1?	37
6.2	Vilka stavfel uppmärksammar lärare och hur i åk 1 och 3?	37
6.3	Vilka stavningsregler undervisas i årskurs 1 och 3, samt på vilket sätt?	39
7	Slutsatser.....	40
7.1	Didaktiska implikationer.....	40
7.2	Förslag till vidare forskning.....	41

8 Käll- och litteraturförteckning.....	42
Bilaga 1. Intervjuguide.....	45
Bilaga 2. Samtyckesblankett lärare.....	49
Bilaga 3. Samtyckesblankett elevtexter.....	50
Bilaga 4. Tabell över analysen av stavfel.....	1

1 Inledning

Under mina VFU-perioder på lärarutbildningen har jag mött delade åsikter kring explicit undervisning i stavningsregler samt olika förhållningssätt till rättstavning. Stavning och rättstavning är intressanta ämnen och det finns många olika åsikter kring hur man bör förhålla sig till dem. Eftersom jag nu befinner mig i slutet av min utbildning kände jag att jag ville undersöka och fördjupa mig i detta ämne ytterligare.

Jag vet av egen erfarenhet hur mycket det kan förstöra ens skrivlust när fokus ligger på rättstavning, samtidigt som det är viktigt för att utvecklas och bli förstådd. Jag har själv börjat lära mig ett nytt skriftspråk som vuxen, arabiska, vilket är ett helt annat skriftspråk då mitt modersmål är svenska. Jag vet hur det känns när man får tillbaka en text full med röda bockar med stavningsfel fast än man kämpat så med texten. Jag kan tänka mig att jag delar många känslor med elever som befinner sig i den tidiga stavningsutvecklingen då jag själv är på nybörjarnivå.

Språket består av två sidor: betydelsesidan och formsidan (Tornéus 2000, s. 8). Denna studie fokuserar på formsidan inom ämnet svenska, med särskild inriktning på stavning. Studien fokuserar på stavning då det inte är ett lika utforskat ämne inom svenska som exempelvis läsning. Naucclér menar att det är svårt att hitta forskning kring ämnet stavning, det har forskats mycket mer inom ämnet läsning då intresset för läsning inom forskningsvärlden är större än stavning (Naucclér 1989, s. 209).

1.1 Bakgrund

För länge sen i Sverige kunde man stava lite hur man ville. Men i och med att den allmänna folkskolan infördes år 1842 börjande man också lära ut hur man stavar rätt. 1869 hölls även ett rättstavningsmöte tillsammans med de nordiska länderna och i slutet av 1800-talet så bildades det så kallade rättstavningssällskapet. 1906 genomfördes en stavningsreform där man bland annat bytte ut äldre stavningar mot mer moderna ex. *rödt* blev *rött*, *hvem* blev *vem* (Fält 2008, s. 48).

Sedan dess har skolans svenskundervisning lagt tyngd vid olika saker i olika tider och det har även skiljts sig åt från skola till skola. Längsjö och Nilsson menar att man i den svenska

skolan fokuserade mer på den formella skrivundervisningen tidigare, där bland annat skrivregler, stavning och grammatiska regler ingick. Men att tyngdpunkten ändrats och idag ligger fokus istället på den funktionella skrivundervisningen. Detta skifte av tyngdpunkt påverkar givetvis lärarnas förhållningssätt och upplägg av undervisningen. Idag undviker många lärare att jobba med det formella och inte minst med stavning eftersom fokus inte ligger på formen i skrivundervisningen (Längsjö och Nilson 2005, ss. 45-46).

Historiskt sett sågs god stavning som ett tecken på att man var bildad, eftersom det synliggjorde att man haft möjlighet att gå i skolan och utbilda sig (Längsjö & Nilsson 2005, s. 47). Har synen på rättstavning förändrats idag och är det därför undervisningens tyngdpunkt skiftat fokus bort från skrivundervisningens formsida? Nja, åsikterna går isär där. Det finns skilda uppfattningar kring rättstavningens betydelse, vissa menar att eleverna måste få lära sig det i skolan eftersom det får betydelse i det verkliga livet senare, medan andra tycker att skolan redan lägger för mycket vikt vid rättstavning (Naucclér 1989, s. 197).

En text med många stavfel kan leda till att läsaren hänger upp sig på stavfelen och textens form mer än textens innehåll och det författaren vill förmedla. Innehåller en text väldigt många eller grova stavfel kan det även leda till att texten inte går att förstå (Fält 2008, s. 49). Høien och Lundberg (1999, s. 85) menar att stavfel hos vuxna än idag kan få en negativ laddning och att personen kan betraktas som mindre bildad. En persons stavningsförmåga kan således påverka hans framtid och andras syn på hen, exempelvis en felstavad jobbansökan. Dessa tankar ligger i linje med en av statens offentliga utredningar som syftade till att främja det svenska språkets ställning samt allas lika rätt att tillägna sig det svenska språket. I utredningen står det att "den som inte behärskar skriftspråket väl kommer att få stora problem, både i arbets- och privatlivet" (Kommittén för svenska språket 2002, s. 27). Sen om det handlar om just stavning är givetvis en tolkningsfråga, men faktum är att stavning är en del av skriftspråket och en bör därför kunna anta att stavning inkluderas i detta.

Samtidigt finns det en annan sida av den här diskussionen. Det finns de som menar att rättstavning kan ha en negativ inverkan på elevernas skrivlust, att stavning är något som de lär sig när de blir äldre och att ett för stort fokus på formsidan av skrivandet påverkar den innehållsmässiga sidan. Den innehållsmässiga sidan av att skriva ger eleverna möjlighet att sätta ord på sina tankar samt möjlighet till reflektion. Det öppnar även upp många dörrar, dels

på det personliga planet för att kunna kommunicera med vänner och familj på avstånd, men även för att kunna framföra åsikter till myndigheter eller i senare yrkesliv (Taube 2013, s. 11). Hur stor plats bör och har rättstavningen och stavningsundervisningen i åk 1 och 3? Vad bör och lägger lärare märke till för stavfel? Oavsett vad lärarna tycker på det personliga planet och vad forskningen säger måste lärarna alltid gå tillbaka till läroplanen för att se vad som står där.

1.2 Läroplanen och kommentarmaterialet om stavning

I läroplanen kan vi läsa att "språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära" (Skolverket 2018a, s. 256), vilket belyser språkets betydelse. Vidare står det att eleverna ska utveckla förmågan att "urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer" (Skolverket 2018a, s. 258). Under centralt innehåll står det att eleverna ska få lära sig om språkets struktur och stavningsregler för vanligt förekommande ord. (Skolverket 2018a, s. 258). Dessa utdrag från läroplanen är en viktig koppling och grund för detta arbete.

I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska står det att "alla elever ska få undervisning i grammatik och stavning som är ett centralt innehåll i grundskolans alla årskurser" (Skolverket 2017, s. 12). Detta utdrag förstärker stavningens betydelse samt förtydligar att det är något som ska genomsyra undervisningen i alla årskurser och inte enbart bedrivs i de högre årskurserna. Samtidigt som kommentarmaterialet specificerar det som står i läroplanen till viss del så står det ändå inte skrivet exakt vad som ska undervisas eller på vilket sätt. Några sidor tidigare står det även "att ha kunskaper om ett språk innebär att man dessutom vet hur språket är uppbyggt och kan diskutera olika sätt att bygga en text eller andra språkliga uttrycksformer." (Skolverket 2017, s. 6). Med språklig uppbyggnad kan både fonologisk och morfologisk kunskap innefattas och även stavningens olika stavningsregler skulle kunna inrymmas här bland annat. Samtidigt som det här utdraget inte heller specificerar vad som exakt avses.

Skolan och lärarna planerar och bedriver sin verksamhet och undervisning utifrån ovanstående dokument. Vidare följs elevernas kunskaper upp genom de nationella proven där ett prov är i ämnet svenska, bedömningen görs sedan av ett antal olika delar inom ämnet. Läsåret 2017/2018 var delen med stavning och interpunktion den del där flest elever inte uppnådde kravnivån med så många som 10,1 % av alla eleverna. Bland pojkarna var resultatet ännu sämre, där 15 % inte uppnådde kravnivån (Skolverket 2018b). Med hänsyn till tidigare

resonemang kring att bristande stavningsförmåga kan påverka en individ negativt, är en så hög siffra som 10,1 % ganska alvarlig. Hur påverkas dessa 10,1 % i sitt framtida liv och hur bör undervisningen kring stavning egentligen se ut?

1.3 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare förhåller sig till stavningsundervisning i årskurs 1 och 3. Studien kommer att utgå från ett antal elevtexter från årskurs 1 samt lärarintervjuer. Vidare kommer studien att undersöka om det skiljer sig i hur lärare väljer att rätta samt utforma stavningsundervisning i årskurs 1 och 3, för att se om det finns någon märkbar skillnad. Studien ämnar besvara följande frågeställningar:

Frågeställningar:

- Vilka är de vanligaste stavfelen eleverna gör i åk 1?
- Vilka stavfel uppmärksammar lärare och hur i åk 1 och 3?
- Vilka stavningsregler undervisas i åk 1 och 3, samt på vilket sätt?

2 Teorianknytning

I denna del redogörs studiens teoretiska utgångspunkt, vilket är den proximala utvecklingszonen samt en grammatisk teori.

2.1 Den proximala utvecklingszonen

Arbetet utgår ifrån den sociokulturella teorin med fokus på den proximala utvecklingszonen. I intervjuerna med lärarna är ett fokus på nästa steg i utvecklingszonen, eftersom lärarna kommer att få motivera vilka stavfel som är lämpliga att uppmärksamma utifrån elevens skrivförmåga och nuvarande kunskaper.

Redan innan barn börjar i skolan har deras lärandeprocesser börjat, barn börjar att lära sig och utvecklas redan från födseln. Lärandet bör ta utgångspunkt i barnens utvecklingsnivå, Vygotskij talar här om den proximala utvecklingszonen. Han menar att det finns två zoner där den första zonen innefattar det en elev klarar att göra på egen hand och den andra vad en elev inte klarar av. Den proximala utvecklingszonen är avståndet mellan det eleven klarar på egen hand och det som eleven ännu inte klarar. Proximala utvecklingszonen rymmer färdigheter som eleven ännu inte bemästrar fullt ut själv då eleven fortfarande befinner sig i ett

embryostadie, men kan klara med hjälp av ett stöd. Eleven klarar det idag med stöd av en vuxen men imorgon av sig själv, det är vad proximala utvecklingszonen kort handlar om (Vygotskij 1978, ss. 84, 86-87).

2.2 Grammatisk teori

För en språkvetare har grammatiken en relevant roll och även i denna studie. Grammatiken när det gäller läsning och skrivning kan delas upp i 5 delar: fonologi, morfolog, syntax, semantik och pragmatik. Då stavning berörs både inom fonologin och morfologin (Liberg 1990, s. 150) fungerar de två som utgångspunkter i denna grammatiska teori. Fonologi och morfologi är två grundförutsättningar för att lära sig stava, inom fonologin och morfologin är även segmentering ett grundläggande begrepp som kommer att beskrivas senare under tidigare forskning.

2.2.1 Fonologisk medvetenhet

Fonologiska medvetenhet är alltså en grundläggande färdighet som barnen behöver besitta för att lära sig att stava (Snow, Burns & Griffin 1998, ss. 200-204; Taube 2013, s. 69).

Fonologisk medvetenhet handlar om att man kan uppmärksamma språkets ljudsida och identifiera språkljud i ett ord (Naucmér 1989, ss. 199-200; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 15; Tornéus 2000, s. 12). Det är viktigt att stimulera den fonologiska medvetenheten eftersom den är grunden till att eleverna så småningom lär sig att segmentera och därefter omsätta fonemen till grafem (Naucmér 1989, ss. 199-200; Tornéus 2000, ss. 26-27). Fonem är språkets minsta betydelseskiljande enhet och kallas även för språkljud. De flesta fonem motsvaras av ett grafem, en bokstav, men det finns undantag. Grafemet a motsvaras av två fonem, långt a-ljud som i ordet *Glas* och kort a-ljud som i ordet *Glass*. Det finns även några fonem som representeras av en grafemkombination, exempelvis grafemen sj i ordet *sjuk* motsvaras av fonemet /hj/ (Lundberg 2008, ss. 22, 108; Naucmér 1985, s. 59).

2.2.2 Morfologisk medvetenhet

Den morfologiska kunskapen har en stor betydelse för att lära sig att stava korrekt (Snow, Burns & Griffin 1998, s. 74; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 5). Morfologisk medvetenhet handlar om medvetenheten kring orden (Tornéus 2000, s. 12). Kunskap om morfem underlättar för elever vid stavning, särskilt längre ord där eleverna redan kan stava prefix, suffix eller rotmorfemet (Moats 2009, s. 385). Elever som använder sig av

morfemanalys vid stavning har stor chans att stava rätt på ord som de inte tidigare mött, för att de känner igen rotmorfemet eller en annan del av ordet och kan den stavningen (Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 44). Känner barnet till morfemets betydelse kan det således minska risken för att stava fel. Ex. ett barn kan stava ordet *hund* korrekt men skriver *humben* istället för *hundben*, hade barnet lagt märke till ordets betydelse skulle detta troligen inte ske eftersom barnet vet hur man stavar ordet *hund* och *ben* (Naucier 1985, s. 58).

3 Tidigare forskning

Denna del är strukturerad i olika teman för att göra det så tydligt som möjligt samt få en röd tråd (Stukát 2011, s. 122). Eftersom flera författare skriver om samma teman så ansågs det lämpligare att sammanföra avhandlingar och annan litteratur tillsammans under denna del i olika teman. Huvudtemana som finns med är: Svenska skriftspråket, segmentering, tidig stavningsutveckling, vanliga felstavningar, stavningsregler samt stavningsundervisning.

3.1 Svenska skriftspråket

Karin Taube, professor inom pedagogik med inriktning på barns läs- och skrivutveckling har skrivit en bok om barns tidiga skrivande. Taube skriver bland annat att det svenska språket till ganska stor del har en ljudenlig stavning samtidigt som det finns många ljudstridiga ord (Taube 2013, s. 76). Erik Fält, docent vid Uppsala universitet ger ett bra exempel på detta i sin bok *Känsla för svenska* som syftar till att öka den språkliga medvetenheten om hur det svenska språket fungerar. Fält exemplifierar det Taube talade om med ordet *ljus* som stavas med lj med uttalas som [jus] (Fält 2008, s. 46). I det svenska skriftspråket råder ingen enkel koppling mellan språkljud och bokstav. Det finns många undantag och många regler som gör att stavningen avviker från en direkt koppling mellan språkljud och bokstav (Lundberg 2008, s. 19). Vissa låneord, homonymer och homografer osv. får en bara lära sig att stava utantill eftersom stavningen inte följer några direkta regler. En homonym är ord med samma stavning men olika betydelse, exempelvis orden *släkt* och *släckt*. Homograf är i sin tur ord som både stavas och låter likadant men som har olika betydelser, exempelvis *vad* (*vad* som i vadslagning och som i en kroppsdel (Naucier 1985, ss. 59, 61).

Ingvar Lundberg, professor i psykologi samt en erkänd forskare inom läs- och skrivutvecklingen, beskriver fem dimensioner av skriftspråksutvecklingen som tillsammans bildar en helhet: Stavning, Meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning, skapande

skrivning samt intresse och motivation. Den del som fokuseras på i denna studie är stavningen, vilket tillhör skriftspråkets formsida. Stavning handlar om alltifrån att kunna forma bokstäver och att använda sig av ett tangentbord till att kunna sätta bokstäverna i rätt ordning samt lära sig svenskans stavningsregler och följa dessa (Lundberg 2008, ss. 49-50).

Lundberg menar att vi har fyra grundprinciper i vårt alfabetiska skriftsystem: fonemprincipen, morfemprincipen, historiska principen samt den internationella principen (Lundberg 2008, ss. 22-23). Huvudprincipen innebär att en bokstav motsvaras av ett fonem, denna princip kallas för fonemprincipen eller urvalsprincipen. Kort sagt betyder det att ord stavas som de uttalas, man skriver alltså som det låter. Men det finns många undantag, ex. två bokstäver som motsvarar ett fonem så som ng-ljudet eller sj-ljudet. Den andra principen är morfemprincipen som även kallas för samhörighetsregeln. Den handlar om att man måste se till ordets grundform och att ett morfem stavas likadant oavsett i vilket sammanhang det ingår i. Ex. Ordet *snabbt*, hör ihop med morfemet *snabb* och stavas därför *snabbt* och inte *snappt* som det hade gjort om fonemprincipen bestämt (Karlsson 2017, s. 96; Lundberg 2008, ss. 22-23).

Den tredje principen är den historiska. Skriftspråket förändrats väldigt långsamt, mycket långsammare än talspråket och vi har inte haft någon stavningsreform i Sverige under de senaste 100 åren. Ordet *och* är ett exempel på ett ord som följer den historiska stavningsprincipen (Lundberg 2008, ss. 22-23). Historisk stavning innebär alltså att ett ord stavas på ett visst sätt för att det uttalades så förr i Sverige och att den gamla stavningen lever kvar än idag. Ett exempel på det är att grafemet h inte uttalas fram j i vissa ord, ex. *hjul* (Karlsson 2017, s. 96; Taube 2013, s. 77). Den fjärde principen är den internationella principen som bygger på att vi har många internationella låneord i vårt svenska språk. Många låneord har anpassats efter det svenska språket ex. *blogg*, *tuff*, men det finns också vissa internationella ord som fått behålla sin ursprungliga stavning ex. *juice*, *jeans*, *patient* och *chaufför* (Karlsson 2017, s. 97; Lundberg 2008, ss. 22-23; Taube 2013, s. 77).

3.2 Segmentering

Som nämndes i teoriavsnittet är fonologi och morfologi två grundstenar för att lära sig att stava, där även segmentering har en stor roll. Margit Tornéus, filosofidoktor i psykologi som även bedriver läs- och skrivforskning, har skrivit en bok om språklig medvetenhet hos barn. I boken beskriver hon segmentering vilket innebär att man delar upp ord i fonem (språkljud).

För talspråket är detta inte nödvändigt men när man lär sig att skriva och läsa är det nödvändigt att man kan segmentera. Barn som har svårt att segmentera hör ofta orden som helheter och kan därför inte dela upp orden i mindre språkljud, dessa barn kommer även få svårigheter att stava rätt. Om ett barn exempelvis segmenterar upp ordet *måne* i m-å-ne så kommer barnet troligen inte stava ordet med fler än tre bokstäver heller. Ord som är svåra att segmentera är också svåra att stava (Tornéus 2000, ss. 16, 22-23).

Ett annat sätt att beskriva segmentering på är att man måste kunna urskilja fonem ur ljudbilder, denna beskrivning görs av Kerstin Naucér, logoped samt forskare vid den lingvistiska institutionen i Lund (Naucér 1985, s. 57). Detta är dock inte så lätt eftersom samma grafem kan låta väldigt olika. Ta exempelvis ordet *park* och *spark*, bokstaven *p* låter väldigt olika i båda orden. Att urskilja skillnaden mellan tonande och tonlösa konsonanter är väldigt svårt och något som man ofta inte kan urskilja genom att enbart lyssna sig fram. Naucér hänvisar här till pågående undersökning i England som visar att just svårigheten med tonande och tonlösa konsonanter är svårt för barn ändå upp till 10-12 års ålder. Med anledning av detta är det inte konstigt att många barn skriver *sbotta* istället för *spotta*, *sgurk* istället för *skurk*, *bredfid* istället för *bredvid*, *dörvör* istället för *därför* (Naucér 1985, s. 57).

Vidare menar Tornéus att desto längre ett ord är desto svårare blir det att segmentera det för barnet. Ytterligare något som kan försvåra segmenteringen handlar om ordens ljudstruktur. Ord som avviker från den regelbundna uppbyggnaden av ord med konsonant-vokal-konsonant och så vidare är ofta svårare att segmentera. Exempelvis så är det svårt att segmentera ett n-ljud som står före en konsonant eftersom n-ljudet ofta låter som en nasalering av föregående språkljud. Ex. *prins* (Tornéus 2000, s. 15-16).

Vikten av att lära sig att dela upp orden i mindre beståndsdelar stärks även upp av Lundberg. Lundberg menar att i den tidiga skrivutvecklingen är det inte helt enkelt att urskilja de enskilda språkljuden i ord och det kan upplevas som abstrakt för många barn. Men för att knäcka den alfabetiska koden krävs det att man lär sig att dela upp orden i mindre beståndsdelar, att segmentera (Lundberg 2008, s.17).

3.3 Tidig stavningsutveckling

Att lära sig tala förefaller sig naturligt för de allra flesta men att lära sig att skriva är för många en krokigare väg. Lundberg menar att skriftspråksutvecklingen ställer specifika

kognitiva och språkliga krav på oss, samtidigt som det är ett hantverk som kräver mycket övning. Lundberg beskriver även att det finns en stor skillnad mellan de två kommunikationsformerna: tal och skrift. Där skriftspråket är en mer abstrakt process där kommunikationen ofta inte är direkt i fysisk form vilket ställer högre krav på skribenten än om det hade varit direktkontakt som vid ett fysiskt samtal. För att lära sig skriva krävs en fonematisk medvetenhet (Lundberg 2008, s. 10-11). Vidare är det av stor vikt att ordavkodningen och skrivprocessen blir helt automatiserad, läsaren ska direkt känna igen orden i texten utan vidare ansträngning, liksom att skribenten direkt ska kunna skriva ner orden utan att behöva fundera över stavning och andra formfunktioner av skriftspråket (Lundberg 2008, s.11).

Lundberg har sammanställt 18 utvecklingssteg när det kommer till stavning. Innan barnen börjar förskolan brukar de redan klarat av de första åtta stegen (Lundberg 2008, ss. 54-55, 58-59).

- 1) Låtsasskriver. I dessa inledande steg har barnet inte förstått sambandet mellan ljud och bokstav ännu men det visar ändå ett intresse för att skriva.
- 2) Låtsasskriver i organiserade rader.
- 3) Skriver pseudobokstäver (=bokstäver som liknar riktiga bokstäver).
- 4) Skriver slumpmässiga sekvenser av bokstäver.
- 5) Skriver några riktiga bokstäver.
- 6) Kan skriva sitt eget namn.
- 7) Skriver ofta den första bokstaven rätt i ett ord, eftersom den är lättast att urskilja.
- 8) Skriver ord med en påhittad stavning. Ofta skrivs orden med enbart konsonanter, det beror på att konsonanter är mer informationsbärande, skriver man utan vokaler så kan man ändå få fram sitt budskap. Ex. *Jg gr tll skln*.
- 9) Skriver med mellanrum mellan orden.
- 10) Blandar ej gemener och versaler.
- 11) Kan skriva ljudbaserat med enstaviga ord, barnen använder ljudanalys och skriver som det låter. I steg 11 och 12 börjar barnen visa mer och mer uppmärksamhet mot ordens ljud och försöker att segmentera ner orden i mindre ljuddelar. I denna fas förekommer många stavfel samtidigt som barnen skriver rätt ljudmässigt, barnen kan exempelvis skriva ordet *du* som *DUV*, *spik* kanske skrivs som *SBIK* och *skola* som *SGOLA*.
- 12) Kan skriva ljudbaserat med två- och ibland flerstaviga ord.

- 13) Behärskar oftast dubbelteckning. Har lärt sig om långa och korta vokaler, samt lagrat en del minnesbilder av ord med dubbelteckning.
- 14) Behärskar att stava ord med ljudstridig stavning ex. sje-ljud, tje-ljud, j-ljud.
- 15) Kan avstava ord, vilket innebär att eleven kan använda morfemanalys och använda sig av regler. Att enbart skriva som det låter kan leda till problem och många stavfel. Det är därför viktigt att barnen kan gå tillbaka till den morfembaserade stavning. Ex. *högt* stavas inte *hökt* fast än det låter så eftersom ordet härstammar från ordet *hög*.
- 16) Gör få särkrivningar.
- 17) Kan direkt stava ord eller i alla fall delar av ord ur minnet.
- 18) Använder olika strategier för att stava ord: ljudning, regler samt sitt ortografiska lexikon (ordbilder).

Även Tornéus har sammanställt en bild av hur elever går till väga i den tidiga stavningsprocessen, dock inte lika detaljerad som Lundbergs. Denna bild gäller så länge eleverna inte redan lärt sig ordet som en helordsbild. Först har eleven ett ord som sedan segmenteras ned i fonem. Därefter översätter eleven fonemen till grafem. Eleven stavar alltså ordet ungefär som det låter i början (Tornéus 2000, ss. 22-23). Steget efter barnet har lärt sig att segmentera upp ordet i rätt språkljud är alltså att kopplas samman fonemen till en viss bokstav eller bokstäver (Taube 2013, s. 76).

Ord	(segmentering)	Ljud	(Översättning/skrivning)	Bokstav
Måne	->	[m]	->	M
	->	[å]	->	Å
	->	[n]	->	N
	->	[e]	->	E

Figur 1. Tornéus sammanställning över den tidiga stavningsprocessen.

3.4 Vanliga felstavningar

Det är vanligt att eleverna i början förväxlar tonande och tonlösa klusiler, g-k, b-p eller d-t, skriver Birgitta Allard och Bo Sundblad i sin doktorsavhandling som handlar om skrivande med fokus på stavning och övriga konventioner. Vidare presenterar de ett antal traditionella felkategorier av stavfel som barn brukar göra: dubbelteckningsfel, tillägg eller utelämnning av bokstav, vokalförväxling ex. e-ä, tje-ljudet, sje-ljudet, j-ljudet, ng-ljudet och konsonantförväxling (Allard & Sundblad 1991, ss.244, 247).

Även Fält (2008, ss. 38-39) har undersökt de vanligaste stavfelen som görs bland grundskoleelever, enligt honom är 20 % särskrivningsfel. Det svenska språket innehåller väldigt många sammansatta substantiv, samtidigt som det är den vanligaste typen av skrivfel i grundskolan. En möjlig förklaring till detta är engelskans ökande betydelse och inflytande, då många svenska sammansatta ord skrivs isär i engelskan. Största faran när elever särskriver ord är att ordens innebörd kan bli en helt annan när de båda orden skrivs isär, ex. *sjuk sköterska* och *sjuksköterska*.

Vidare är 15 % av stavfelen dubbelteckningsfel och 15 % är fel när det gäller stor eller liten bokstav. Ytterligare 15 % tillhör kategorin utelämnning av ett grafem. Det finns en stor sannolikhet att barn utelämnar en eller flera bokstäver vid långa ord, ord med n-ljud före konsonant eller ord med konsonanthopningar. Oftast hjälper det inte då att läraren säger att eleven har missat en bokstav, för eleven har troligen lyssnat noga, försökt att segmentera och ljudat sig fram, problematiken ligger någon annanstans. Slutligen är 10 % fel när det gäller icke ljudenliga ord ex. eleven skriv *jus* istället för *ljus* (Fält 2008, ss. 38-39; Tornéus 2000, ss. 23-24).

3.5 Stavningsregler

Detta delavsnitt består i sin tur av olika delar för få en bättre struktur samt lättare kunna få en överblick över vilka stavningsregler som tas upp i denna studie.

3.5.1 Ljudstridiga ord

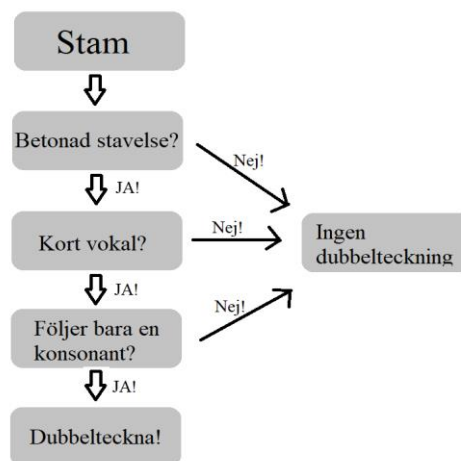
Ett ord kan ha en ljudstridig stavning av många anledningar. Det kan exempel vara ett importerat låneord som fått behålla sin utländska stavning, ex. *juice*, *jeans*, *clown* (Lundberg 2008, s. 20). Det kan även vara en homonym, alltså två ord som låter likadant och som därför fått två olika stavningar för att man ska kunna skilja dem åt. Ex. *jäst* och *gäst* (Naucmér 1985, s. 59).

3.5.2 Dubbelteckning

Enligt Lundberg och Naucmér är dubbelteckning det vanligaste stavfelet hos yngre elever och även något som många äldre elever också gör fel på. Enligt Fält var dubbelteckning inte det vanligaste stavfelet men det näst vanligaste (Fält 2008, ss. 38-39). För att klara av

dubbelteckning måste eleverna kunna urskilja om det är en kort eller lång vokal samt om det är en betonad eller obetonad stavelse (Alatalo 2011, s. 160; Lundberg 2008, s. 56; Nauc ler 1989, ss. 197, 212-213). Vidare måste man också känna till att när ett ord böjs eller blir ett sammansatt ord så är stavningen densamma enligt de fonologiska konventionerna menar Tarja Alatalo, forskare i pedagogiskt arbete samt filosofie doktor. Alatalos doktorsavhandling handlar om l s- och skrivundervisning i åk 1-3 samt hur lärarnas egna kunskaper inverkar på undervisningen (Alatalo 2011, s. 160).

Nauc ler har illustrerat hur huvudregeln av dubbelteckning ser ut på ett tydligt sätt (Nauc ler 1989 s, 206). Efter en kort vokal som står i en betonad stavelse följer en dubbelteckning av konsonant där det enbart förekommer en konsonant efter. En vokal som står i en obetonad stavelse uttalas kort, men följs inte av en dubbeltecknad konsonant (Nauc ler 1985, s. 64).



Figur 2. Nauc lers illustration över stavningsregeln f r dubbelteckning.

En anledning till att dubbelteckning  r svårt för många  r att det svenska språket inte har något praktiskt system som visar om en vokal eller konsonant ska uttalas långt eller kort. En vanlig regel som elever f r lära sig i skolan  r att efter en lång vokal så skriver man ofta bara en konsonant. Medan man skriver minst två konsonanter efter en kort vokal. Men som vi har sett i illustrationen ovan av Nauc ler så gäller denna regel bara f r betonade stavelser, ordet *tecknet* skrivs enbart med ett t i slutet trots att föregående vokal  r kort, men regeln gäller som sagt inte eftersom stavelsen inte är betonad (Fält 2008, s. 41).

Det finns dock många ord som inte följer den här regeln, exempelvis ett antal vanliga ord som *min, din, man* och *vän*. Alla orden uttalas med en kort vokal men efterföljs bara av en konsonant, anledningen till detta är att vid 1801-års stavningsreform så ansåg man att det var onödigt att stava dessa ord med dubbelteckning på slutet och eftersom det inte var så många ord så borde man kunna lära sig dessa undantag utantill. Bokstaven *j* är ytterligare ett exempel på ett undantag då den inte dubbeltecknas i enkla ord, ex. *hej* och *nej* (Fält 2008, s. 41-42).

3.5.3 Samartikulation, reduktioner och assimilationer

Vissa språkljud är extra svåra att urskilja då de samartikuleras med språkljuden innan eller efter dem (Naucler 1989, s. 200). Samartikulation innebär att språkljuden påverkar varandra och språkljuden uttalas samtidigt till viss del. Ex. blir *k*-ljudet i *ko* och *kille* uttalas olika eftersom man redan har börjat att forma munnen som efterföljande vokal när man uttalar *k*-ljudet. Även reduktioner är något som försvårar skrivprocessen för en ovan skribent, eftersom det i talspråk förekommer många reduktioner. Reduktioner innebär att vissa språkljud ”försvinner”. Vi skriver exempelvis *jordgubbar* men säger *jogubbar*, vi säger *dente* men skriver *det är inte*. I talspråket förekommer det också många assimilationer, vilket innebär att fonemen påverkar varandra och påverkas av vilka bokstavskombinationer de befinner sig i samt förändras därefter. Ex. så säger vi *Svem Persson* och *Sveng Karlsson*, fast båda heter *Sven*. Samartikulationer, reduktioner och assimilationer kan alltså leda till att eleverna gör grafemförväxlingar samt lägger till eller utelämnar grafem (Lundberg 2008, s. 16; Taube 2013, ss. 17-18).

3.5.4 Specialljud: j-ljud, sje-ljud, ng-ljud, tje-ljud.

Det finns ett antal fonem i det svenska språket som inte har ett eget grafem, en egen bokstav, utan består istället av ett antal bokstavskombinationer. Ex. sje-fonem och tje-fonem. (Naucler 1985, s. 59). Sj-ljudet, ng-ljudet, tje-ljudet motsvaras inte av en egen bokstav utan skrivs med flera bokstäver. J-ljudet har en egen bokstav men kan också skrivas med flera grafem ex. *dj, lj* och *hj* (Taube 2013, ss. 76-77).

En huvudregel som inkluderar de hårda och mjuka vokalerna är att tje-ljudet stavas med *tj* före hård vokal och med *k* före mjuk vokal. Vidare stavas sje-ljudet med *sj* före en hård vokal och med *sk* framför en mjuk vokal. Ng-ljudet är i sin tur fonologiskt baserat och påverkas av fonemet som står intill. Man kan tänka sig en regel där ng-ljudet stavas med *ng*, med två undantag. Om bokstaven *k* efterföljer ng-ljudet stavas det enbart med *n* och efterföljs det av

ett n stavas det enbart med g (Alatalo 2011, ss. 158, 162). Även j-ljudet påverkas av hårda och mjuka vokaler, framför en mjuk vokal stavas det ofta med g och framför en hård vokal med j. Efter konsonanterna r och l uttalas bokstaven g som j, ex. *arg* och *älg* (Alatalo 2011, s. 158; Lundberg 2008, s. 19).

3.5.5 Vokalförväxling

I början av skrivutvecklingen får ofta en vokal representera flera vokalljud, detta för att många vokalljud ligger nära varandra. Ex. o-å, e-ä, u-y-ö (Allard & Sundblad 1991, ss. 220-221). För att veta om ordet ska stavas med e eller ä måste man se till släktskapsordet, menar Anna Tebelius Bodin, föreläsare och utbildad inlärningspsykolog vid Harvard Universitet. Ord som skrivs med e skrivs också med e i besläktade ord, medan ord med a skrivs med ä i besläktade ord. Ex. *Händer* skrivs med ä eftersom ordet är släkt med ordet *hand*, *flest* skrivs med e eftersom det kommer från ordet *flera* (Tebelius Bodin 2012, s. 1).

3.6 Stavningsundervisning

Resultatet i Alatalos studie visar på att lärare sällan undervisar om stavning eller språkets strukturer, utan låter eleverna lära sig det genom att exponeras för ord och där lär sig orden genom ordbilder. Dock har explicit undervisning om stavningsregler en stor betydelse för elever som behöver regler och strukturer som stöd (Alatalo 2011, s. 174). På uppdrag av regeringen genomförde vetenskapsrådet en kunskapsöversikt över läs- och skrivundervisning, skriven av Professorn Karin Taube, Docenten Ulf Fredriksson samt Professorn Ulf Fredriksson. I kunskapsöversikten framhävs det att en direkt och systematiskt anpassad undervisning kring stavning ger ett bättre resultat än ingen stavningsundervisning eller en icke-konventionell undervisning (Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 82). Detta resonemang byggs på av Snow et al som menar att för att barn ska utveckla en korrekt stavningsförmåga måste det ske en fokuserad och planerad undervisning med tillhörande praktiska övningsuppgifter. Forskarna Catherine Snow, Susan Burns och Peg Griffin belyser i sin studie läsningens betydelse för att lyckas i samhället och beskriver även hur man kan förebygga lässvårigheter hos barn, vidare menar de att eleverna behöver tränas i att förstå sambandet mellan ljud och bokstav, utveckla sin fonologiska medvetenhet samt lära sig om konventionella stavningsregler. Författarna anser också att det inte finns en motsättning mellan att låta eleverna finna egna stavningslösningar och att undervisa i korrekt stavning. I början kan det vara nyttigt för barnen att prova sig fram när det gäller stavning för att utveckla en förståelse för hur man segmenterar ord och hur man identifierar de olika språkljuden

(Snow, Burns & Griffin 1998, ss. 7-8). Samtidigt bör det finnas en tydlig progression i undervisningen kring stavning. I början handlar det om korta regelbundna ord för att öka elevernas fonologiska medvetenhet samt kunskapen om grundläggande samband mellan ljud och bokstav. Vidare blir undervisningen mer avancerad och eleverna bör få lära sig om morfologi, prefix, suffix och rotmorfem (Snow, Burns & Griffin 1998, s. 212).

Även Nauc ler  r positiv till att undervisa i stavningsregler, hon uppmuntrar lärare att i sin undervisning välja konventioner där eleverna g r flest stavfel samt konventioner som g r att förklara språkligt och  r regelbundna. Detta för att hjälpa eleverna att upptäcka system och logik i stavningen (Nauc ler 1989, s. 216).

Caroline Liberg, professor och forskare inom barns och ungdomars tal- och skriftspråksutveckling har gjort en avhandling om l gstadieelevers tidiga l s- och skrivutveckling. Där skriver hon att det är viktigt att kombinera praktik och teori i undervisningen samt variera undervisningens aktiviteter. Vidare skriver Liberg att det råder delade meningar kring den bästa metoden för att lära sig l sa och skriva. Traditionellt sätt finns det två huvudmetoden ljudmetoden som utg r från bokstavsljuden och helordsmetoden som utg r från hela ord, men idag förespråkar många en kombination av dess två (Liberg 1990, s. 150). Liberg menar även att det finns en stor skillnad i vilken respons som ges i skolan. Barn i förskoleklass mottar oftare mer respons som är relaterade till den fonologiska processen, medan skolelever f r respons i enlighet med konventionella stavningsregler (Liberg 1990, s. 7).

Detta f r oss in på Lundbergs undervisningsprinciper, där en handlar om just helordsinl rning och att skapa minnesbilder av ord. Lundberg menar att det  r en effektiv metod för att lära sig att stava då eleverna behöver få träna på att visualisera ord. En annan undervisningsprincip som beskrivs av Lundberg handlar om att ge direkt återkoppling på stavfel som eleverna g r eftersom det är mer effektivt än att få återkopplingen vid ett senare tillfälle (Lundberg 2008, ss. 94-95).

I dagens skola  r datorer och Ipads vanliga verktyg i undervisningen och på lektionerna. Lundberg menar att en förutsättning för att man ska kunna använda stavningskontrollerna som finns i våra datorer och Ipads  r att man behärskar stavningen till en viss nivå, stavar man väldigt dåligt kanske inte datorn känner igen ordet eller ger flera alternativ. Den dåliga

stavaren kan då inte navigera bland de olika alternativen och riskerar då att välja fel (Lundberg 2008, s. 8).

3.6.1 Läsning och skrivning som en del av stavningsundervisningen

Läsning och skrivning är svåra processer som hänger intimt ihop och som båda har en mer teknisk sida och en mer innehållsmässig sida. Skrivning kan i sin tur ses som en produkt av stavning och tankebyggande (Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 9). Många elever som har lässvårigheter har också skrivsvårigheter, men det finns elever som behärskar läsningen men som fortfarande har skrivsvårigheter och gör många stavfel (Lundberg 2008, s. 48; Naucmér 1989, s. 209).

Stavningsvårigheter kan bero på fonologiska problem, för lite erfarenhet av läsning eller att barnet inte lärt sig att automatisera stavningen. En skribent som inte automatiserat stavningen kommer ägna mycket tid åt sina mentala resurser vilket gör att skribenten inte har lika mycket tid över till resterande delar av skrivprocessen. Vidare tränas barnen i läsning att se stavningsmönster samt bygga upp minnesbilder för ord, inte minst oregelbundna och ljudstridiga stavningar (Lundberg 2008, s. 42-44, 95; Snow, Burns & Griffin 1998, s. 3).

3.6.2 Lärarens roll

Vissa menar att om man lämnar barnen själva så kommer de tillslut att lära sig stava automatisk, men detta stämmer ej enligt Allard och Sundblad. Barn utvecklas i samspel med andra, främst med vuxna människor. Detta grundar sig i Vygotskijs teori om lärande och utveckling där vuxna fungerar som förebilder för barn vilka lär sig både indirekt och direkt av de vuxna (Allard & Sundblad 1991, s.292). Läraren får alltså en viktig roll för elevernas utveckling och i detta fall i elevernas skriftspråksutveckling. Undervisningen bör utgå från elevernas närmaste utvecklingszon, undervisningen bör inte bestå av sådant som eleverna redan behärskar men inte heller något som ligger på en alldeles för hög nivå. Det som ska läras in måste ligga inom ramen för den proximala utvecklingszonen, det som är möjligt för eleven att lära in med stöd av en vuxen (Allard & Sundblad 1991, ss. 293-294).

En förutsättning för att lärarna ska fungera som förebilder i elevernas lärande är att de besitter tillräckliga förkunskaper. 95 % av lärarna på lågstadiet menar att de känner till vanliga stavningsregler i det svenska språket, vilket Alatalo påvisar är en överskattning av deras

kunskaper. En sannolik orsak till att lärarna överskattar sina kunskaper om stavningsregler är för att de själva kan stava och inte tänker på skillnaden som finns mellan att själva behärska stavningsreglerna och att känna till reglerna bakom för att kunna förklara för någon annan (Alatalo 2011, s. 108).

3.6.3 Rätta stavfel

Alatalo visar i sin undersökning att lärarna anser att det är viktigt att analysera elevers stavfel då 97 % anser att det är till stor nytta för läs- och skrivundervisningen. Samtidigt som lärarna tycker att det är viktigt att rätta är de ovana att analysera elevers stavfel systematiskt (Alatalo 2011, s. 173). När en elev begår ett stavfel är det viktigt att börja i en fonemanalys och se om eleven gjort fel där, har eleven gjort en korrekt fonemanalys är sannolikheten att stavfelet istället beror på att hen inte behärskar en viss stavningskonvention. Det är enkelt att se om ordet är korrekt när det gäller en ljudanalys, läser man ordet högt och uttalet är korrekt är ljudanalysen rätt. Ex. *bärj* är en korrekt fonemanalys men felstavat eftersom det bygger på specifika stavningskonventioner som eleven inte lärt sig ännu (Alatalo 2011, s. 135; Naucér 1989, s. 202).

4 Material och metod

Denna studie är en kvalitativ studie som består av två metoder. Genom att använda två metoder i samma studie ökas trovärdigheten, detta kallas för triangulering. För att öka studiens trovärdighet ytterligare ämnar studien förmedla en transparens. Transparensen byggs upp genom att tydliggöra processens gång på ett så noggrant sätt som möjligt för läsarna. Vidare har arbetets svagheter inte försökt att döljas utan tvärtom lyfts fram som svagheter, detta för att återigen vara så transparent som möjligt och inte dölja något (Ahrne & Svensson 2015, ss. 25-26).

4.1 Elevtexter

Det första metoden består av en analys av elevtexter som samlats in från elever i årskurs 1. Totalt samlades 21 elevtexter in varav 5 togs bort eftersom de inte innehöll några stavfel.

Efter insamlandet av elevtexter skrevs de över till datorn och därefter markerades stavfelen som fanns systematiskt. Stavfelen markerades med grått och skrevs sedan över i en tabell där de första analyserades med hänsyn till om stavfelen var fonematiskt accepterade och därefter

delades de upp i olika kategorier. Kategorierna var särskrivning, ljudstridiga ord, utelämnande/tillägg, dubbelteckning, vokalförväxling, tje-ljud, sje-ljud, j-ljud, ng-ljud samt konsonantförväxling. Intervjuerna med lärarna utgick sedan ifrån dessa elevtexter. Kategorin dubbelteckning har kategoriserats som ett specialfall när det gäller fonemanalysen eftersom det var svårt att hitta forskning kring om dubbelteckningsfel var fonematiskt accepterade eller ej, vidare ansågs risken för feltolkning vara för stor, och kategorin har därför inte analyserats när det gäller fonemanalysen utan enbart markerats som DT som står för dubbelteckning.

4.1.1 Urval av elever

Målet var från början att besöka en eller flera skolor för att samla in elevtexter från både årskurs 1 och 3, men på grund av tidsbrist samt svårigheter att hitta skolor som kunna ställa upp med så pass kort varsel så fick urvalet anpassas. Studien utgick istället från ett bekvämlighetsurval och ett 15-tal personer kontaktades för att bidra med elevtexter. Efter diskussion fram och tillbaka gjordes en bedömning av att validiteten inte skulle påverkas utav vilka informanterna var i detta steg så länge det var i elever från åk 1.

I den första metoden används barn som informanter. När barn ska medverka i en studie som informanter krävs det alltid noga eftertanke och övervägande av etiska riktlinjer. Det är viktigt att barnen skyddas och inte kommer till skada av undersökning (Ahrne & Svensson 215, s. 28). I denna studie är det endast elevernas texter som har använts. Texterna har även skrivits av till dator för att anonymisera barnen ytterligare och för att inte deras handstil ska kunna identifieras. Eftersom barnen kommer från olika skolor och olika delar av Sverige så bedöms det nästintill omöjligt att identifiera vilka informanterna är (Vetenskapsrådet 2018, ss. 12-13). I denna studie bedöms det inte att det finns någon risk eller något som skulle strida mot de etiska övervägandena så starkt så att barnen inte skulle kunnat medverka som informanter.

4.2 Lärarintervjuer

Denna studies andra metod har bestått av semistrukturerade intervjuer med lärare, där en intervjuguide utarbetats på förhand med specifika frågor som diskuterats under intervjuerna. Denna metod var lämplig eftersom studien hade vissa specifika frågor som söktes svar på och det var då större sannolikhet att få svar på frågorna i en semistrukturerad intervju med förbestämda ämnen än en öppen intervju där informanten får berätta mer fritt (Dalen 2015, s. 34).

Inför intervjuerna utarbetades som sagt en intervjuguide (Se bilaga 1). Det är väldigt viktigt att använda sig av en intervjuguide, särskilt vid semistrukturerade intervjuer. Intervjuguiden bestod av centrala teman och frågor som behandlade studiens syfte och frågeställningar. Det finns rekommenderat att man i en intervjuguide börjar med mer allmänna frågor som får informanten att slappna av, för att sedan gå mot mer centrala frågor. Detta tillämpades i intervjuguiden för denna studie som inledes med bakgrundsinformation om informanterna samt två frågor om lärarnas generella inställning till rättstavning. Till dessa frågor användes även en visuell bild för att göra stämningen mer avslappnad och att ha något konkret att titta på. Dessa två allmänna frågor utgick vardera från två citat som formulerats innan, informanten skulle sedan ställa sig på en skala i förhållande till de två citaten. Inspiration till dessa frågor hämtades ifrån Dalen som förespråkar att man ber informanten att uttala sig kring färdigformulerande yttranden (Dalen 2015, s. 35-36). Intervjuguiden kompletterades även med en checklista, checklistas syfte var att säkerhetsställa att få ut så korrekt information av lärarna som möjligt. Lärarna kanske jobbade med en viss undervisningsmetod men glömde nämna det i intervjun, då kunde det framgå i slutet av intervjun när checklistan gick igenom.

Vid intervjuerna har tekniska hjälpmedel använts för att spela in intervjuerna. Syftet med att spela in intervjuerna var att få med informanternas egna ord som sedan transkriberats till ett datamaterial (Dalen 2015, s. 37, 120). För att vara på den säkra sidan och inte riskera att mista viktigt material användes två mobiltelefoner som inspelningsutrustning.

Inspelningsutrustningen testades även innan för att se att den fungerade (Dalen 2015, s. 120). Inspelningen kompletterades även med anteckningar som fördes under intervjun med sådant som inte inspelningsutrustningen kunde fånga upp, som när en lärare pekade på en viss elevtext eller en felstavning exempelvis (Ahrne & Svensson 2015, s. 49).

Eftersom denna studie är av kvalitativ karaktär var det av stor vikt att göra en inledande provintervju (Dalen 2015, s. 40, 120). Då det var svårt att få ihop informanter så gjordes provintervjun med en lärarstudent istället. Detta kan givetvis ha påverkat provintervjun eftersom den inte gjordes med en verksam lärare, önskvärt hade givetvis varit att gjort ytterligare någon provintervju samt med en verksam lärare.

Intervjuerna genomfördes med samma intervjuare vilket stärker studiens kvalitet, då sannolikheten att intervjuerna blir mer likvärdiga ökar om det är samma intervjuare. (Dalen

2015, s. 120). Intervjuerna ägde rum i fysiska möten med informanterna. Telefonintervjuer undveks då de riskerar att bli mer formella och det kan även vara svårare att hålla samtalet vid liv (Ahrne & Svensson 2015, s. 44). Jag antog att informanterna skulle ha lättare att öppna upp sig och dela med sig vid en fysisk träff.

Val av intervjuplats är en viktig del i intervjuarbetet då det kan påverka förhållandet mellan den som intervjuar och informanten (Ahrne & Svensson 2015, s. 42-43). Val av plats lämnades till lärarna för att underlätta för dem. Tre intervjuer genomfördes på respektive lärares arbetsplats, en på ett café och en i en hemmiljö. Eftersom lärarna själva fick bestämma plats så hamnade makten hos dem och de valde troligen en miljö där de kände sig trygga. Jag upplevde inte att intervjuerna skiljde sig åt på grund av olika miljöer, innan befarades att den som genomfördes i hemmiljö skulle bli svårare och mer informell, men eftersom alla intervjuer utgick från samma intervjuguide blev resultatet likvärdigt.

4.2.1 Urval av intervjupersoner

Urvalet har begränsat till Stockholms län. Urvalet av lärare har gjorts ur ett bekvämlighetsurval då tiden för denna undersökning var knapp. Ett tio-tal lärare kontaktades via privata kontakter samt gemensamma vänner. Ytterligare ett 60-tal lärare och skolor kontaktades via mejl och sociala medier i Stockholms län, men tyvärr var det få svar. För att öka validiteten i urvalet ämnade studien att ha en variation av informanter dels från olika kommuner och delar av Stockholm samt tid då lärarna varit verksamma.

Följande informanter deltog i studien: Två av informanterna har varit verksamma som behöriga lärare i 1-5 år, två i 5-10 år och en i över 20 år. Fyra av informanterna är behöriga i svenska F-3 (viss i högre årskurser också) och en informant är endast behörig från åk 3. I intervjun med informanten som är behörig från åk 3 fick intervjuguiden anpassas lite och endast utgå från hans erfarenheter som lärare i åk 3. Givetvis hade det varit önskvärt om hen också kunnat ge ett perspektiv som lärare i åk 1. Fyra kommuner finns representerade bland informanterna där de jobbar, kommunerna ligger i skilda delar av Stockholm vilket kan bidra till en mer nyanserad bild. Kommunerna som är representerade är Spånga (1), Huddinge (1), Värmdö (1) och Järfälla (2).

Lärare 1, Helen, 1-5 år, Huddinge kommun.

Lärare 2, Sofie, 5-10 år, Spånga kommun.

Lärare 3, Veronica, 20 + år, Värmdö kommun.

Lärare 4, Josefin, 1-5 år, Järfälla kommun.

Lärare 5, Janice, 5-10 år, Järfälla kommun.

4.3 Etiska reflektioner

Studien har tagit hänsyn till och bejakat vetenskapsrådets forskningsetiska principer med informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet. Även nyttjandekravet har bejakats och studiens data och resultat kommer enbart att användas i denna vetenskapliga studie (Vetenskapsrådet 2018).

I samband med insamlandet av elevtexter skickades även en samtyckesblankett ut till vårdnadshavarna med information om studiens syfte samt vad deltagandet skulle innebära för eleven. Eftersom barnen är under 15 år så fick deras vårdnadshavare skriva på samtyckesblanketten men med tillåtelse från deras barn. Vårdnadshavarna blev informerade om att det var viktigt med deras barns medgivande samt att hen kunde välja att avbryta sin medverkan när som helst. Elevtexterna har anonymiserats genom inga elever benämns vid namn och ett namn som stod med i en text om elevens vän togs bort. Texterna skrevs även om från handskrivna texter till datorn, för att anonymisera eleverna ytterligare (Vetenskapsrådet 2018, ss. 12-13).

I samband med intervjuerna med lärarna samlades även en samtyckeblankett, lärarna fick information om studien både muntligt vid intervjun och skriftligt. Lärarnas namn har fingerats och hur länge de har varit yrkesverksamma har avrundats i tre olika kategorier. Skolan lärarna arbetar i nämns inte i denna studie utan enbart i vilken kommun de jobbar i. Detta för att lärarna ska förbli anonyma i denna studie (Vetenskapsrådet 2018, ss. 12-13).

4.4 Analyismetod

Elevtexterna analyserades som sagt först efter om stavfelen var fonematiskt accepterade och sedan kategoriserades de in i olika felkategorier. I denna process ligger mycket hos forskaren eftersom det bygger på hans tolkning av stavfelen, för att öka transparensen finns analys-schemat av stavfelen med som en bilaga, se bilaga 4.

Empirin från lärarintervjuerna tematiserades utifrån intervjuguiden samt studiens frågeställningar. Materialet från intervjuerna kodades på så vis i olika teman för att finna tyngdpunkten i materialet (Dalen 2015, s. 86). Analysen gjordes i flera steg där data som inte var relevant för studien skalades bort. Under analysens gång har även vissa underteman skapats samt vissa teman slagits ihop till ett och samma. (Dalen 2015, s. 86, 88).

Viss del av analysen består av kvantifiering, både när det gäller elevtexterna och även lärarintervjuerna. Att använda sig av kvantifiering för att belysa vissa specifika delar av materialet är något som kan förekomma i kvalitativa studier. Dock är det viktigt att dessa kvantitativa delar inte utgör den största delen av analysen, vilket de inte gör i denna studie (Dalen 2015, s. 104).

4.5 Validitet och reliabilitet

Validitet innebär att studien har undersökts det som avsågs att undersökas (Rienecker & Stray Jørgensen 2014, s. 228). För att stärka validiteten i denna studie har jag gått tillbaka till studiens syfte och frågeställning under utarbetandet av intervjuguiden, analysen av empirin samt utformandet av diskussionsdelen. Vidare har triangulering använts och en transparens har eftersträvat i arbetet för att öka validiteten. Under metodavsnittet finns detta beskrivet mer detaljerat samt en mer ingående diskussion kring metoden och faktorer som ökat studiens validitet. Slutligen är det viktigt att tydliggöra forskarrollen och anknytningen till fenomenet som undersökts för att öka validiteten (Dalen 2015, s. 117). Denna studie berör inte något särskilt etiskt känsligt ämne vilket gör det enklare som forskare att inte bli känslomässigt kopplad till ämnet, samtidigt som författaren av denna uppsats själv studerar till lärare och givetvis har personliga åsikter kring ämnet. Genom att använda forskning och tidigare litteratur som argument har forskarens personliga åsikter försökts att skalas bort.

Reliabilitet handlar i sin tur om huruvida resultatet är framtagna på ett sådan sätt att de blir desamma om en studie upprepas eller utförs av någon annan. (Rienecker & Stray Jørgensen 2014, s. 228). Metoden som använts har beskrivits ingående under delen där metoden beskrivs för att höja dess reliabilitet. Intervjuerna har genomförts utifrån samma intervjuguide vilken finns med som en bilaga, för att möjliggöra för andra att upprepa studien med ett jämförbart resultat. Samtidigt som viss kritik kan riktas mot intervjuguiden och dess tillhörande checklista, då det framgick under transkriberingen att alla lärare inte svarade så utförligt på alla frågor, vilket visas i resultatet och gör det svårare att dra generella slutsatser.

Vidare handlar reliabilitet också om att kunna dra generella slutsatser. Detta är en förhållandevis liten studie vilket gör det är svårt att dra några generella större slutsatser (Dalen 2015, s. 119). Samtidigt som denna studie var en liten kvalitativ undersökning vilket gör att slutsatser ändå kan göras i förhållande till den empiri som samlats in samt teorier och metoder som har använts. (Rienecker & Stray Jørgensen 2014, s. 201). Denna studie syftade till att ge en inblick i hur ett antal lärare i Stockholmsområdet arbetar och ser på detta ämne. Genom urvalet av lärare har en variation försökts att uppnå, vilket även stärker reliabiliteten, då lärarnas kan representera en viss mångfald.

5 Resultat och analys

Resultatet och analysen har vävts samman i denna del, men är samtidigt uppdelad efter elevtexterna samt lärarintervjuerna

5.1 Elevtexter

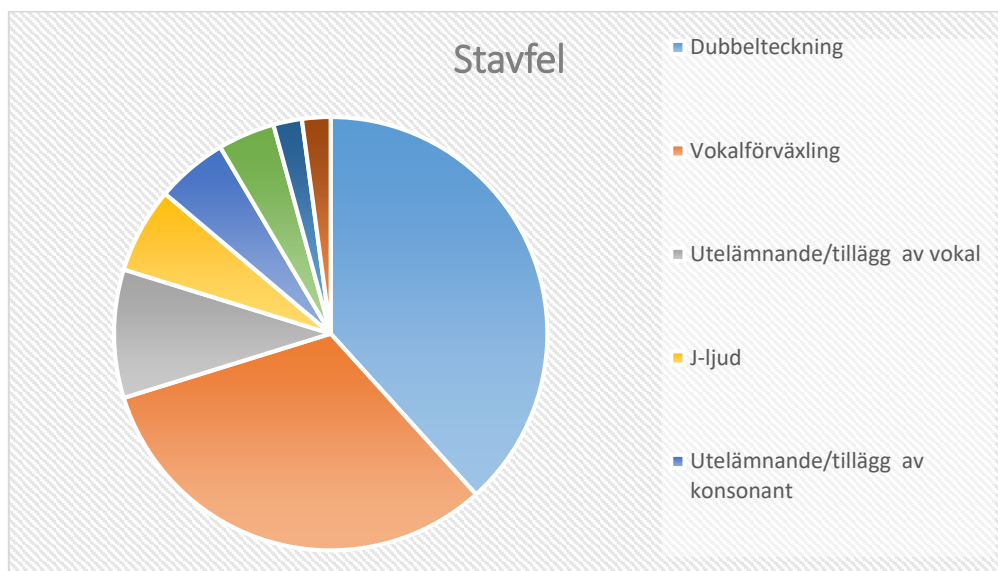
Stavfelen i elevtexterna sammanställdes i en tabell där stavfelen först analyserades efter om eleverna gjort en korrekt fonemanalys. Att utgå från en fonemanalys och därefter analysera vidare om eleven brutit mot en viss stavningskonvention är något som Naucélér förespråkar (1989, s. 202). Därefter kategoriserades stavfelen efter ett antal kategorier: Särskrivning och ljudstridiga ord är två kategorier som Fält lyfter. Allard och Sundblad samt Fält lyfter även utelämnande/tillägg samt dubbelteckning som två felkategorier. Vidare lyfter Allard och Sundblad ytterligare några kategorier: vokalförväxling (ex. e-ä), tje-ljud, sje-ljud, j-ljud, ng-ljud samt konsonantförväxling (Allard & Sundblad 1991, ss. 244, 247; Fält 2008, ss. 38-39). Totalt analyserades 79 felstavade ord. Se bilaga 4 för en fullständig tabell med analysen av alla 79 ord. Nedan följer en sammanfattning av elevernas stavfel:

Kategori	Antal stavfel
Dubbelteckning	36
Vokalförväxling (ex. e-ä)	30
Utelämnandetillägg av vokal	9
J-ljud	6
Utelämnande/tillägg av konsonant	5
Vet ej	4
Ljudstridiga ord	2
Konsonantförväxling (ex. g-k, b-p, d-t)	2

Tabell 1. Sammanfattning antal stavfel i elevtexterna

Anledningen till att antalet stavfel överstiger antalet felstavade ord som analyserades är för att vissa ord innehöll två typer av felstavningar och har därför först in i varje kategori för sig. Fyra stavfel har inte kunnat identifieras till en specifik kategori, för att de inte tillhörde någon tydlig kategori och därför skulle det kräva en för stor tolkning och risken för en feltolkning är stor.

För att tydliggöra fördelningen mellan kategorierna gjordes även en graf för att visa förhållandet tydligare. De två kategorierna som är klart störst är dubbelteckning och vokalförväxling. Därefter är det ganska jämt mellan utelämnande/tillägg av vokal, j-ljud samt utelämnande/tillägg av konsonant. Det fanns bara med två felstavade ord som tillhörde kategorin ljudstrida ord och två till konsonantförväxling.



Figur 3. Cirkeldiagram sammanfattning stavfel

Kategorierna särskrivning, ljudstridiga ord, tje-ljud, sje-ljud, ng-ljud samt konsonantförväxling finns inte representerade bland elevtexterna. Vi kan också se att den största kategorien, dubbelteckning, även var en utav de större kategorierna av vanliga felstavningar hos Fält (Fält 2008, ss. 38-39). Det är svårt att säga varför inte de andra kategorierna finns representerade, eftersom studien inte gått in och analyserat ord som eleverna stavat rätt. Det hade kunnat ge studien ytterligare ett perspektiv, eftersom man hade kunnat jämföra ord/stavningskonventioner som eleverna behärskar och sådana som de inte behärskar. Vidare hade resultatet kanske sett annorlunda ut om texter samlats in från både åk 1 och 3 som planen var från början, i åk 3 har de flesta elever kommit längre i sin

skrivutveckling, kanske skriver längre texter och vågar använda ett mer avancerat språk, vilket också kan leda till andra typer av stavfel.

Ser man till Lundbergs utvecklingssteg ligger elevernas texter någon stans mellan åtta och 13 (Lundberg 2008, ss. 58-59). Flera av eleverna blandar fortfarande gemener och versaler samtidigt som nästan alla gör mellanrum mellan orden. Eleverna gör i nästan alla fall en korrekt fonemanalys och skriver som det låter. Däremot finns det ett par elever som skriver ord enbart med konsonanter och utelämnar vokalerna. Eleverna har alltså kommit en ganska lång bit på sin stavningsutveckling, då majoriteten har lärt sig att segmentera upp ord till språkljud och därefter finna ett passande grafem (Taube 2013, s. 76; Tornéus 2000, ss. 22-23). Eleverna har alltså börjat utveckla sin fonologiska medvetenhet, de stavar helt enkelt som det låter, men kanske inte kommit lika långt i den morfologiska medvetenheten samt kunskap kring olika stavningskonventioner. Fonologisk medveten och morfologisk medvetenhet är som sagt två grundstenar för att lära sig stava (Moats 2009, s. 385; Naucclér 1989, ss. 199-200; Snow, Burns & Griffin 1998, ss. 74, 200-204; Taube 2013, s. 69; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, ss. 5, 44; Tornéus 2000, ss. 26-27).

5.2 Lärarintervjuer

5.2.1 Generell inställning till stavning

I inledningen av intervjun ställdes två frågor för att värma upp lärarna samt få veta lite generellt om lärarnas inställning till stavning i årskurs 1-3. Frågorna gick ut på att lärarna skulle placera sig på en skala, 1-10, i förhållande till två motpoler samt motivera sitt val. Den första frågan handlade om att stavning var det viktigaste i undervisningen och att det är en stor del av lärarnas uppgift, medan andra motpolen menade att man inte alls bör fokusera på elevernas stavning och att rättning enbart trycker ner eleverna.

3 av 5 lärare placerade sig i mitten, Janice, Sofia och Josefin. Både Janice och Josefin motiverade sitt svar med att stavning inte är det viktigaste men att om eleverna frågar hur något stavas så svarar de. Sofia motiverade sitt svar med att vi måste se vad som står i läroplanen. Vidare menade hen att skrivprocessen handlar om att lära sig ljuda, stavning, stavningsregler samt strategier, samtidigt som detta inte är något hen skulle bedöma i åk 3. Helene placerade sig på en 6a med motiveringen att det beror på vad man har för elever och deras kunskaper. Veronica placerade sig högst upp på skalan, mellan 7 och 8, med

motiveringen att hen tror att om man rättar eleverna för mycket så kan det sänka dem, samtidigt som hen var noga med att poängtera att hen inte tror på att eleverna lär sig stava automatiskt.

Den andra frågan hade en samhällsinriktning och lyfte även in teknikens roll. Den ena sidan handlade om att man inte behöver fokusera på rättstavning i vårt teknikfokuserade samhälle, och den andra sidan menade att dagens samhälle ställer stora krav på att eleverna lär sig att stava. Janice placerade sig högt upp på skalan, mellan 8 och 9, hen menade att eleverna måste ha en grund oavsett hur mycket teknik vi för in. Veronica ställde sig i mitten och menade liksom Janice att undervisning fortfarande behövs samtidigt som hen inte höll med om att det får negativa konsekvenser för eleverna om de ej behärskar stavning. Sofia placerade sig på en 4a och menade liksom Janice att det är viktigt att eleverna får kunskaperna som en grund och liksom Veronica att det inte får några negativa konsekvenser, hen la även till att samhället inte ställer några höga krav. Även Josefin menade att samhället inte ställer några krav på eleverna när det gäller stavning, men placerade inte sig på en specifik siffra. Helene placerade sig inte heller på en siffra men menade att tekniken stjälper för eleverna och att de därför inte lär sig stava, istället måste de lära sig strategierna bakom rättstavningen. Lärarna som menade att eleverna fortfarande behöver grundkunskaper trots teknikens möjligheter kan få stöd av Lundberg i sitt resonemang, som menar att det krävs en viss grundkunskap när det gäller stavning för att kunna använda stavningskontroller exempelvis.

5.2.2. Rättning

Vilka typer av stavfel uppmärksammar lärare?

Generellt uppmärksammade lärarna inga stavfel i åk 1. Utan enbart om eleverna själva frågade efter rätt stavning alternativt om eleven hade kommit upp i en sådan hög nivå att hen behövde utmanas mer. Janice och Sofia lyfte även att det beror på syftet med uppgiften, om syftet är att få igång skrivglädjen rättar de inte.

Om texterna hade varit skrivna av elever i åk 3 menade Janice och Veronica att de skulle rättat annorlunda eftersom de menade att eleverna då fått chans att träna på olika stavningsregler i undervisningen. Veronica menade samtidigt att hen fortfarande skulle vara försiktig med elever som har stora svårigheter när det gäller stavning och inte rätta deras texter. Josefin menade att det beror på eleven, hen skulle liksom Veronica inte rättat en svag

elevs text eller en elev med dålig självkänsla. Sofia hade eventuellt gått in och rättat i processen men hade snarare ändrat sin undervisning än att gå in och säga var eleven har stavat fel.

Nedan följer en sammanställning över vilka specifika stavfel lärarna skulle rätta utifrån deras feedback på elevtexterna samt kompletterande intervjufrågor:

	JOSEFIN	VERONICA	JANICE	HELENE	SOFIA
Byte av grafem	ja	ja	ja	Framkom ej	Eventuellt
särskrivning	ja	ja	Ja (om de jobbat med det)	Framkom ej	Uppmärksammat men ej rättat
Ng-ljud	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3
Sje-ljud	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Eventuellt åk 3
j-ljud	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Eventuellt åk 3
Tje-ljud	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Ja åk 3	Eventuellt åk 3
Dubbelteckning	Ja	ja	Ja (om de jobbat med det)	ja	ja
Ordbilder/vanligt förekommande ord	Ja	ja	ja	ja	Framkom ej
Vokalförväxling	ja	ja	Framkom ej	ja	Framkom ej
Svårstavade ord	Framkom ej	Framkom ej	Framkom ej	ja	Framkom ej

Tabell 2. Sammanfattning lärarintervjuer rättning av stavfel

Sofia och Helene skiljde sig mest åt från resten av lärarna. Helene i och med att hen rättade nästan nitiskt alla ord i åk 3, till och med svårstavade ord som *teater* och *subtraktion*. Dock sa hen att hade det varit en svag elev hade hen inte rättat lika mycket utan fokuserat på ett par stavfel åt gången. Josefin sa inte uttryckligen att hen hade rättat svårstavade ord samtidigt som hen gav uttryck för det. ”Magiska är ju inte lätt, *spegeln* är ju inte lätt heller, man hör *spegen*, man hör ju inte l:et. Och inte *trasig* heller, man hör ju *trasit*. Jag tycker ändå viktigt att visa vad som är rätt och fel, särskilt i årskurs 3.” (Citat av lärarintervju med Josefin). Sofia var åt andra hållet, hen rättade inte mycket även i trean utan betonade att hen istället hade uppmärksammat stavfel men inte rättat, utan då ändrat sin undervisning på något sätt.

Dubbelteckning var något som alla lärare hade rättat. Janice med förutsättning att de tidigare jobbat med det. Sofia menade att eleverna systematisk måste lära sig detta. Helene menade i sin tur att dubbelteckning ofta kan rättas på ett lekfullt sätt då det lätt kan bli ett annat ord. Sofia var den enda läraren som lyfte lång och kort vokal i samband med dubbelteckning samt rättning och undervisning. Vidare skulle alla lärare även också rättat specialstavningarna, ng-ljud, sje-ljud, j-ljud och tje-ljud i åk 3.

Hur ger lärare feedback på stavfel i åk 1 och 3?

Josefin och Veronica lyfte att de rättar muntligt och försöker hjälpa eleverna att ljuda sig fram. Helene ber eleverna att läsa högt och menar att de ofta själva märker felstavningarna då. Hen menade också att hen brukar lyfta det eleven kan och på så vis visa att eleven delvis behärskar ex. dubbelteckning. Sofia menade att man kan ha en checklista samt att låta eleverna ge kompisfeedback. Ingen lärare skulle markera i texten och sedan ge tillbaka. Däremot använde Janice ofta Ipad och gav feedback via Ipaden, hen skickade då tillbaka texten med kommentarer. Janice försökte göra det samma dag men det hanns inte alltid med och feedbacken kunde då komma i efterhand som en markering i texten.

Tre av lärarna menade att de föredrog direkt muntlig feedback tillsammans med eleverna när eleverna fortfarande befann sig i skrivprocessen. 2 lärare lyfte även Ipadens fördel med direkt feedback, då den markerar felstavade ord med en röd understrykning. Den direkta feedbacken som lyftes upp av lärarna är även något som Lundberg förespråkar då den är mer effektiv än om eleven får feedbacken vid ett senare tillfälle (Lundberg 2008, s. 94-95).

Hur skiljer sig lärarnas feedback i åk 1 från 3?

Veronica, Janice och Helene menade att det främst skiljer sig mellan elever och inte mellan årskurser i åk 1 och 3. Samtidigt menade Veronica och Janice att de flesta elever är mer mottagliga i åk 3 eftersom de kommit längre på vägen och att man därför pushar på mer i sin feedback och rättning. Josefin menade att man ger mer feedback i trean eftersom de har kommit längre på sin väg, i ettan vill man inte stoppa eleverna. Citaten nedan sammanfattar detta på ett bra sätt.

”du utgår ju bara från eleven, så en elev i årskurs 1 som har språket, och kan använda det, får samma krav som en elev i årskurs 3 som har språket och kan det. [...] Så jag säger, egentligen är det ingen skillnad, det är bara det att det är fler barn i trean som får pushar vidare, medan det är fler barn i ettan som får utforska själva.” (Citat av lärarintervju med Veronica).

Vidare menade Sofia, Josefin och Janice att de inte lägger någon stor vikt vid stavning i åk 1 och att de inte rättar särskilt ofta. Sofia kan eventuellt rätta om det är en duktig elev som behöver utmanas.

För och nackdelar?

Helene och Janice lyfte att rättandet är viktigt eftersom felstavningar kan leda till missförstånd. Josefin menade i sin tur att det är viktigt att eleverna lär sig vad som är rätt och fel från början. Sofia ansåg att om rättningen görs på ett bra sätt får eleverna lära sig strategier och på så vis kan bli mer självständiga i sin stavningsprocess. Veronica menade att vi som lärare som påminna eleverna om hur de ska utvecklas och att visa på vart deras nästa steg är i deras utvecklingsprocess är. ”de behöver hela tiden veta vad är nästa steg i min utveckling, och det är ju min profession som lärare att ge” (Citat av lärarintervju med Veronica). Detta kan kopplas tillbaka till Vygotskijs teori och lärande och den proximala utvecklingszonen (Allard & Sundblad 1991, s.292; Vygotskij 1978, ss. 84, 86-87).

Alla lärarna var överens om att nackdelarna är att det kan trycka ner en elev och döda elevens lust till att skriva, särskilt kämpande och svaga elever. ”Nackdelarna skulle väll vara att några tappat motivationen och skrivlusten och inte vill och bara tycker att det blir jobbigt liksom, så att det påverkar deras vilja att skriva” (Citat av lärarintervju med Helene). Janice, Sofia och Helene tryckte även på vikten av att anpassa efter eleven. Sofia lyfte även att det är avgörande vad du har för mål med uppgiften i hur du bör rätta och ge feedback.

Även detta kan kopplas tillbaka till den proximala utvecklingszonen, eftersom Vygotskij menar att lärande måste ligga på en nivå som passar eleven (Vygotskij 1978, ss. 84, 86-87), tappar eleven motivation kanske det är så att nivån inte ligger inom den proximala utvecklingszonen. Avslutningsvis menade Veronica att nackdelar med att rätta är att om barnet fokuserar mer på formen än på uttrycket så kan hela språkutvecklingen bli tråkig.

5.2.3 Undervisar lärare i stavningsregler?

”Jag tror att vi tappar många barn när det gäller stavningsregler för att vi just har den här tanken om att det löser sig, det kommer av sig själv, eller det räcker att du skriver det här ordet 150 gånger och sen kan du det. [...] de behöver att lära sig nånting att hänga upp det på, de behöver en strategi. Finns det en stavningsregel så behöver de få den, finns det en ramsa så behöver de få den, [...] finns det nån ramsa man kan göra, finns det några lekar vi kan göra kring, och framförallt finns det en regel varför inte säga den, för de kommer ju ofta först i mellanstadiet, varför får man inte reda på de tidigare?” (Citat av lärarintervju med Veronica).

Med detta ganska långa citat, konstaterar Veronica dels att stavningsregler och strategier har en positiv inverkan på elevernas stavningsutveckling, men hon menar även att barn inte lär sig automatiskt utan de behöver få en explicit stavningsundervisning vilket även forskningen menar (Alatalo 2011, s. 174; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 82).

Veronica, Josefin och Janice menade att de skulle undervisa stavningsregler i åk 3 men inte i åk 1. Helene arbetade inte i åk 2 och därför utgick hens frågor bara från åk 3. Vidare menade Sofia att hon skulle börja undervisa stavningsregler i åk 1, men då på ett lekfullt sätt genom exempelvis ramsor för lång och kort vokal. Alla lärare skulle således arbeta med stavningsregler.

4 av 5 lärare skulle gå igenom olika specialstavningar som sje-ljud, ng-ljud, g-ljud. (Janice, Sofia, Veronica, Helene). Veronica och Janice lyfte även att de skulle gå igenom dubbelteckning med eleverna. Slutligen lyfte även Sofia, Josefin och Veronica att den ljudenliga stavningen var viktigast att fokusera på.

Hur undervisar lärarna i stavningsregler?

Sofia menade att hon först skulle modellera och använda sig av sånger/ramsor, därefter skulle eleverna själva få testa. Hen poängterade att eleverna inte enbart skulle sitta och nöta. Även

Veronica poängterade vikten av att eleverna inte enbart ska fylla i övningar, utan att det är viktigt att de också reflekterar. Helene jobbade med stenciler och memory. Även Veronica och Josefin lyfte spel i dess fysiska form som ett bra undervisningsmaterial.

Både Janice, Sofia och Veronica menade att de först skulle arbeta med en stavningsregel genom en eller flera lektioner explicit, för att sedan integrera det i övriga textmoment och då påminna om stavfel som har med den stavningsregeln att göra. Att utforma stavningsundervisning explicit är något som både Alatalo och Taube, Fredriksson & Olofsson lyfter som positivt och något som ger ett bra resultat (Alatalo 2011, s. 174; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 82).

Nedan finns en sammanställning över ett antal metoder som används i undervisningen:

	Ja	Nej	Inget svar	
Svårstavade ord i helklass/ämnesspecifika ord	5	0		En lärare lyfte även att detta var något hen började med redan i slutet av åk 1 när många frågar eller har svårt med ett visst ord.
Veckans ord/diktamen	1,5	3,5		En lärare använde detta i åk 3 men ej i åk 1, därav 0,5 på ja och nej. En lärare som inte använde diktamen motiverade det med att hen ansåg att det inte gynnade alla och därför såg det som slöseri med tid.
Appar/digitala verktyg	4,5	0,5		En lärare arbetade inte med appar med digitala verktyg därav 0,5 på varje
Helordsinläring	3	1	1	En av lärarna som arbetade med det arbetade enbart med det i åk 1.
Ramsor och sånger	3	1	1	Två lärare lade även till att de arbetade med spel. Två lärare ansåg att ramsor och sånger var något som de jobbade med i de lägre

				årskurserna, en i F-klass och den andra i åk 1 mer.
Filmer	4		1	
Rättstavningsprogram	3		2	En lärare arbetade med det till en början men så småningom stängde de av det.
Ljudande tangentbord	3		2	
Skrivning	5			En lärare menade att detta var viktigt för att eleverna uppmärksammas mer på ordens stavning
Läsning	5			En lärare menade att läsningen är den bästa vägen till språket, samtidigt som även duktiga läsare kan vara dåliga stavare och behöver andra vägar.

Tabell 3. Sammanfattning lärarintervjuer undervisningsmetoder

För och nackdelar med att undervisa i stavningsregler?

Janice och Josefin menade att fördelarna bestod i att eleverna lär sig rätt och att det blir svårare att ändra sen ifall de lärt sig fel stavning först. Sofia menade att undervisningen bidrog till att ge eleverna strategier för att klara av stavning. Veronica menade i sin tur att det bara fanns fördelar i trean och lyfte även vikten av att eleverna lär sig olika strategier/verktyg, hen menade också att eleverna har kommit så pass lång i sin utveckling så att det är dags för nästa steg enligt den proximala utvecklingszonen och därför bör lära sig stavningsregler.

Nackdelarna som lyftes var att om stavningsreglerna tar över skrivprocessen av Sofia, eftersom det inte är den viktigaste biten menade hen. Janice menade även om undervisning av stavningsregler sker i ett för tidigt skede då klassen inte är mottagliga för den typ av undervisning. Veronica lyfte undervisning i stavningsregler i ettan som en nackdel, och menade att hen inte skulle undervisa i stavningsregler i åk 1.

6 Diskussion

I denna del kommer studiens frågeställningar att besvaras. Diskussionen har delats in i tre delar där varje del representerar en frågeställning, diskussionen förs sedan utifrån empirin som samlats in samt utifrån tidigare forskning och teorin.

6.1 Vilka är de vanligaste stavfelen eleverna gör i åk 1?

Eleverna i denna studie skriver till stor del ljudenligt, och så länge det inte är något fel med fonemanalys bör man inte oroa sig som lärare. Eleverna har alltså börjat utveckla sin fonologiska medvetenhet, som är en grundläggande färdighet för att kunna lära sig att stava och skriva (Snow, Burns & Griffin 1998, ss. 200-204; Taube 2013, s. 69).

I detta stadiet är det alltså inte fel att säga till barn ”skriv bara som det låter”, men man måste samtidigt vara medveten om att det inte är hela sanningen eftersom det svenska språket också bygger på många undantag och regler som går emot den fonologiska principen (Lundberg 2008, s. 19). De flesta elever har inte en särskilt utvecklad morfologisk medvetenhet än samt kunskaper kring konventionella stavningsregler. Det är alltså inte konstigt att eleven stavar fel på ljudstridiga ord och ord vars stavning bygger på en specifik stavningskonvention, eftersom dessa ord inte stavas som de låter. De vanligaste stavfelen eleverna gör i åk 1 är alltså på ord som inte följer fonemprincipen. I årskurs 1 befinner sig de flesta barn i sin begynnande skrivprocess och stavningskonventioner och ljudstrida ord är något de kommer lära sig senare.

Om vi ser till tabell 1 kan vi se en sammanfattning över stavfelen som framkom av textanalysen. Där var de två största kategorierna dubbelteckning och vokalförväxling. Detta ligger delvis i linje med tidigare forskning som presenterats. Dubbelteckning tillhör vanliga stavfel bland barn och presenteras som den näst vanligaste av Fält. Samtidigt som kategorin vokalförväxling inte finns med hos Fält med i Allard och Sundblads avhandling. (Allard & Sundblad 1991, ss. 244, 247; Fält 2008, ss. 38-39).

6.2 Vilka stavfel uppmärksammar lärare och hur i åk 1 och 3?

Lärarna i denna studie menade att det främst skiljer sig mellan elever och inte mellan årskurser. Samtidigt som de generellt menade att de flesta elever är mer mogna och har

kommit längre i sin utveckling i åk 3, därför skulle lärarna generellt sätt inte rättat eller lagt någon vikt vid stavning i årskurs 1, om det inte var en väldigt duktig elev.

Alla lärare i studien skulle rättat dubbelteckningsfel och specialstavningar som sje-ljud osv. i årskurs 3. Vilket är steg 13 och 14 av 18 i Lundbergs modell för utvecklingssteg när det gäller stavning. (Lundberg 2008, ss. 58-59). Lärarnas resonemang ligger även i linje med Libergs resonemang kring att skolelever oftare får respons i enighet med konventionella stavningsregler (Liberg 1990, s. 7).

Sammanfattningsvis såg lärarna ser en poäng med att rätta, särskilt i årskurs 3. Detta stödjer Alatalos (2011) undersökning som menade att lärarna tyckte att det var viktigt att analysera och rätta elevens stavfel. Samtidigt gav nästan alla lärare uttryck för att det beror på eleven om de skulle rätta, elevens förkunskaper, självkänsla, lust att skriva samt skrivuppgiftens syfte var något som dök upp hos flera lärare under intervjun. Majoriteten av lärarna hade inte gått in och rättat svaga eller omotiverade elever, då det ansåg att det kan stjälpa mer än det skulle hjälpa. Lärarna såg hela tiden till eleven och dess proximala utvecklingszon, hos en svag elev som befann sig i sin tidiga stavningsutveckling skulle läraren inte ha rättat även om det varit i åk 3. En lärare nämnde proximala utvecklingszonen under intervjun själv, men även hos de andra lärarna gick det att läsa av att det handlade om det även om de inte explicit benämnde det så. De såg till det eleven redan behärskade, dess förkunskaper i kombination med självförtroende, och rättade och gav feedback därefter. Lärarna rättade alltså inte en elev om det inte låg inom elevens proximala utvecklingszon. Att ha den proximala utvecklingszonen som grund när det gäller lärande och undervisning är något som Allard, Sundblad och Vygotskij också förespråkar. (Allard & Sundblad 1991, ss. 293-294; Vygotskij 1978, ss. 84, 86-87).

Det vanligaste sättet att ge feedback på stavfel var genom direkt muntlig återkoppling, vilket även Lundberg förespråkar (Lundberg 2008, ss. 94-95). Två lärare försökte även hjälpa eleverna till rätt stavning genom att ljuda fram ordet tillsammans. Denna metod kan kopplas till vikten av att ha läraren som stöd vid lärande, med denna metod klarar eleverna av att ljuda sig fram till ord som de kanske inte hade klarat själva, men med lärarens stöd så klarar de det (Vygotskij 1978, ss. 84, 86-87).

Lärarna var generellt sätt positiva till användandet av datorer, Ipads och rättstavningsprogram eftersom det bland annat kan ge en direkt återkoppling på stavfel som eleverna gör. Däremot menar både majoriteten av lärarna och Lundberg (Lundberg 2008, s. 8) att barnen behöver en grundläggande kunskap om stavning och stavningskonventioner för att klara av att hantera tekniken.

6.3 Vilka stavningsregler undervisas i årskurs 1 och 3, samt på vilket sätt?

Lärarna, forskningen och läroplanen är överens om att undervisning kring stavningsregler är något som gynnar elevernas stavningsutveckling (Alatalo 2011, s. 174; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 82; Snow, Burns & Griffin 1998, ss. 7-8), däremot menar majoriteten av lärarna att de flesta eleverna inte är mogna för en sådan typ av undervisning i åk 1 utan att det passar bättre i åk 3. Samtidigt som majoritet av lärarna i denna studie fokuserade på de ljudenliga stavningarna och den fonologiska principen till viss del redan i åk 1 beroende på elevernas kunskaper. För att skapa en tydlig progression kan man tidigt börja att jobba för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet och förmåga att segmentera ord då det är grunden för att lära sig stava (Lundberg 2008, ss. 22-23; Naucclér 1985, s. 57; Snow, Burns & Griffin 1998, s. 212; Tornéus 2000, ss. 16, 22-23).

Denna studie visar på att lärarna undervisar i stavning och språkets struktur, medan Alatalos studie visade att detta inte var fallet. (Alatalo 2011, s. 174). Lärarna i denna studie ansåg alltså att i åk 3 är de flesta eleverna mogna för att ta till sig undervisning kring stavningsregler, de har kommit till nästa zon i sin utveckling. Det som ska läras in måste ligga i den proximala utvecklingszonen (Allard & Sundblad 1991, ss. 293-294). För att fortsätta utveckla sin stavningsförmåga, menar både majoriteten av de intervjuade lärarna och forskning att eleverna behöver lära sig olika strategier och stavningskonventioner. Det framgick inte att lärarna lade någon vikt vid morfologi, vilket talar emot forskningen som menar att den är väldigt viktigt (Moats 2009, s. 385; Snow, Burns & Griffin 1998, s. 74; Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, ss. 5, 44). Kanske kan det vara så att lärarna fokuserar på den delen i senare årskurser eller att studiens intervjuguide inte berörde detta på ett tillräckligt tydligt sätt, men det framgår som sagt inte av studien.

4 av 5 lärare skulle gå igenom olika specialstavningar som sje-ljud, ng-ljud, g-ljud och två lärare skulle även gå igenom dubbelteckning med eleverna. Ytterligare en lärare skulle

undervisa kring långa och korta vokaler, vilket är en grund för att sedan lära sig dubbelteckning. stavelse (Alatalo 2011, s. 160; Lundberg 2008, s. 56; Nauc ler 1989, ss. 197, 212, 213).

Majoriteten av lärarna skulle först jobba med en stavningsregel explicit för att sedan ta in den i röttningsprocessen, vilket är positivt enligt forskning (Alatalo 2011, s. 174 & Taube, Fredriksson & Olofsson 2015, s. 82). Vidare skulle alla lärare arbeta med svårstavade och ämnesspecifika ord, även l sning och skrivning var något alla lärare använde som undervisningsmetoder för att  ka stavningsf rm gan. Appar och digitala verktyg användes av majoriteten av lärarna. Veckans ord var något som majoriteten av lärarna inte använde som en undervisningsmetod.

7 Slutsatser

Detta avslutande avsnitt består av två delar, didaktiska implikationer som beskriver vad f r slutsatser som kan dras när det kommer till stavningsundervisning och rättstavning i årskurs 1 och 3. Den andra delen beskriver förslag till vidare forskning.

7.1 Didaktiska implikationer

Studiens titel ”Skriv bara s m de l t r”  r legitim eftersom det svenska skriftspråket till viss del bygger på den fonologiska principen och i den tidiga skrivprocessen skriver eleverna ljudenligt. Studien visar att det är fullt normalt att eleverna g r stavfel i början, främst på ljudstridiga ord och ord som bygger på en viss stavningskonvention. Som lärare behöver man inte vara orolig över att eleverna g r många fel i början, så länge eleverna g r en korrekt fonemanalys  r de på god väg att utveckla sin stavningsförmåga.

En slutsats som kan dras av denna studie  r att explicit undervisning i stavningsregler  r att föredra. Denna undervisning är viktig för eleverna eftersom de med hjälp av strategier och stavningsprinciper kan utvecklas i sin stavningsförmåga. Studien visar också att även om stavning inte är den viktigaste delen inom svenska för vissa lärare så f r den ändå en stor plats då lärare exempelvis undervisar stavningsregler och rättar stavfel.

Ytterligare en slutsats är att den undervisningen och feedbacken alltid måste anpassas efter eleven man har framför sig samt uppgiftens syfte. Det g r att dra generella slutsatser om olika årskurser, men i slutändan handlar det om individer och det  r lärarens uppgift att se hur

eleven bäst utvecklas i förhållande till den proximala utvecklingszonen. Detta är en didaktisk utmaning och samtidigt något som genomsyrar skolans hela verksamhet, att individanpassa.

Avslutningsvis är ämnet stavning ett didaktiskt svårt ämne, både när det gäller att rätta stavfel och att undervisa i stavningsregler. Eftersom det gäller att finna en balans mellan lust och grundläggande kunskaper som behöver erövrats för att eleverna ska utvecklas, samt skrivandets innehållssida och dess formsida. Denna studie har bidragit med att exemplifiera hur fem verksamma lärare arbetar med stavningsregler och rättning av stavfel, vilket förhoppningsvis kan fungera som en inspirationskälla för andra lärare.

7.2 Förslag till vidare forskning

I analysen av elevtexterna kom en tanke på ytterligare en studie, som kan analysera alla ord i elevtexterna. I denna studies textanalys analyserades enbart elevernas stavfel, det skulle kunna ge ett annat djup om man undersökte och jämförde vilka ord eleverna stavar rätt på och vilket de stavar fel på. Vidare skulle även en kompletterande observationsstudie vara av intresse när det gäller hur lärare ger feedback på stavfel samt undervisar i stavningsregler, eftersom en observationsstudie kan visa på andra saker än vad som framkommer i en intervju. Även vokalförväxlingar skulle vara ett intressant område att utforska och fördjupa sig i mer eftersom det verkar vara ett relativt utforskat område i jämförelse med exempelvis dubbelteckning och specialstavningar som sje-ljud.

8 Käll- och litteraturförteckning

Alatalo, T (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss., Göteborgs universitet. Göteborg: Univ.

Ahrne, G & Svensson, P (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., uppl. Stockholm: Liber.

Allard, B & Sundblad, B (1991). *Skrivandets genes under skoltiden: med fokus på stavning och övriga konventioner = [The genesis of school writing] : [focusing on spelling and related conventions]*. Diss., Stockholm: Univ.

Dalen, M (2015). *Intervju som metod*. 2., utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Fält, E (2008). *Känsla för svenska: råd och hjälp för tal och skrift*. Uppsala: Scripta textproduktion.

Høien, T & Lundberg, I (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.

Karlsson, O. (red). (2017). *Svenska skrivregler*. 4:e uppl. Stockholm: Liber.

Kommittén för svenska språket (2002). *Mål i mun* (SOU 2002:27). Stockholm: kulturdepartementet.

Liberg, C (1990). *Learning to read and write*. Diss., Uppsala universitet. Uppsala: Univ.

Lundberg, I (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.

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

Moats, L. C. (2009). *Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 379–399.

Naucmér, K (1985). *Stavning på språkets grund. I: Pettersson, Å & Badersten, L (red.) (1985). Språk i utveckling. 2. uppl. Malmö: Liber Förlag, s. 54-71.*

Naucmér, K (1989). *Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I: Sandqvist, C & Teleman, U (red.) Språkutveckling under skoltiden. Lund: Studentlitteratur, s. 197-216.*

Rienecker, L & Stray Jørgensen, P (2014). *Att skriva en bra uppsats. 3. uppl. Malmö: Liber.*

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Stockholm: Skolverket.*

Skolverket (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. 5. uppl. Stockholm: Skolverket.*

Skolverket. (2018b). *Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2017/18. (2018).*

Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4007>

Snow, C E, Burns, M. S & Griffin, P (red.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C.: National Academy Press..*

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

Taube, K (2013). *Barns tidiga skrivande. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.*

Taube, K, Fredriksson, U & Olofsson, Å (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Tillgänglig på Internet:*

[http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-117525.](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-117525)

Tebelius Bodin, A (2012). *Viktigaste stavningsreglerna på två sidor*. Tillgänglig på internet: <http://media.annatebeliusbodin.se/2018/01/stavningsregler-p%C3%A5-2-sidor.pdf> (Hämtad: 2019-04-14).

Tornéus, M (2000). *På tal om språk: språklig medvetenhet hos barn*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2018). *CODEX - regler och riktlinjer för forskning*. <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> [2019-04-10].

Vygotskij, L S (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Bilaga 1. Intervjuguide

Inledning

Beskriv studiens syfte, anonymitetsskydd, förutsättningar för intervjun samt intervjuens upplägg. Dela ut samtyckesblankett.

Bakgrund

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilket år tog du examen?
3. Vilken lärarutbildning har du? (Ex. F-3, 1-6)
4. Med vilken årskurs jobbar du med just nu?

Allmän inställning/förhållningssätt till stavning och rättstavning

5. Se bilaga 1. Var på skalan ligger du i förhållande till de två citaten? Motivera gärna.
6. Se bilaga 2. Var på skalan ligger du i förhållande till de två citaten? Motivera gärna.

Elevtexter

7. Vilka stavfel skulle du uppmärksamma i dessa elevtexter?
8. Skulle du säga att texterna är elevtypiska för åk 1, är det typiska stavfel?
9. Skulle du rätta texten annorlunda om det varit en text från en elev i åk 3?
10. Vad skulle du säga ligger närmast i elevens utvecklingszon när det gäller stavning? Hur tar du texten till nästa nivå?

Rättning/feedback

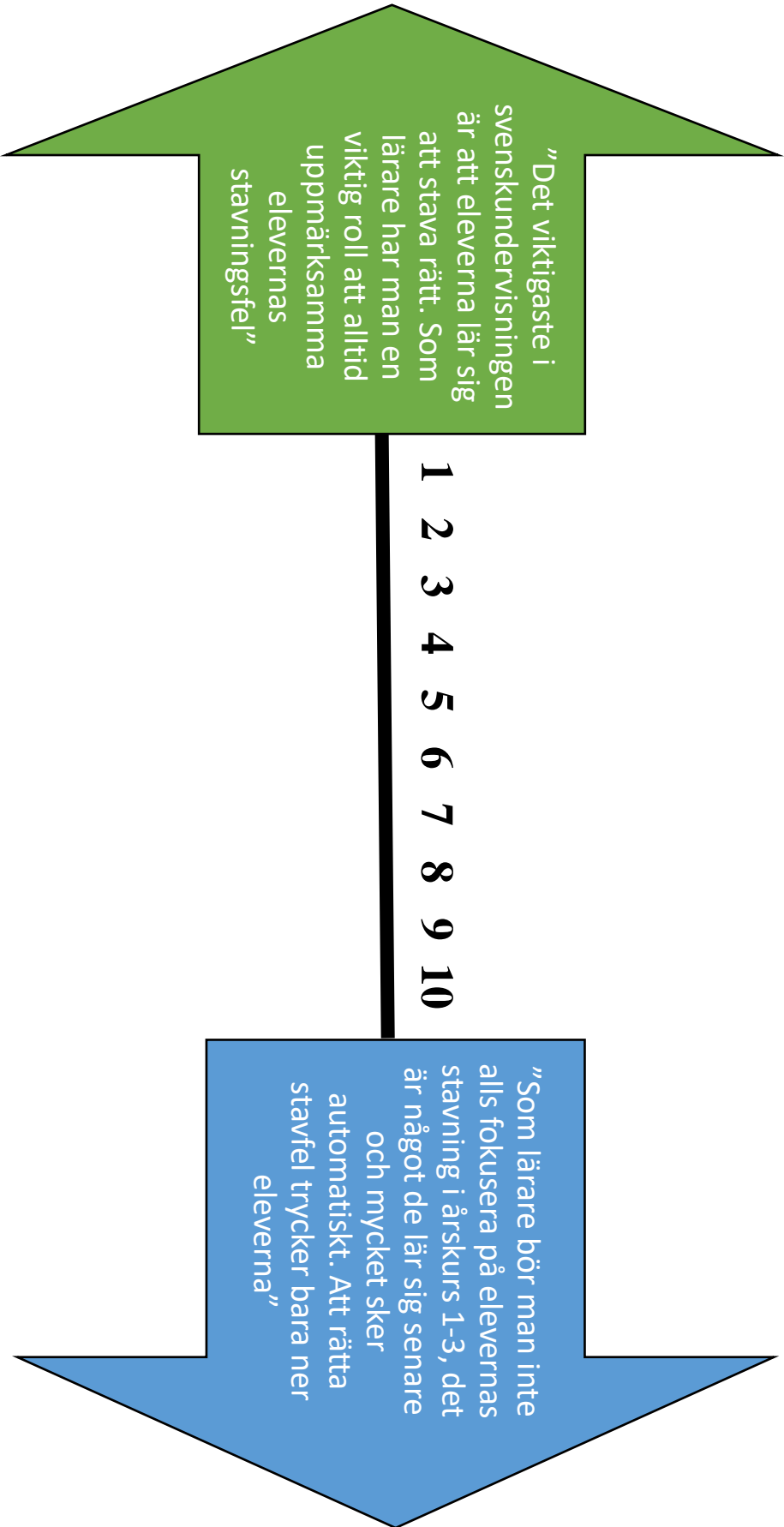
11. Hur gör du när du rättar elevers stavfel? Hur uppmärksammar du dem? Individuellt/helklass?
12. Vad finns det för för- och nackdelar med att rätta elevers stavfel? Skiljer sig det i olika årskurser?

Undervisning- stavningsregler

13. Arbetar du med stavningsregler?
 - a. Om ja, Explicit eller implicit? Direkt/indirekt?
 - b. Om ja, Vilka undervisningsmetoder använder du? (Ex. diktamen, individuellt/helklass, digitala verktyg).
 - c. Om ja, ljudenligt stavning (fonologisk), besläktade ord (ex. snabb, snabbt), historisk/lexikal stavning (ex. och).
14. Finns det några för- och nackdelar med att undervisa i stavningsregler i 1-3?

Avslutning

15. Har du något du vill tillägga?
16. Tacka för intervjun och avsluta.



”I dagens
teknikfokuserade
samhälle behöver man
inte fokusera på
rättstavning i
undervisningen, eftersom
eleverna lätt har tillgång
till ordlistor och
rättstavningsprogram”

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

”Dagens samhället ställer
stora krav på att eleverna
lär sig stava rätt redan
tidigt. Om de ej behärskar
stavning kan det få
negativa konsekvenser
senare i deras liv”

CHECKLISTA- stavfel

- Fonologiskt fel
- Morfologisk fel ex. släkt- släckt, snabbt (snabb), högt (från hög)
- Lexikalt fel

- Utbyte av grafem (ex. B/d/p, f/v, g/k, d/t, o/å, i/e/ä) Ex. människan, såvär
- Dubbelteckning
- Särskrivning
- Utelämning av vokal ex. hn (han)

- Ng-ljud
- sje-ljud
- tje-ljud
- j-ljud

CHECKLISTA- undervisning

- Helklass/individuellt
- Undervisa ”svårstavade” ord i helklass
- Helordsinläring/ordbilder
- Explicit undervisning om stavningsregler
- Läsa mycket
- Skriva mycket
- Appar/digitala verktyg
- Ramsor/sånger
- Filmer Ex. bokstavlandet
- Diktamen/veckans ord/skriva av ord
- Rättstavningsprogram
- Ljudande tangentbord

CHECKLISTA- feedback

- Omedelbar/direkt återkoppling
- Helklass/individuellt
- Läraren markera i texten
- Skriva av rättstavade ord

Bilaga 2. Samtyckesblankett lärare

Hej!

Mitt namn är Kajsa Åkesson och jag läser sista året på grundlärarutbildningen med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3 på Södertörns Högskola. Nu skriver jag mitt självständiga arbete och jag har valt att skriva inom ämnet svenska. Mitt arbete handlar om hur lärare förhåller sig till stavningsundervisningen i årskurs 1 och 3. Jag vill undersöka hur lärare jobbar med stavningsundervisning samt se vilka stafvel de uppmärksammar och på vilket sätt i sin feedback.

Jag kommer att genomföra intervjuer med F-3 lärare där en intervju kommer att vara i ca 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan transkriberas. Du som deltar i intervjun kommer att vara anonym och underlaget kommer enbart att användas i min studie. Varken ditt namn eller skolan du arbetar på kommer att namnges, citat från intervjun kan förekomma i studien.

Genom att skriva under detta ger du ditt samtycke till att delta i studien med dess förutsättningar. Du kan när som helst ta tillbaka ditt samtycke och avbryta ditt deltagande.

Med vänliga hälsningar,
Kajsa Åkesson.

Namnförtydligande:

Underskrift:

Ort/Datum:

Bilaga 3. Samtyckesblankett elevtexter

Hej!

Mitt namn är Kajsa Åkesson och jag läser sista året på grundlärarutbildningen med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3 på Södertörns Högskola. Nu skriver jag mitt självständiga arbete och jag har valt att skriva inom ämnet svenska. Mitt arbete handlar om hur lärare förhåller sig till stavningsundervisningen i årskurs 1 och 3 samt hur de uppmärksammar stavfelen eleverna gör.

Jag ska nu samla in texter från elever som underlag för min studie. Texterna kommer att analyseras och sedan användas som underlag vid intervjuer med lärare. I mitt arbete kommer varken barnens namn eller skola finnas namngivna, men citat från texterna kan förekomma. Jag skulle vara oerhört tacksam om jag kan använda ett par texter som ditt/ert barn har skrivit. Elevernas texter kommer enbart att användas i denna studie.

Har ni några frågor eller funderingar är ni varmt välkomna att höra av er! Tack för er tid!

Genom att skriva under här nedan ger ni ert samtycke till att ert barns texter får användas i denna studie. Därför är det viktigt att ni frågar ert barn om hen vill delta med sina texter i min studie innan ni skriver på. Ni kan när som helst ta tillbaka ert samtycke, ifall ni eller ert barn inte längre vill delta.

Med vänliga hälsningar,
Kajsa Åkesson
kajsa01.akesson@student.sh.se

Barnets namn

Namn vårdnadshavare 1:

Namn vårdnadshavare 2:

Underskrift:

Underskrift:

Ort/Datum

Ort/Datum

Bilaga 4. Tabell över analysen av stavfel

Elevens stavning	Korrekt stavning	Korrekt fonemanalys	Anledning till stavfel
Menniskan	Människan	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
trilar	Trillar	DT	dubbelteckning
badkärett	Badkaret	Nej + DT	Vokalförväxling ä/a + dubbelteckning
såvår	Sover	Ja + ja	Vokalförväxling (e/ä) och (o/å)
fiskäspö	Fiskespö	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
vägen	väggen	DT	Dubbelteckning
FIK	Fick	DT	Dubbelteckning
ET	Ett	DT	Dubbelteckning
INBJUDN	inbjudan	Ja	Utelämnande av vokal
SKULE	skulle	DT	Dubbelteckning
HN	han	Ja	Utelämning av a
SAT	satt	DT	Dubbelteckning
JENAST	genast	Ja	j-ljud
IGONG	igång	Ja	Vokalförväxling (o/å)
MÄD	Med	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
AT	Att	DT	Dubbelteckning
KLPA	Klippa	DT + ja	Dubbelteckning och utelämning av vokal (i)
HN	Han	Ja	Utelämning av vokal (a)
TYKER	Tycker	DT	Dubbelteckning
MÄD	Med	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
VA DOM	Var dom	Ja	Utelämning av r
flika	Flicka	DT	Dubbelteckning
Jelpte	Hjälpte	Ja	j-ljud
nija	Nja	Ja	Tillägg av vokal
försiktig	Försiktig	Ja	Konsonantförväxling (t/d)
moste	Måste	Ja	Vokalförväxling (o/å)
jollov	Jullov	Nej	Vokalförväxling (o/u)
jort	Gjort	Ja	j-ljud
ila	illa	DT	Dubbelteckning
tumen	Tummen	DT	Dubbelteckning
tejater	Tejater	Ja	Ljudstridig
jilar	Gillar	DT + ja	Dubbelteckning och j-ljud
at	att	DT	Dubbelteckning
vae	Var	Nej	Vet ej
Efte	Efter	Ja	Utelämning av sista bokstaven (r)
do	Då	Ja	Vokalförväxling (o/å)
jik	Gick	DT + Ja	Dubbelteckning och j-ljud
ok	Och	Ja	Ljudstridig
fika	Fikade	Ja	Vet ej
blä	Blev	Ja	Vet ej
toleten	Toaletten	DT + Ja	Dubbelteckning och utelämning av a
jobat	Jobbat	DT	Dubbelteckning

suptraktion	Subtraktion	Ja	Konsonantförväxling (p/b)
til	till	DT	Dubbelteckning
skickadä	Skickade	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
persenalrum	Personalrum	Ja	Vokalförväxling (e/o)
säja	Säga	Ja	j-ljud
felåt	Förlåt	Ja	Vokalförväxling (e/ö)
syndes	Syntes	Ja	Konsonantförväxling (d/t)
trasit	Trasigt	Ja	Utelämnande av g
dar	Där	Nej	Vokalförväxling (a/ä)
magska	Magiska	Ja	Utelämning av vokal (i)
spegn	Spegeln	Ja	Utelämning av e och l
skulä	Skulle	DT + Ja	Dubbelteckning och Vokalförväxling (e/ä)
frsvina	Försvinna	DT + Ja	Dubbelteckning och Utelämning (ö)
kafe	Kaffe	DT	Dubbelteckning
toflor	Tofflor	DT	Dubbelteckning
sofa	Soffa	DT	Dubbelteckning
fotölj	Fätölj	Ja	Vokalförväxling (å/o)
eläfant	Elefant	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
anan	Annan	DT	Dubbelteckning
fik	Fick	DT	Dubbelteckning
hun	Hon	Nej	Vokalförväxling (u/o)
såva	Sova	Ja	Vokalförväxling (o/å)
Blome	Blomma	DT + Nej	Dubbelteckning och Vokalförväxling (e/a)
vexer	Växer	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
slingrer	Slingrar	Nej	Vokalförväxling (e/a)
vener	Vänner	DT + ja	Dubbelteckning och Vokalförväxling (e/ä)
gilar	Gillar	DT	Dubbelteckning
vil	Vill	DT	Dubbelteckning
koma	Komma	DT	Dubbelteckning
os	Oss	DT	Dubbelteckning
helsningar	Hälsningar	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
peson	Person	Ja	Utelämning av grafem (r)
mit	Mitt	DT	Dubbelteckning
ven	Vän	Ja	Vokalförväxling (e/ä)
hr	Har	Ja	Utelämning av vokal (a)
mömrkblont	Mörkblont	nej	Vet ej
hn	Hon	Ja	Utelämning av vokal (a)
snel	Snäll	DT + ja	Dubbelteckning och Vokalförväxling (e/ä)
trefas	Träffas	DT + ja	Dubbelteckning och Vokalförväxling (e/ä)
veka	Vecka	DT	Dubbelteckning