



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Stavningsmedveten läs- och skriv- undervisning

En kvalitativ analys av sex lärares beskrivningar
av sitt arbete med tidig läs- och skrivinlärning

Ulrika Flodin
Examensarbete inom
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Ulla Berglindh
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Ernst Thoutenhoofd

Nyckelord: stavningsundervisning, ortografisk-morfemisk stavning, morfologisk medvetenhet, läs- och skrivsvårigheter, explicit och implicit stavningsundervisning

Abstract

Att kunna stava kan tyckas få allt mindre betydelse i dagens samhälle med ny teknik som hjälper den som har svårt att stava. Samtidigt är läsning och skrivning två tätt sammanflätade processer som kompletterar och stödjer varandra på flera sätt. Kunskaper om stavningsregler och stavningsprinciperna; fonologiska, morfologiska och ortografisk-visuella/lexikala, är kopplade till avkodningsförmågan och läsförståelsen, vilket gör stavningen intressant för dess betydelse i läs- och skrivundervisningen. Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv, kan stavningssvårigheter påverka vilka ord eleven använder i skrivandet, textens slutgiltiga kvalitet och därigenom elevens trygghet och motivation i skrivandet. Syftet med studien var att belysa hur lärare arbetar med stavning i tidiga skolåren (årskurs 1-3). För att skapa en förståelse för syftet gjordes en översikt över vilka faktorer i lärmiljön som påverkar stavningsundervisning, när och varför lärare anser att det är viktigt att arbeta med stavning och hur de arbetar med elever som har svårt att stava.

Studien genomfördes med kvalitativ metod, där sex lärare i årskurs 1-3 intervjuades för att skapa förståelse kring lärarnas beskrivningar av sitt arbete med stavning. Resultatet analyserades genom hermeneutiskt tolkningsförfarande vilket visade på en liknande didaktisk idé eller grundtanke hos majoriteten av lärare. Elever behöver dels formell explicit undervisning av stavningsregler vid separata lektionstillfällen, dels en implicit eller explicit experimenterande undervisning där stavningen lärs ut när tillfälle ges i användandet av språket, både genom läsning och skrivning, i ett meningsfullt sammanhang. I analysen framkom skillnader och likheter i lärares arbete kring stavning; situationsbaserat arbete med stavning, olika påverkande faktorer för stavningsutveckling och förebyggande faktorer och insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter.

I analys och resultatdiskussionen som förts mot studiens olika teoretiska ramverk, lärandeteorier och tidigare forskning framkommer en till viss del omedveten eller oreflekterad kunskap om stavning, som först verbaliseras och medvetandegörs genom intervjuerna. Denna oreflekterade kunskap om stavningens betydelse för en lyckad läs- och skrivutveckling visar på ett behov av mer kunskap hos lärare. Analysen speglar också en uppfattning att medveten metodisk skrivundervisning gör skillnad och möjliggör lärande i stavning. Det kan ske för hand eller på dator och där interaktionen och samtal med andra har en avgörande betydelse för lärandet. I arbetsätt med avskrivning med skrivlaxor för hand och skriva sig till läsning på dator var lärares metodiska upplägg tydligt, men även i textmodellerande arbetsätt. Där kan stavning uppmärksammas och samtalet om stavning möjliggörs och framträder som en framgångsfaktor. Morfologisk medvetenhet, att skapa stark läslust samt vikten av strukturerad undervisning av stavningsregler och stavningsprinciper framförs som förebyggande och viktiga insatser för elever med läs-, läs- och skrivsvårigheter.

Förord

Jag vill framföra ett varmt tack till min familj, arbetskamrater och vänner för allt stöd under studieåren men framför allt under den sista terminen när min uppsats, efter många års vanda, äntligen blev färdig. Det har varit ett mycket intressant ämnesområde att fördjupa sig inom och även om en lång resa nu går mot sitt slut känns det samtidigt som början på något nytt. Med fördjupade kunskaper om läs- och skrivinlärning och stavning ser jag fram emot mitt kommande arbetsliv som specialpedagog, där jag nu med större säkerhet kan klara mitt uppdrag. Det har varit svårt och speciellt att skriva ett examensarbete själv, både ensamt och mödosamt men samtidigt inspirerande och mer lustfyllt än jag hade trott.

Ett särskilt tack till min handledare Ulla Berglindh som med sitt lugn och sin kompetens höll mitt mod uppe och gav mig värdefull vägledning under processens gång. Ett stort tack även till lärarna som ställde upp och delade med sig av sin kunskap och sina erfarenheter.

Innehåll

Förord.....	3
1 Inledning	7
2 Syfte och forskningsfrågor	9
3 Bakgrund	10
3.1 Stavning kopplat till styrdokument för skolan.....	10
3.1.1 Jämförelse av äldre styrdokuments syn på stavning	10
3.2 Begrepp och definitioner	11
3.3 Historiskt perspektiv på skriftspråk och stavning i relation till läsning	12
3.3.1 Debatt och studier om god läs- och skrivundervisning	13
4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	15
4.1 Betydelsen av att kunna stava.....	15
4.2 Läsning och skrivning i samspel.....	15
4.3 Vad är skrivning och vilka principer styr stavning.....	16
4.3.1 Släktskapsregler -Morfologiska principen.....	17
4.4 Stavningsutveckling.....	17
4.5 Undervisning i stavning	18
4.5.1 Implicit eller explicit undervisning	18
4.5.2 Inkodning.....	20
4.5.3 Lärandemiljöer; digitala hjälpmedel och samspelets betydelse för stavningslärande.....	21
4.5.4 Rättstavning.....	21
4.6 Lärares kunskaper i stavning har betydelse	22
4.7 Stavningens betydelse i läs- och skrivlärande	23
4.7.1 Morfologi i stavningsundervisning	24
4.8 Stavningssvårigheter och stödjande strategier.....	25
4.8.1 Motivationens betydelse	27
5 Teoretiska utgångspunkter	29
5.1 Teorier kring lärande	29
5.1.1 Lärandets tre dimensioner	29
5.1.2 Behavioristisk kunskaps-och inlärningsteori.....	30
5.1.3 Kognitivistiskt perspektiv på lärande	30
5.1.4 Sociokulturellt perspektiv lärande.....	31
5.2 Explicit undervisning.....	32

5.3	Implicit undervisning	33
6	Metodologi / metod.....	34
6.1	Kvalitativ studie och val av metod	34
6.2	Urval	35
6.3	Presentation av informanter	35
6.4	Genomförande	35
6.5	Bearbetning, analys och tolkning	36
6.6	Tillförlitlighet och Äkthet.....	37
6.6.1	Äkthet	38
6.6.2	Generaliserbarheten	38
6.7	Forskningsetik.....	39
7	Resultat.....	40
7.1	Situationsbaserat arbete med stavning.....	40
7.1.1	Lärare arbetar med stavning när tillfälle ges i annat läs-och skrivarbete i ett meningsfullt sammanhang	40
7.1.2	Lärare arbetar med stavning vid speciella lektionstillfällena utan meningsfullt sammanhang	41
7.1.3	Lärare arbetar med stavning när intresse finns	42
7.1.4	Lärare arbetar med stavning när eleverna är mogna för det eller efter förmåga	42
7.2	Påverkande faktorer för elevernas stavningsutveckling	42
7.2.1	Det viktiga samtalet- kommunikation kring skrift och via skrift ger lärande	43
7.2.2	Lärare arbetar med stavning via metodiskt och strukturerat upplägg	44
7.2.3	Lärare arbetar med stavning via digitala hjälpmedel	45
7.2.4	Lärare arbetar implicit fram stavning via läsning och genom att få i gång en stark vilja att läsa själv	46
7.3	Förebyggande faktorer och insatser för att motverka läs-och skrivsvårigheter.....	47
7.3.1	Lärare undervisar i stavning för att stärka elevernas självbild som goda skribenter och rusta dem för framtiden.....	47
7.3.2	Lärare arbetar med stavning för att stödja god läsutveckling.....	47
7.3.3	Olika sätt att arbeta med stavning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.....	48
7.4	Sammanfattning av resultatet	49
8	Analys och Diskussion.....	51
8.1	Lärares förhållningssätt till stavningsundervisning	51
8.1.1	Vänta- och se-pedagogik	51
8.1.2	Tyst eller omedveten kunskap kring stavning lärs ut situationsbaserat ...	52

8.2	Påverkande faktorer i stavningsundervisning	53
8.2.1	Explicit och implicit undervisning	53
8.2.2	Lärares kunskaper har betydelse	55
8.2.3	Samspelet och motivationens betydelse för lärande	56
8.2.4	Metodisk medveten undervisning i stavning gör skillnad	57
8.3	Förebyggande undervisning för att främja en positiv läs- och skrivutveckling	59
8.3.1	Strukturerad formell undervisning av stavningsregler extra viktigt för den som har svårt att stava	59
8.3.2	Morfembaserad undervisning i stavning	60
8.3.3	Stavning för god läsutveckling och tvärtom	60
8.4	Metoddiskussion	61
8.5	Kunskapsbidraget och avslutande reflektioner	62
8.5.1	Unga elever lär sig stava genom medveten och metodisk stavningsundervisning	62
8.5.2	Elever i läs- och skrivsvårigheter gynnas av explicit undervisning av stavningsregler och morfologisk medvetenhet	63
8.5.3	Sammanfattning – stavning en outnyttjad resurs i läs- och skrivundervisningen	63
8.6	Förslag till vidare forskning	64
9	Referenser	65

1 Inledning

Lundberg (2008) menar att "Ett funktionellt skriftspråk måste nog betraktas som varje människas grundläggande rättighet" (s.9). Med tanke på min egen och ett av mina barns svårigheter med stavning har jag funderat över betydelsen av att lära barn stava idag och vilken betydelse det har i läs- och skrivinlärning i skolan. Själv anser jag att förmågan att behärska skriftspråket och dess normer för stavning är kopplat till självkänslan och att goda strategier för att kunna stava ord rätt är avgörande för att våga uttrycka sig i skrift i många situationer som vuxen. Som lärare vill vi att alla elever ska utveckla en god läsförmågan och skriva texter som speglar deras tankar. Då behöver de kunna välja de ord de vill skriva och inte behöva begränsa innehållet till de ord de kan stava till eller tappa fokus på innehållet för att stavningen är svår att bemästra (Graham & Harris, 2006).

Idag finns samtidigt en mängd digital teknik som stödjer den "svage" stavaren vilket skulle kunna ifrågasätta betydelsen av att kunna stava mer än tidigare. Med det sagt behövs dock, för en enkel internetsökning, goda kunskaper i svenska språkets ortografi och de regler och principer (fonologiska, morfologiska och lexikala) som styr stavningen. Utan att vi tänker på det är det faktiskt den kunskap som krävs för att kunna avgöra vilket eller vilka grafem/bokstäver som motsvarar ett ords olika fonem/ljud för att få korrekt sökning i sökmotorn. Om vi dessutom tänker att stavning och kunskaper i språkets struktur inte bara ger stöd i att lära sig skriva och stava ord rätt utan även i läsinlärningen ökar motivationen ytterligare för ämnesvalet. Enligt Moats (1994) och Snow et al. (1998) bidrar kunskaper i stavning till läsinlärning: "Det är särskilt viktigt att strukturerat och systematiskt hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter att lära sig stavningsregler och stavningskonventioner, eftersom de kan ha stor hjälp av det i sin läs- och skrivutveckling" (citerad i Alatalo, 2011, s.135).

I tidigare forskning kring området framträder andra delar, som kan motivera fortsatt forskning kring processen att lära sig stava. För barn med läs- och skrivsvårigheter upplevs ofta skrivandet som svårast att bemästra och skrivsvårigheter som mest ihållande och trots det är skrivprocessen och skrivsvårigheter långt ifrån lika beforskat som läsprocessen och lässvårigheter menar Connelly et al. (2006) refererad i Behrns et al. (2013). Artikelförfattarna undersökte textkvalitet och stavningsförmåga samt skrivprocessen i årskurs fem där de fann att svårigheter med stavning påverkar skrivprocessen. "Resultaten indikerar att antal fel i stavningstest predicerar textkvalitet. Stavningssvårigheter visar sig inte bara som stavfel i färdig text utan verkar också påverka skrivprocessen samt den färdiga textens kvalitet" (Behrns et al., 2013, s.26). Att kunna producera en text med god kvalitet påverkar i förlängningen inte bara självkänsla, utan även möjlighet till goda resultat och betyg. Har en elev fått diagnosen dyslexi, dvs specifika läs- och skrivsvårigheter, kan stavning undantas från bedömningen tex vid nationella prov med undantagsbestämmelsen (SFS2010:800) men många elever ligger i en gråzon där rättstavning kan bedömas. Stavning finns med i kunskapskraven för ämnet svenska i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, 2019) och kan komma att påverka högre betyg.

Under min utbildning till specialpedagog har jag känt ett behov av att få fördjupa mina kunskaper om elevers läs- och skrivinlärning eftersom utbildningen till specialpedagog saknar fördjupning inom svenskämnet. Det känns också angeläget då många tjänster inom elevhälsan kommer ställa krav på fördjupade kunskaper inom språk-, läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. I detta passar mitt intresse kring stavning och undervisning om språkets form, struktur och hur det kan påverka elevers språkliga växande, väl in.

I Alatalos (2011) avhandling om *Skicklig läs-och skrivundervisning i åk 1-3* påvisas så låga resultat på kunskaper om språkets struktur, stavningsregler och stavningskonventioner hos lärare så att forskaren ifrågasätter lärares förmåga att hjälpa elever som har läs-och skrivsvårigheter eller andra elever som behöver stavningsregler och konventioner som ett stöd för sin skriftspråksutveckling. Vidare lyfter forskaren fram vikten av lärares skicklighet inom språkets struktur och stavningskonventioner som avgörande god läs och skrivutveckling hos alla elever (Alatalo, 2011).

Genom ovanstående resonemang kan förstås att stavningen har betydelse för elevers läs-och skrivutveckling men det kan också befaras finnas hinder för god läs och skrivutveckling genom lärares bristande kunskaper om språkets struktur och stavningskonventioner (Alatalo, 2011). Med den vetskapen fann jag grund i att söka förståelse för vilken betydelse lärare tillmäter stavning i sin undervisning genom deras beskrivningar av sitt arbetar, hur de ser på stavning i förhållande till läs -och skrivutveckling och hur de ser förhållandet till elever i behov av särskilt stöd. Som blivande specialpedagog ser jag därför ett intresse i att belysa detta område genom att lyfta fram hur sex lärare arbetar med stavning och lärandemiljöer kring stavning i den tidiga läs- och skrivinläringen.

2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att belysa hur lärare arbetar med stavning i de tidiga skolåren (årskurs 1-3).

Forskningsfrågor:

- Hur, när och varför arbetar pedagoger med stavning i den tidiga läs- och skrivinläringen (årskurs 1-3) det vill säga vilka didaktiska tillvägagångssätt använder man sig av?
- Hur organiserar lärare lärandemiljön kring stavning?
- Hur arbetar lärare med elever som har svårt med stavning?

3 Bakgrund

Kommande del börjar med en redovisning av styrdokument och därefter begrepp och definitioner som används i studien. Därefter en översikt om läs- och skrivundervisningens betydelse och utveckling historiskt.

3.1 Stavning kopplat till styrdokument för skolan

Enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr11, 2019) står att syftet med svenskämnet bland annat handlar om självförtroende då eleverna genom undervisningen ska ”ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr11, 2019, s.222).

I syftet i Lgr11(2019) framgår vidare att stavning ingår i undervisningen i svenska genom vilken eleverna ska: ”ges förutsättningar att utveckla förmågan att urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer” (s.223). Stavningsregler, språkliga normer och struktur finns med i centralt innehåll för alla årskurser och ska behandlas i samtliga årskurser i ämnet svenska. Det finns med i kunskapskraven för betygsbedömning, vilket visar på betydelsen av att förbättra stavningsförmågan enskilt men även för betydelsen för bedömning av elevtexter.

Årskurs 3:

”...stavningsregler för vanligt förekommande ord i elevnära texter.”
(Lgr 11, 2019, Centralt innehåll i årskurs 1-3, s.258)

”...stava ord som eleven själv ofta använder och som vanligt förekommande i elevnära texter.”
(Lgr11, 2019, Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, s.263)

Sedan 1 juli 2019 gäller enligt skollagen SFS 2010:800, 3 kap. (4-4 b §§) en garanti för tidiga stödinsatser. Det är ett bedömningsstöd som ska genomföras i årskurs F-3 för att uppmärksamma elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Stödet hjälper lärare att följa och främja elevernas kunskapsuppföljning och ge underlag för att sätta in insatser i tid och för att förebygga och motverka läs- och skrivsvårigheter (Skolverket, u.å.; SPSM, u.å.).

3.1.1 Jämförelse av äldre styrdokuments syn på stavning

I Läroplan för grundskolan 69 (Lgr 69) betraktades språkundervisning fortfarande som en avskild verksamhet från övriga skolämnen och var mer färdighetsinriktad och där lärarnas arbetsformer tydligare styrdes av föreskrifter om det metodiska upplägget. I Lgr 69 var det framför allt mer specifikt vad lärare skulle arbeta med och vad som skulle läras ut, också mer faktainriktat med krav på att klara av vissa moment. I Läroplan för grundskolan (Lgr 80) och framåt svängde grundsynen på människan som en mer aktiv kunskapssökare och lärarnas uppgift blev att organisera en undervisning som möjliggjorde reflektion och ett aktivt kunskapsbyggande i verksamhetens praktiska utförande. Med Läroplanen för grundskolan 94 (Lpo 94) fördes ansvaret för utformning av arbetsform, innehåll och arbetssätt alltmer tydligt över på

lärarna och öppnade för mer tolkningsmöjligheter än tidigare. (Lgr 69; Ferm et al. 2001; Bjerges & Haglund, 2006).

I Lgr 69 berörs stavning under huvudmoment för lågstadiet i *Förberedande undervisning i svenska* och *Språkiakttagelser och övningar* där stavning av ord ska uppmärksammas, ord som eleverna skriver i sina texter ska successivt läras in genom mångsidig träning (Lgr 69; Ferm et al., 2001). Rättstavning tas också upp i Lgr 69:s supplement genom Bjerges & Haglund (2006) där kraven stegras under lågstadiet från att gå från lekens form till rekommendation att stavningskonventioner skall läras in genom att bygga upp ett eget ordförråd och eleverna ska själva lära sig använda enklare ordlistor för att kontrollera sin stavning. Läraren ska rätta, men eleverna ska själva hitta rätt stavning till ord de undrar över och lärarens undervisning ska utgå ifrån elevernas språkliga iakttagande och ta upp rättstavningsregler utefter dessa på ett strukturerat sätt. Det rekommenderas att i samband med läsinläring startas även en strukturerad och metodisk genomgång av rättstavning (Lgr 69 supplement genom Bjerges & Haglund, 2006).

Det finns en successiv nedmontering av kraven på systematisk och strukturerad undervisning av den formella sidan av språket efter Lgr 69. I Lgr 69 är kraven för låg- och mellanstadiet likartade, medan i Lgr 80 är det mer specificerat vad eleverna ska lära sig på mellanstadiet och i huvudmomenten står en sammanfattande text att målet är att elever ska kunna stava när de slutar grundskolan (Lgr 80). Senare års kursplaner, litteratur och lärarutbildningar riktades mer mot funktionellt skrivande som Björk och Liberg (1996) beskriver det skulle bygga på elevernas intresse och stavningen kom att ingå i annat läs- och skrivarbete. Fokus låg på att göra elevernas skrivande lustfyllt och få dem att vilja skriva och mer varningar höjdes kring rättande som hämmande av skrivlust. Formaspekten ska fortfarande finnas med men utgå från skrivandets funktionella del (Bjerges & Haglund, 2006). I Lpo 94 tas inget specifikt upp gällande stavning förrän i; ”*mål som ska uppnås i slutet av det femte skolåret*” där det står följande: ”kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (Kursplan för svenska, s. 1 refererat i Bjerges & Haglund, 2006).

3.2 Begrepp och definitioner

Stavning eller att stava - används i examensarbetet för kopplingen mellan ljud och -grafem och de försök som en elev gör för att binda samman dessa till rättstavade ord.

Språklig medvetenhet - innebär att man kan växla mellan språkets innehållsmässiga eller funktionella sida och den formmässiga. För att vara språkligt medveten måste ett barn kunna bortse från ett ords betydelse eller budskap och kunna fokusera på hur ordet är uppbyggt i stället. Om en lärare frågar vilket ord är längst tåg eller skrivbordsunderlägg, så ska svaret vara det sistnämnda. Ett barn som inte är språkligt medveten ännu svarar tåg för att ordets betydelse syftar på något långt för barnet i verkligheten (Fridolfsson, 2020).

Fonem - är ett språkljud, den minsta språkliga byggstenen som inte betyder något i sig själv men som har betydelseskiljande funktion (Høien & Lundberg, 2013).

Stavelse - är en ljudbaserad orddel och delas upp utifrån hur många vokaler de har och består vanligen av en vokal med omkringliggande konsonanter (Stadler, 1998).

Grafem - är skriftecken det vill säga bokstav eller bokstavsgrupp som i det svenska språket representerar ett bestämt fonem (Høien & Lundberg, 2013).

Fonologiska nivån - *Fonologi* läran om språkljud, *fonologisk* är ljudsidan av språket; *fonemisk medvetenhet* refererar till förmågan att dela in ord i de fonem som utgör ordet (Høien & Lundberg, 2013).

Ortografi - är skriftsystem och svensk ortografi är läran om svenskans skriftspråk; ortografi används för stavning av ett språks ord och andra ord dvs ortografi är rättstavning och rätt-skrivning (Wengelin & Nilholm, 2013).

Morfologisk nivån - eftersom denna nivå har stor betydelse för stavning beskrivs den här mer ingående. Morfologisk nivå utgör regler för hur vi böjer ord och morfem är ett ords minsta betydelsebärande enhet eller orddel. Man kan här skilja på lexikala och grammatiska morfem. Lexikala morfem också kallat rotmorfem är själva substantivet som det står i en ordlista dvs *bil* eller *hund* medan de grammatiska morfemen böjningsmorfem som kan vara förstavelser (prefix) eller ändelserna (suffix) som tex (*bil*) *-ar*, *-na*. Substantivet *hundarnas* består alltså av fyra morfem: en rot dvs det lexikala morfemet *hund* och tre grammatiska morfem dvs pluralis (*-ar*), bestämd form (*-na*) och genitiv (*-s*). Det kan även finnas flera rotmorfem i ett sammansatt ord som *sol-stol* eller *skriv-tand-borste* (Fridolfsson, 2020).

Semantisk nivå - består av ord och frasers betydelse och sambanden mellan olika ord (Fridolfsson, 2020).

3.3 Historiskt perspektiv på skriftspråk och stavning i relation till läsning

För att förstå dagens syn på stavningsundervisning behöver vi studera historik kring området läs- och skrivundervisning och stavningens del i den. Längsjö & Nilsson (2005) beskriver att allmän läskunnighet växer fram bland Sveriges befolkning under 1600-talet. Första allmänna skolstadgan folkskolestadgan kom 1842 och i början handlade undervisningen mest om att läsa religiösa skrifter och att kunna skriva sitt namn. Läsningens grunder och stavning skulle fortfarande skötas av hemmet (Isling, 1991). Äldre elever bedrev undervisning med körläsning som vanligt inslag och senare blev det småskollärarinnor som tog över. Läsinläring skedde länge med bokstaveringsmetoden men ersattes med en ny inlärningsmetod *ljudmetoden* som kom från Tyskland. Läsinläringens mål var nu i skolan att lära barn läsa och ”reglerna för välläsning syftade också till att genom rätt uttal, betoning osv uppnå, som det hette *det riktiga förståndet*” (Isling, 1991, s.150). Först i slutet av 1800-talet när folkskolan lagstaddes började folk i allmänhet kunna skriva och skolan skulle lära ut skrivkunnighet. Fokus låg helt på stavning, välskrivning, grammatik, korrekt sittställning och pennhållning...”att stava rätt och ha en vacker handstil var ett tecken på att man var en god skrivare” (Längsjö & Nilsson, 2005, s.46). I dessa tider var rättstavning i skolan ångestsskapande för många då gamla latinskolan hade krav på rättstavningsprov för att få fortsätta till högre klasser. Förmågan att kunna stava visade alltså också om du var en bildad människa och hade fått gå i skolan menar Längsjö & Nilsson (2005). När vi ser till ortografins utveckling har en mängd ljudförändringar gjorts genom det svenska språkets utveckling (Pettersson, 2005). Författaren menar att vårt språk har utsatts för många influenser av andra språk, som tyska, franska, danska och engelska under olika tider och däribland lågtyska under 1300-talet vilket gav om-

fattande förändringar i vårt språk. Det dröjer fram till 1800-talets början innan de stavelseprinciper som gäller ännu i dag med bland annat dubbelteckning börjar synas. Det svenska rättstavningssystemet räknas också som morfologiskt sedan 1801 då Carl Gustaf af Leopolds ”Afhandling om svenska stafsätten” grundlade en norm om härledning och släktskap i svenska språket, det vill säga samma morfem skulle alltid stavas på samma sätt, oavsett hur uttalet påverkas i kontexten” (Herrström, 2011). Till sist kommer vi fram till den viktigaste reformen som kom med en ny regering 1905 och ur vilken svenska språket, så som vi känner till stavningen idag, kan sägas är sprungen ur (Pettersson, 2005). I denna reform bestämdes att <dt> för -t-ljud ändras till <t> respektive <tt> i adjektiv och participformer och att <f>, <fv> och <hv> som tecken för v-ljudet ändras till <v>. Svenska akademien var även de tveksamma till ändringarna men 1950 års upplaga av ordlistan anslöts sig till nystavningen. Reformen 1906 är den senaste reformen och gäller än idag menar Pettersson (2005).

3.3.1 Debatt och studier om god läs- och skrivundervisning

Under 1900-talets senare del pågick en intensiv debatt *The reading war* som handlade om vilken undervisningsmetod eller didaktiskt förhållningssätt som bäst kunde stödja eleverna läsinläring (Wengelin och Nilholm, 2013). Författarna beskriver att i denna debatt gick åsikterna isär mellan de som förespråkade en ljudbaserad bottom-up-metod eller *phonics* och top-down eller *whole-language*.

Denna förstnämnda metod, gick ut på att en bokstav i taget lärdes ut och sattes samman till ord. Man utgick alltså från små enheter, ljuden *bottom* och satte samman dessa till större enheter ord, dvs delar till hela större enheter. Den mest renodlade avkodningsmetoden som tillhörde denna sida i debatten var Wittingmetoden med mycket syntetisk inriktning med arbete med en fast yttre struktur där sammanljudning av nonsensljud i strikt ordning är ett viktigt inslag. Den senare metoden *whole language* med bla LTG- Läsning på talets grund, Kiwi-metoden eller Stor- lillboksmetoden från Nya- Zeeland som byggde på högläsning, förespråkade fördelen med att utgå ifrån större meningsbärande enheter, text eller ord från större enheter till mindre (Wengelin & Nilholm, 2013; Fast, 2008).

Wengelin och Nilholm (2013) beskriver att under tiden då debatten om läs- och skrivinläring pågick genomfördes en mängd studier både internationellt och i Sverige. Författarna redogör för de amerikanska studierna och jämför dem med Skolverkets undersökning från 1994 som hade syftet att se vad framgångsrika lärare gör för läs- och skrivinläring i de tidiga åren. Författarna gör även en jämförelse med den konsensusrapport från Skolverket som några år senare ger svenska forskares samlade syn på läs -och skrivundervisning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003). Jämförelsen visar, trots the reading war, en förhållandevis samstämmig bild över vad som skapar bäst förutsättningar för läs- och skrivinläring där studierna kommer fram till en form av kompromiss och att båda metoderna den ljudbaserade och whole language behövs i kombination med kompetenta och skickliga lärare. De studier som var med i författarnas jämförelse utfördes under 1990-talet i USA på uppdrag av utbildningsdepartementet för att försöka förstå vilket sätt som, vetenskapligt underbyggt, är bästa sättet att lära barn läsa. Studierna inriktades först på att ta reda på phonics, dvs grundtankar från ljudmetoden, betydelse för läs- och skrivinläringen. Adams (1990) bok *Beginning to read Thinking and Learning about print* är ett resultat av den studien där forskaren kom fram till att phonics är en nödvändig komponent i läsinläring. Flera efterkommande studier bla. Snow et al. (1998) och Snowling et al. (2005) kom fram till samma slutsatser att phonics det vill säga ljudmetoden är nödvändig i läsinläringen men som även Adams (1990) menade så räcker det inte att bara lära barn avkoda utan det meningsskapande sammanhanget måste finnas med och ge barn meningsfulla läs- och skriverfarenheter (Wengelin & Nilholm, 2013).

Ytterligare en stor metaanalys av 100 studier som sammanfattades i en rapport *Teaching children to Read: an evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its Implications for reading Instruction* (2000) i USA följde upp Snow et al. (1998) och övriga forskares resultat. Slutsatser från den och de tidigare studierna gav sammanfattningsvis en viktig slutsats att ” explicit strukturerad undervisning med ljudbaserade metoder, ”phonics”, fungerar bättre än ljudbaserade undervisningen som bäddas in i läsningen av meningsfull text” (Wengelin & Nilhom, 2013, s.134). Snow et al. (1998) rekommenderade att både avkodning och stavningsregler ska undervisas explicit för bästa resultat. Skolverkets studie från 1994 och Snow et al. (1998) visade också på att olika barn kräver olika insatser och framgångsrika lärare snabbt sätter in explicit undervisning och individualiserar till de barn som behöver extra stöd. De varierar också sin undervisning och anpassar övningar och material efter varje barns förutsättningar. Man kan alltså säga att de har många olika verktyg i sin verktygslåda och kunskap och erfarenhet att avgöra hur de bäst använder en kombination av dessa för att lära barn läsa och skriva (Wengelin & Nilhom, 2013). Författarna sammanfattar de amerikanska och svenska studierna och finner en samstämmighet där ”erfarna lärare som uppnår goda resultat använder en integrerad ansats. De arbetar strukturerat med ljud-bokstavskombinationer men de erbjuder också meningsfull läsning och meningsskapande skriftspråksaktiviteter” (s. 139). Författarna vill sammanfatta sin bild av god läs- och skrivundervisning i fem delar där meningsfullt och lustfyllt sammanhang kommer först, därefter kunskap i hur det alfabetiska skriftspråket fungerar, bygga barns ordförråd, läs-och skrivstrategier genom modellering, textsamtal och uppföljning samt explicit undervisning för barn i behov av särskilt stöd.

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel görs en genomgång av relevant litteratur och tidigare forskning inom området läs- och skrivutveckling kopplat till stavning. Följande områden belyses genom översikten; betydelsen av att kunna stava, vad är skrivning, utveckling av stavningsförmåga, vilka principer styr stavning av svenska ord, undervisning i stavning- pedagogiskt perspektiv, lärares kunskaper i stavning viktigt, stavningens betydelse i läs- och skrivlärande och för att slutligen ta in det specialpedagogiska perspektivet; stavningssvårigheter och stödjande strategier.

4.1 Betydelsen av att kunna stava

Holm (2010) menar ”att tillägna sig skriftspråket är en social process där barnet inte endast undan för undan lär sig hur symboler tillsammans bildar ord och text, utan också blir förtrogen med hur skriftspråk används och med den sociala identitet som förknippas därmed” (s.63). Vetenskapsrådets rapport om läs- och skrivförmågan hos yngre elever från 2015 gjorde en sammanställning av svensk och internationell forskning. Sammanfattade slutsatser från genomgångna studier och metaanalyser på området visade då på en rad viktiga slutsatser gällande stavning. Framför allt påverkar förmågan att stava förmågan att läsa bland annat ordläsning och läsförståelse (Vetenskapsrådet (2015)). Det mest grundläggande behovet av att kunna stava ord rätt är att kunna göra sig förstådd genom skrift så att det budskap man vill förmedla till läsaren framgår av texten. Hur man skriver, vilka ord man väljer och om orden är rättstavade har en betydelse för hur läsaren uppfattar inte bara budskapet utan också skribenten. Høien och Lundberg (2013) menar att det finns en stor negativ laddning i vuxenvärlden kring felstavade ord och att svårigheter med stavning lätt förknippas med dumhet. Självkänslan av att inte behärska skriftspråket och behöva begränsa sitt ordval till de ord som man tror sig klara av att stava är förödande för skrivaren. Det påverkar också innehållet och textens kvalitet då mycket kraft måste läggas på stavandet menar författarna. Stavningsförmåga och textkvalitet har samband vilket har kunnat bevisas av många internationella studier menar Behrns et al. (2013). ”Stavningssvårigheter visar sig inte bara som stavfel i färdig text utan verkar också påverka skrivprocessen samt den färdiga textens kvalitet” (s.26). Det är inte bara att kunna få ord rättstavade utan att kunna stava rätt ger en känsla av självförtroende och trygghet som ökar skrivlusten och möjligheten till god textproduktion menar Längsjö & Nilsson (2005).

4.2 Läsning och skrivning i samspel

Läsning och skrivning är två processer som kompletterar och stödjer varandra, är nära sammanflätade och inte lätta att skilja åt menar Fridolfsson (2020). Wengelin och Nilholm (2013) förtydligar skillnad mellan läsning och skrivning: ”fonologiska kompetenser handlar om vilka ljud orden består av, medan ortografiska kompetenser handlar om hur ljuden överförs till bokstäver i olika kontexter” (s. 82).

För att illustrera hur skrivning skiljer sig från läsning finns några teoretiska modeller som beskriver läsningens och skrivningens skillnader och hur de båda har en mer teknisk och en innehållslig sida (Taube, 2013). Olika forskare har olika sätt att beskriva vad god läsförmåga innebär och en teoretisk förklaringsmodell *The simple view of reading* presenterades på 1980-talet av två forskare Philip Gough och William Tunmer (Norén (2018) Författaren ger en beskrivning av samma modell men ersätter läsförståelse mot språkförståelse vilket är ett vidare begrepp:

Läsning = Avkodning x Språkförståelse

Skrivningen har av olika forskare förklarats med flera liknande förklaringsmodeller där Hagtvet (2009) refererar i Taube (2013) och där Taube (2013) i sin tur lägger till idéskapande i modellen:

Skrivning = Inkodning x Budskapsförmedling x Idéskapande

Tanken med modellerna är att uteblir någon av faktorerna blir det ingen produkt dvs läsning eller skrivning (Norén, 2018). Elbro (2004) menar att när man ska lära sig läsa är det *avkodningen*, dvs att översätta bokstäver till ljud (ordets talade form), som är den stora utmaningen. För att läsningen ska underlättas behöver eleven känna till skriftspråkets principer för att förstå och kunna läsa ljudstridiga ord där ljudprincipen inte fungerar menar författaren. *Inkodningen* i skrivningen (att skriva ner bokstäver för hand eller på dator och stava ord) är den del av skrivandet som påverkas av regler och principer för stavningen och den kan ta en direkt eller indirekt väg menar Frank och Herrlin (2018). Direkt väg innebär att ordet tas fram ur långtidsmminnet (ortografisk eller lexikal strategi) dvs eleven har del av ordet eller hela ordet lagrat/memorerat och kan skriva ner det direkt ur minnet. Annars används indirekt väg dvs ljudprincipen (samma som vid läsning), för att välja rätt bokstav för de ljud man vill skriva för att få ihop rätt ord. Får eleven träna på stavningsprinciper, inte endast fonologiska (ljudprincipen) utan även morfologiska och lexikala principer ihop med stavningsregler (som j-, sj-och tj-ljud, vokalljud /dubbelteckning), så att många ljudstridiga delar av ord eller hela ord finns lagrade i det inre lexikonet, underlättas läsflyt och läsförståelse (Frank & Herrlin (2018)).

4.3 Vad är skrivning och vilka principer styr stavning

Skrivandet har både en formell sida och en funktionell sida, där den funktionella sidan är den meningsskapande delen som ger möjligheter att kommunicera i text och förmedla ett budskap (Längsjö & Nilsson, 2005). För att lära sig skriva och att budskapet i skrivandet ska gå fram ställs krav på den formella delen att stava, lära sig om byggstenarna i skrivandet dvs användning av stora och små bokstäver att forma bokstäver om skrivandet sker för hand.

I den formella delen av att lära sig behärska skriftspråket behövs kunskaper på flera språkliga plan dvs stavningsregler som vokalanvändning (hårda och mjuka), svårbemästrade regler om dubbelteckning, ordböjningar (Moats, 2005; Längsjö & Nilsson, 2005). Vårt svenska skriftspråk är exempel på en alfabetisk ortografi och grunden är att skriftens tecken/ bokstäver eller *grafem* motsvarar språkljud-*fonem* (Nauclet, 1989). Wengelin och Nilholm (2013) kallar det här för *grunden i all stavning* eller fonem-grafemprincipen eller ljudenlighetsprincipen. Men för att lära sig stava och skriva dvs behärska svenska språkets ortografi behöver elever kunskap om att stavningskonventioner dvs att stavningsregler i det svenska språket dessutom kan vara fonologiskt, morfologiskt eller lexikalt baserade (Nauclet, 1989; Alatalo, 2011):

Stavningskonventioner som är fonologiskt baserade innebär att de styr hur fonemen ska återges med bokstäver beroende av vilken position de har i ordet och vilka de omgivande fonemen är. De morfologiska konventionerna blir en slags uppföljning av de fonologiska genom att den stavning som orden får genom de fonologiska konventionerna behålls när orden böjs, avleds eller ingår i en sammansättning. De lexikala konventionerna gäller ord som har speciell stavning (Nauclet, 1989, s. 207).

Svenskan, som så många andra alfabetiska ortografier, har dock flera undantag till principen om ett fonem- ett grafem vilket kan bli anledningar till att en elev gör stavfel. Detta hänger

samma med att svenskan inte har någon ren fonetisk stavning som tex finskan som ligger mycket närmare förhållandet ett fonem ett grafem. Längst ifrån ligger engelskan som har ca 45 ljud/fonem och ett hundratal grafem med drygt tusen relationer mellan dem (Wengelin & Nilholm, 2013).

I svenskan har vi en hel del ljudstridig stavning som vi ofta benämner det och fyra utmaningar eller stavningskonventioner (regler) som vi behöver ta hänsyn till inom *fonemprincipen* eller *ljudprincipen* menar Wengelin och Nilholm (2013):

-ett grafem-fler fonem: tex <o> låter helt olika i sover, solar, lock och <a> låter olika i kal och kall, <k> låter olika i katt och känna

-ett fonem-flera grafem: j-ljudet (göra, jätte, gjord, hjord,ljus), sj-ljudet (sjuk, själ, skäl, station), tj-ljudet (tjata, köra, check, ä-ljudet (beige),o-ljudet och dubbelteckningar beroende på kort, betonad vokal.

- grafem vi inte uttalar (ljud *reduceras*): flera ord framför allt en del låneord som (p)salm, rest(a) urang osv

-ljud uttalas olika i olika omgivningar (ljud ändras, *assimilation*): en ballong blir vid snabbt uttal *em* ballong, snabbt blir snappt , tandkräm blir tangkräm. Språkljuden kan också färga av sig på varandra eller beroende på omgivande ljud i ord som tex namnet *Sven vilket* uttalas på olika sätt beroende på vilket efternamn som kommer efter *Svem* Persson eller *Sveng* Karlsson (Frank & Herrlin, 2018).

4.3.1 Släktskapsregler -Morfologiska principen

Morfologiska kunskaper bidrar med förståelse för ett ords släktskap där stavningen utgår från ursprungsordets stavning (Lundberg, 2008). ”Morfologisk medvetenhet är att förstå hur ord är sammansatta av olika delar, till exempel stam och ändelser och hur dessa ändelser påverkar betydelsen av ordet” (Calström, 2010, s. 102). Den morfologiska medvetenheten har betydelse för hur vi förstår det vi läser och hjälper oss att stava ord rätt eftersom ett morfem stavas på samma sätt i alla sammanhang menar författaren. Carlström (2010) beskriver morfemprincipen med ordet *högt* där den minsta betydelsebärande delen stammen eller *morfemet* är *hög* och därför behålls grundstavningen *hög* även om uttalet ändras när vi böjer ordet till *högt*. Andra exempel är *kvinnligt* och *manligt* som stavas med två respektive ett -n vilket är förståeligt om vi ser till rotmorfemet *kvinna* och *man* eller ordet *sedd* som uttalas ”sädd” men kommer av rotmorfemet *se* och därför stavas även *sedd* med -e (Lundberg, 2008).

4.4 Stavningsutveckling

Det finns barn som bara tycks lära sig läsa och skriva av sig själva men i processen att tillägna sig skriftspråket är den omgivande miljön och stöd från vuxna av betydelse. Att erövra skriftspråket är något vi måste hjälpa eleverna i hela deras skolgång från förskola och förskoleklass till de går ut grundskolan (Holm, 2010).

Bredvid de olika teoretiska förklaringarna om hur barn lär sig skriva och stava har forskare identifierat olika stadier med avseende på stavningsförmågans utveckling (Taube, 2013). I förskoleåldern gör många barn sina första skrivförsök ett *pseudoskrivande* som är en form av klottrande där barn klottrar bokstavliknande tecken genom att använda sin fantasi (Taube, 2013; Alatalo 2020). Nästa fas i skrivutvecklingen kallas *logografiskt- visuellt* skrivande där Lundberg (2008) menar att barn som lär sig bokstäver tidigt vägleder barn in i de första skrivförsöken och det är först bokstävernas namn som används. Författaren menar att ljuden för skriftens tecken kommer mycket senare vid läsinläringen, och i början är det ett avritande eller kopierande av vuxnas skrift. Barnet kan skriva tex en namnskylt eller några bokstäver men förstår fortfarande inte vad skrift innebär och valet av skrivna bokstäver blir mer slumpmässigt. Först i tredje fasen som Alatalo (2020) benämner *alfabetisk - fonemisk* fas börjar barnet uppfatta språkljuden och den alfabetiska principen. Nu skriver barnet klungor av bokstäver. Det kan vara stavelser med en vokal men ofta utelämnas vokaler och det blir konsonanterna som kommer med i ett ord. Här görs ofta omkastningar och utelämnningar av bokstäver. Barnet skriver ljudenligt och har svårt att hålla isär var ord börjar och slutar men börjar, mot slut av denna fas, förstå att det finns många olika stavningar för de olika språkljuden. Därefter kommer barnet in i den *ortografisk- morfemiska* fasen där barnets skrivande börjar likna den vuxnes språk och stavningen går mot ett automatiserande och där den morfologiska principen och förståelsen för olika stavningsmönster, dvs delar av ord eller hela ord, allt mer lagras in i det mentala lexikonet, menar Alatalo (2020). Det är förstås mycket olika när barn kommer in i olika faser och när de ”knäcker koden” dvs förstår att bokstävernas kan kopplas till talets ljud menar (Taube, 2013).

4.5 Undervisning i stavning

Även om det finns en utveckling av stavningsförmåga som följer vissa identifierade steg behöver elever ändå undervisning i stavning och olika forskare har olika syn på hur eleverna tillägnar sig stavning bäst. Frank & Herrlin (2018) menar att lärare redan i förskoleklass bör uppmuntra elever till upptäckarstavning, vilket ger god grund för att förstå samband mellan fonem och grafem, och därtill utveckla fonologisk och morfologisk medvetenhet. (Adams,1991; Lundberg, 2008; Snow et al., 1998).

4.5.1 Implicit eller explicit undervisning

En form av *implicit undervisning* för att lära sig stava är tex att läsa och därigenom exponeras för rättstavade ord, dvs stavning lärs in mer underförstått utan att läraren tydligt har uttalat vilken kunskap som avses (Kemper et al., 2012). Frank och Herrlin (2018) menar att det finns olika synsätt inom forskning kring stavning och refererar till tex Krashen (1989) och Wilde (1990) som beskriver i sina studier att stavning kommer naturligt om barn läser och skriver mycket (implicit arbetssätt) och lärarnas roll är att uppmuntra till detta. Även SPSM:s *Studiepaket Läs- och skrivsvårigheter F-3* speglar ett implicit arbetssätt:

Så fort eleverna kan dela upp ord i fonem, segmenteringen och känner igen de flesta bokstäverna, kan de börja upptäcka skrivning. Då är textens kommunikativa syfte i fokus och formen underordnad betydelse. Skrivandet utvecklas genom att eleverna får många naturliga tillfällen att skriva (s. 17).

Flera författare beskriver att stavning eller rättstavning inte ska behandlas som isolerat moment i lägre åldrar utan bör integreras i den övriga läs- och skrivundervisningen i en mer implicit undervisning och att elever främst lär sig stava genom att läsa och skriva mycket (Längsjö & Nilsson, 2005; Fridolfsson, 2020; Doyle et al., 2015). Abstrakta stavningsregler som dubbelteckning bör inte läras ut förrän elever är mogna för det. Då det kan leda till att barn övergeneraliserar reglerna menar Fridolfsson (2020). Doyle et al. (2015) beskriver att kanadensiska lärare i tidigare åldrar (n=56), anser att stavningsundervisning är viktigt men att det finns en osäkerhet i hur stavningsregler och stavningsprinciper kan läras ut effektivt i en integrerad undervisning. Samtidigt som de också beskriver den osäkerhet som lärare ofta har om när och hur undervisning av stavningsregler ska ske.

Wolff (2016) kom i sin interventionsstudie i en 5-årsuppföljning fram till att, en ur stavningshänseende implicit undervisning som jämförde normalläsare och svaga läsare i årskurs 3 och som erhöll träning i läsförståelse, läshastighet och ljud-bokstavskoppling, inte hjälpte barn med läs- och skrivsvårigheter att förbättra varken stavning, läsning eller läsförståelse på samma sätt som kontrollgruppen utan svårigheter. Flera studier visar att *explicit undervisning* av stavningsregler och stavningsprinciper är mer effektivt än implicit undervisning så som exempelvis läsning (Kemper et al., 2012; Graham & Santangelo, 2014). En meta-studie i USA under 2014, innefattande 53 studier och 6037 elever i årskurs F-12, visade på stark koppling mellan förbättrade resultat i stavning genom undervisning i stavning framför allt formell stavningsundervisning jämfört med informell eller implicit undervisning som t ex vid läsning eller fritt skrivande. Studien visade på en varaktig effekt på förbättrad stavningsförmåga över tid för alla årskurser, oavsett språkliga förkunskaper samt att den fonologiska medvetenheten och läsförmågan ökade (Graham & Santangelo, 2014). Artikelförfattarna beskriver följande:

In this meta-analysis, formal spelling instruction also provided teachers with an effective tool for improving reading and phonological awareness skills"...In essence students learn important information about spelling through formal instructions, and they are sure to learn more about spelling through greater exposure to print provide through reading, reading instructions, and writing. (p. 1738).

En mer formell och /eller explicit undervisning av stavning menar Frank & Herrlin (2018) är där läraren undervisar systematiskt om principer för stavning, om stavningsregler och stavningsprinciper och hur man kan använda stavningsregler på okända ord men också hur ord som faller utanför reglerna stavas. Det här är en explicit undervisningsform som ofta är skilt från ett meningsfullt sammanhang men den behöver inte vara. Elevernas kunskapsutveckling inom tex stavning behöver stödjas genom flera motivationshöjande arbetsätt där modellering vid textskrivande kan vara ett sätt. Många forskare och författare har beskrivit olika modeller för processkrivning eller modellerat textskrivande där möjligheter finns att uppmärksamma stavningsregler och strategier för att kunna stava ord i en explicit undervisning (Calkins, 2011; Gibbon, 2006; Lundberg, 2008; Hebert et al., 2018; Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). Lundberg (2008) menar att de flesta elever behöver en mer direkt explicit undervisning i stavningsregler. Lärare behöver hjälpa dem att se ortografiska och morfologiska mönster i ett funktionellt skrivande med tydlig struktur. Ehrnlund och Ekerstedt (2015); Taube (2013) menar att eleverna inte ska släppas fria i att självständigt arbeta med skrivande förrän de vet exakt vad de ska göra, steg för steg i skrivprocessen. Det drar paralleller till minilektioner och väglett skrivande som Calkins (2011) riktat fokus på och där vi behöver handleda och vägleda eleverna. I en undervisning som ovan är läraren förebild och modellerar, resonerar och ställer utvecklande frågor till sig själv som besvaras av läraren eller eleverna. På så vis lär en modell ut för att vara explicit i sin undervisning genom metakognitivt samtal Druid-Glentow (2006). Samtalen, som tex kan ha fokus på stavning, strävar efter att få eleverna att bli medveten om sitt eget tänkande i en trygg inramning där modellerandet och dialogen, stegvis gör eleverna

självständiga i skrivandet till de nått jag-kan känslan det vill säga höjt sin självkänsla menar författaren. Druid-Glentow, (2006) anser att det bör finnas tid för reflektion innan man går vidare; ”för såväl lärare som elev handlar det om att medvetandegöra vad man gör, hur och varför. Vet eleven i en djupare mening vad han håller på med så stärker detta uthålligheten och motivationen” (s.24).

4.5.2 Inkodning

Inkodning, det vill säga att lära sig själva hantverket i skrivande, handlar om att kunna forma bokstäver för hand eller skriva på tangentbord och att lära sig stava menar Taube (2013). Författaren beskriver *att skriva för hand* och att kunna *stava* ord är två separata förmågor men att det kan finnas ett samband mellan dem och framför allt hur de påverkar förmågan att kunna förmedla ett budskap. ”Stora svårigheter med att skriva för hand eller att stava medför att mindre koncentration kan ägnas åt det språkliga innehållet” (s.57). Lundberg (2008) framhåller att man lär sig genom att skriva ofta och med kommunikativt syfte men anser också att handstilsträning, lite varje dag, är viktigt. Lundberg (2008) pekar på att en viktig insats i undervisning är att låta eleverna skriva mycket för hand och ofta för att automatisera själva hantverket och därmed förbättra både kvalitet och kvantitet och även läslighet och förmåga att skriva med bättre flyt hos elever (Taube, 2013). Lundberg (2008) tar upp några principer för att lära sig stava, där bland annat avskrift för hand, alltså att ordens stavning verkligen uppmärksammas och därefter skrivs av för hand med penna, är *en* viktig princip för effektiv inläring. Det har större effekt om orden skrivs för hand än om orden skrivs på dator. Även Høien och Lundberg (2013) menar att det är viktigt att skriva för hand för att det finns tydliga kopplingar mellan handstilsträning och att lära in stavning då ”handstilen ger kinestetiska (förmågelser av lemmarsställning och rörelse) och visuella förstärkningar av stavningsfunktionerna ” (s.78). Graham & Harris (2006) studie visade också på att träning i handskrivning ihop med stavningsinstruktioner hade en ökad effekt på inläring av stavning, flyt i skrivande, ökat ordförråd och bättre meningsbyggnad. En annan princip är att låta elever visualisera ett ord, alltså skapa en inre minnesbild av ett ord och därefter, ur minnesbilden / visualiseringen, säga varje bokstav samtidigt som man skriver ner den. Omedelbar återkoppling dvs att eleven ser den korrekta stavningen är mer effektiv än om återkoppling dröjer och det är också bra att titta på en bokstav i taget och även läsa bokstäverna högt vid lärandet av ett nytt ord.

Avskrivning kan vara ett effektivt sätt att lära in stavning menar Stadler (1998) men då måste det göras på rätt sätt. ”Orden ska då präglas in som *helheter* med uttal, mening och stavning så att hela ordet kan skrivas rätt *ur minnet*” (s.78). Fridolfsson (2020) påtalar dock vikten av att ljudning sker högt ihop med formandet av bokstäver. Det stödjer inlagring/inkodning av både ljud och bokstav eller kombinationer av bokstäver i långtidsminnet, när fler sinnen involverade. Författaren understryker att färdighetsträning där tex bokstäver eller ord skrivs av i långa rader, utan koppling till annan aktivitet eller ljudning/läsning ska betraktas som väl-skrivning endast, en form av kopiering. Att skriva och dessutom stava ställer höga krav på långtidsminnet där dels idéer till skrivandet finns, dels kunskaper om lagrade ljud-grafem-kopplingar. Dessutom ska eleven använda arbetsminnet för att hålla kvar denna information medan hen skriver och formar bokstäver (Fridolfsson, 2020).

4.5.3 Lärandedmiljöer; digitala hjälpmedel och samspelets betydelse för stavningslärande

I Tjernberg (2011) framträder det sociala sammanhangets betydelse för elevernas deltagande och lärande som en framgångsfaktor i läs- och skrivlärande. ”Kunskapen utvecklas genom ömsesidig kommunikation och i samspel, där omgivningens förväntningar får betydelse för hur eleven ser sig själv.” (s.241). Att lära sig stava är en svår process som inte går att genomföra utan att det finns en drivkraft och motivation att lära in alla olika stavningsalternativ som finns. Den drivkraften måste, som så mycket annat komma ur ett behov av kunskap, i det här fallet att lära sig stava och att alternativet att inte kunna stava ord är sämre än att kunna stava. Behovet av att kunna kommunicera i text och att orden är rättstavade så att en mottagare som ska läsa texten kan förstå skrivarens budskap kan bidra till en drivkraft att vilja stava rätt. Att hitta tydliga mottagare för elevers texter och se till att texten läses av någon blir därmed viktigt (Larsson, 2020)

Digitala hjälpmedels betydelse för stavning kan vara av flera slag, dels kompenserande slag och som exempelvis rättstavningshjälp i textbearbetning eller pararbete kring textskrivande på datorer, där stavning diskuteras och uppmärksammas. Trageton (2005) arbetade fram ASL-metoden *att skriva sig till läsning* som fick stort genomslag även i Sverige där barnen ska lära sig läsa och skriva i en gemensam skrivprocess på datorns tangentbord. Forskaren kunde se att elever under första skolåret samtalande mycket kring bokstäver, rättstavning och lärde varandra nya ord och till att nästkommande år, i årskurs två, även började tala mer kring innehåll i historier (Trageton, 2005). STL det vill säga *Skriva sig till lärande* är en annan inlärningsmetod inspirerad av Trageton där eleverna skriver texter på datorer, presenterar dem och ger kamratrespons på varandras texter (Genlott & Grönlund, 2014 refererad i Frick, 2020). Även här är kommunikationen en viktig faktor men det krävs en återkoppling från läraren till eleven som en komplettering för att uppnå effektiv läs- och skrivutveckling menar författarna. Frick (2020) refererar till Cunningham et al. (2019) och Aktas och Akyol (2020) som påvisat i studier att skrivande på digitala verktyg ger mer innehållsrika texter, större ordförråd och förbättrad stavning och grammatik. Även Johansson (2010) har i sin gedigna avhandling behandlat datortränat läsflyt och stavning via flashcard med förbättrade resultat i stavning. I Vetenskapsrådets rekommendationer (2015) kring skrivande visar en sammanställning av forskning på området att effekter och vinster av datoranvändandet i samband med skrivning är positivt men inte avgörande och man bör vara medveten om att många andra arbetssätt kan vara lika effektiva.

4.5.4 Rättstavning

Rättstavningsundervisning menar Längsjö och Nilsson (2005) har förutom att lära ut rätt stavning, en viktig del i att ge eleverna ett rikt ordförråd där eleven får arbeta mycket med högfrekventa ord och får kunskaper om ords betydelse och funktion vilket också underlättar avkodning och ökar läsförståelsen. Lundberg (2008) påpekar i sina principer för undervisning i stavning att omedelbar och aktiv återkoppling på stavningsförsök är effektivt, där eleven får se den korrekta stavningen direkt och ljuda den korrekt stavning högt för sig själva. Rieben et al. (2005) genomförde en studie som visar på överlägsen effekt på förbättrad stavningsförmåga när eleven ges direkt återkoppling på ett felstavat ord genom att läraren skriver ner den rätta stavningen och visar eleven den rätta stavningen vid upptäcktstavningen jämfört med att eleven ska skriva av ordet själv. Frank och Herrlin (2018) menar också att det är en balansgång i att rätta och att behålla elevens kreativa lust att skriva. Lärarens utbildning i stavningsregler

har betydelse för att kunna identifiera vilka fel eleverna gör och utforma undervisningen på gruppnivå utefter olika stavningsprinciper.

4.6 Lärares kunskaper i stavning har betydelse

Alatalo (2011) finner i sin forskning att skickliga lärare med god kompetens om språkets uppbyggnad och struktur som dessutom kan identifiera elevers svårigheter och sätta in riktade insatser tidigt är avgörande för elevers läs- och skrivutveckling. Ett flertal studier visar på att en metodisk och strukturerad undervisning av språkets struktur är helt avgörande för en del elever för att komma i gång med både skrivning och läsning (Moats, 1994; Snow et al., 1998). Alatalo (2011) menar att detta ställer stora krav på läraren som behöver vara skicklig i sin yrkesutövning och ha goda kunskaper om språkets uppbyggnad och struktur för att kunna hjälpa barn att komma framåt i sin läs- och skrivutveckling på ett effektivt sätt. Flera studier visar på att lärares kunskaper kring stavning ofta är låga och att lärarna är osäkra på sina kunskaper om stavning och hur stavning kan läras ut och behöver stöd i fortbildning (Adoniou, 2014; Alatalo, 2011; Doyle et al., 2015). Ett liknande samband mellan kunskapsnivå och att inte riktigt tro på nyttan med stavning visade sig resultera i ett undvikande av undervisning i stavning, i en studie med 405 slumpvis utvalda lärare i Nya Zeeland. I studien undersöktes lärares uppfattningar om bla stavning (McNeill & Kirk, 2013) och även här fanns en osäkerhet hos lärare i kunskapsnivå gällande stavning som kan ha påverkat undervisningen.

För att kunna undervisa elever effektivt i det svenska skriftspråkets ortografi och även kunna identifiera vilka typer av stavfel som eleven gör behöver lärare behärska de svenska stavningskonventioner som kan vara fonologiska, morfologiska och ortografiskt-visuellt /lexikalt baserade (Alatalo, 2011; Nauclér, 1989; Fouganthine, 2020). Lärare behöver dels kunna identifiera om eleven gör misstag kopplat till fonem-grafemkopplingen också kallat den fonologiskt-ljudbaserade principen eller kopplat till övriga stavningskonventioner samt övriga stavningsprinciper, som nämnts ovan. De stavningskonventioner som avses är; enkel- och dubbelteckning av konsonant och dubbelteckning av m-ljud och n-ljud, j-ljudet, ng-ljudet, tj-ljudet, sj-ljudet. Regel för dubbelteckning bygger också på kunskap om skillnad på vokaler och konsonanter, kunna uppfatta lång och kort vokal, och, i flerstaviga ord, kunna höra var betoning ligger samt även skillnaden på hårda och mjuka vokaler och hur det påverkar stavning (Frank & Herrlin, 2018). För att hjälpa elever vidare från den första avkodningstekniken, den fonologiskt-ljudbaserade (nybörjarstrategin), in i nästa fas den ortografisk-visuella också kallad lexikala strategin behövs kunskaper om hur detta påverkar läsning och skrivning menar Herrström (2011). I jakten på läsförståelse där kunskaper om stavning är en viktig del, i synnerhet för svaga läsare, behöver lärare väcka den morfologiska insikten hos alla elever, menar Herrström (2011), som en del av basundervisning:

Morfem stavas alltid likadant och förekommer mycket oftare än orden och är betydligt färre än dessa. ”Det lönar sig att känna igen dem, i synnerhet de formativa morfemen (avledningsmorfem som o-, be-, het- eller -ig och böjningsmorfem som -ade eller -orna) vilka är få till antalet men som nyttjas frekvent i verklig text. Merparten av våra ord med mer än en stavelse är morfologiskt komplexa i den bemärkelsen att de är sammansatta och/eller avledda och/eller böjda. Hittar man morfemgränserna bryts de ner till för korttidsminnet hanterliga enheter vid läsning” (s.5).

Morfologiska kunskaper ger eleverna insikt om ordens betydelser och uppdelning och där den meningsbärande delen i morfologi är viktig för stavningen men också regelbundenheten och mönster i stavning i många ord där den ljudbaserade stavning inte fungerar och är ljudstridig

(Herrström, 2011; Carlström, 2010; Lundberg, 2008). Castles et al. (2018) har gjort en översikt kring den forskning som finns om läsinlärning från tidigaste läsning till goda läsare och konstaterade också att undervisning i morfem underlättar koppling mellan stavning och betydelse av ord vilket inte bara påverkar stavning utan avkodning och läsförståelsen för läsaren. I årskurs 2 och 3 kan morfembaserad stavningsundervisning med fördel bli en del i undervisningen liksom den interventionsstudie som lät elever varje vecka arbeta med tre-ordslistor av 15 likartade morfem eller ljudbaserade grupper av ord, vilket visade på en stadig förbättring av stavningsförmåga över tid (Frisby & Ze Wang, 2018). Elbro (2004) menar att elever ska inte *kunna* alla skriftens regler/konventioner eller principer för att lära sig läsa och skriva men de ska *kunna* utnyttja skriftens principer. Lärare däremot behöver ha god *insikt* i språkliga konventioner och principer för att förstå det eleven ska lära sig förstå och kunna välja rätt material för eleverna. Adoniou (2014) har i sin avhandling gjort en översyn av vad lärare behöver ha för kunskaper om stavning och har en uppställning över olika sätt att närma sig stavning utifrån olika aspekter.

I Sverige idag talas och skrivs ca 200 olika språk förutom svenskan (Institutet för språk och folkminne (2022) vilket är en stor utmaning med tanke på lärares kunskaper, deras förmåga att kunna identifiera vilka fel elever gör och vad fel beror av i elevens läs- och skrivutveckling. Vilket fokus och vilka kunskaper om andra språks uppbyggnad, strukturer och språkliga influenser behöver lärare ha för att hjälpa elever att lära sig stava, skriva och läsa? Salameh (2021) beskriver att det finns mellan 6000-7000 språk i världen och av dessa har bara ca 1000 ett skriftspråk. De barn som kommer till Sverige kan ha lärt sig läsa på ett annat språk än sitt talspråk vilket ytterligare kompliceras ett andraspråkstillägnande. Salameh (2021) refererar till Hedman (2009) som visar på positiva samband mellan att behärska modersmålet väl och läsförmåga på andraspråket. Vid lässvårigheter är det framför allt av värde att träna den fonologiska medvetenheten på båda språken. Ett fungerande samarbete mellan modersmåls lärare och lärare i andraspråket är också av stor betydelse för en god läs- och skrivutveckling i våra flerspråkiga klassrum menar författaren.

4.7 Stavningens betydelse i läs- och skrivlärande

Som många forskare hävdar är läsning och skrivning tätt sammankopplade och kompletterar varandra och stödjer varandra i en inlärningsprocess (Fridolfsson, 2020). Moats (2005) menar att även om stavningslära kan verka gammaldags så har dess betydelse för läs- och skrivinläring inte minskat: "For young children, research clearly indicates that spelling supports learning to read, and for older children, it's likely that learning about the meaningful relationships between words will contribute to vocabulary growth and reading comprehension" (s.42)

Høien och Lundberg (2013) betonar att skrivningen (och därmed stavningen) är en väg att träna den fonologiska medvetenheten i den ordning som brukar vara enklast för barn. Analysen eller segmenteringen är enklare och skrivningen bygger på analysen. Ordet eleven vill skriva uttalas högt, tex ordet *sol* som därefter delas upp/segmenteras /analyseras i ljuden S/O/L. De uttalade ljuden kopplas därefter till rätt grafem och skrivs ner för att komma fram till rätt stavning. Därefter kan ordet som eleven skrivit läsas och då tränas syntesen dvs att dra ihop de olika ljuden vilket är det svårare steget och det som läsningen bygger på. Därför menar författarna att många barn kan skriva ner de ord de vill ha sagt/skrivit men de kan inte läsa upp dem utan ber en vuxen läsa vad de har skrivit.

Conrad (2008) visade i en studie av årskurs två-elever i Kanada att stavning och läsning stödjer varandra åt båda håll. Stavningsinstruktioner gav speciellt bra resultat för att stödja elevens

läsutveckling, dvs de ord som eleverna hade tränat på att stava kunde också läsas lättare. Adams (1999) beskriver teorier om att det är lättare att ta till sig skriftspråket genom att skriva, än genom att först lära sig läsa. Författaren menar att det finns en tydlig mening med att träna hårt på stavningsmönster ihop med phonics /ljudmetoden för att stödja avkodningen så att läsarens fokus snabbare kan ägnas åt förståelsen för text:

The argument for including spelling instructions as a major component of the reading and language program are strong. As learning about spelling serves to elaborate and reinforce knowledge in the Orthographic processor, it enhances reading proficiency. As it articulates with knowledge in the phonological processor, it enhances childrens ability not just to induce spellings and render correct reading of unknown words but also to hear and pronounce words correctly (s. 84).

4.7.1 Morfologi i stavningsundervisning

Att få förståelse för den morfologiska principen eller morfembaserad stavning är även en viktig princip eller strategi för att kunna stava svenska ord. Alatalo (2011) refererar till två studier Carlisle (1987) och Kirk och Gillon (2009) som visar på att undervisning i morfologisk medvetenhet är en viktig del av språkets struktur: "Undervisning i morfologisk medvetenhet med särskild betoning på olika stavningsmönster- och regler, förbättrar läs- och skrivförmågan, och kan också gynna elever med specifika skrivsvårigheter" (Alatalo, 2011, s.43). Vidare menar Alatalo (2011) genom Wolter, Wood och D'zatko (2009) att barn redan i första klass kan använda sig av morfologisk information när de stavar ord och att det med fördel kan användas i undervisningen från årskurs ett.

Många internationella studier har under de sista decennierna uppmärksammat morfologins betydelse i undervisning och påverkan på barns utveckling av förmågan att stava ord rätt. Deacon et al. (2009) genomförde en studie i Kanada omfattande 115 barn i 7-årsåldern där forskarna fortfarande efter två år och oberoende av flera variablers inverkan, kunde se att morfologisk medvetenhet var användbart och påverkade barns stavningsutveckling. De konstaterade då att de i denna studie tagit ett första steg i en riktning mot att se ett samband mellan morfologisk medvetenhet och stavning där påverkan på stavningsutvecklingen såg ut att ha långvarig effekt.

Några år senare sammanställer Goodwin et al. (2012) 30 studier via metaanalys och beräknar effekten av att använda sig av morfologiska strategier i undervisningen. Deras studie pekar på att undervisning och instruktioner om morfologiska principer kan förbättra den övergripande språkförståelsen *literacy* framför allt gällande stavning och avkodning men även ger förbättrad effekt på ordförståelse som har god inverkan på läsförmågan. Studiens författare gör en rekommendation kring fem strategier eller tillvägagångssätt som de menar bör införas i den dagliga rutinen för textsamtal i skolan och som enligt studiens slutsatser skulle ge förbättrade resultat på läsförståelse och literacy i stort:

Results from this study show that students can be taught to apply morphological strategies to improve phonological and morphological awareness, decoding, spelling, and vocabulary skills. If instruction is implemented in a rigorous manner, students can also be taught to use morphological strategies to improve reading comprehension. (s. 469)

Även Vetenskapsrådets sammanställning om läs-skrivförmågan hos yngre elever från 2015 gjorde en sammanställning av svensk och internationell forskning om bland annat morfologisk kunskap för läs- och skrivförmåga vilket visade på att studierna inom området blir allt

fler. Den redogjorde för att morfologisk medvetenhet har tydliga och positiva effekter på elevers ordläsning och stavning. I en av rapportens sammanfattningar gavs rekommendationer att undervisning om morfem kan innehålla följande moment: ”identifiera, segmentera och bygga ord med hjälp av morfem, lära elever innebörden i förstavelser, ändelser och morfologiska mönster samt att lära eleverna analysera sammansatta ord” (s.45).

Under de senaste åren har en mängd studier fokuserat på morfem och studier har genomförts kring fördelar med att lägga till undervisning i morfologisk medvetenhet, där effekter ses på medvetenhet om morfologi hos elever som ett starkt verktyg att förbättra deras skriftliga språkfärdigheter. Rekommendationer görs att lägga till instruktioner om morfologi i undervisning utöver mer traditionell phonics baserad/ ljudbaserad undervisning (Devonshire et al., 2012; Kirby et al., 2011; Apel & Werfel, 2014; Apel, 2017). Även app-baserad träning av morfem har undersökts i 12 norska skolor på ca 800 årskurs tvåelever där resultaten visade på en långtidseffekt på förmågan att förklara, förstå, läsa och stava ord. Effekten sågs inte endast på ord som var med i testet, utan även på andra ord som inte innehöll tränande morfem. Forskarna framhöll att den här typen av träning har fördelar genom att den är lätt och inte dyr att genomföra för lärare (Torkildsen et al. 2021). En översättning till engelska är också under uppbyggnad vilket med tanke på flerspråkighet är intressant om möjligheter till morfembaserad stavning kan tränas och jämföras mellan olika språk för ökad förståelse mellan modersmål och andraspråk.

4.8 Stavningssvårigheter och stödjande strategier

Naucler (1989) menar att det svenska språkets stavningsregler är mer regelbundna än oregelbundna så därför är det en hjälp för alla elever att upptäcka logiken med detta. Moats (1994) och Snow et al. (1998) betonar att det är särskilt viktigt att strukturerat systematiskt hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter att lära sig stavningsregler och stavningskonventioner, eftersom de kan ha stor hjälp av det i sin läs- och skrivutveckling. Alatalo (2011) menar att hennes forskning pekar mot samma resultat som flera storskaliga och longitudinella internationella studier som visar att lärarens undervisningsmetod, dvs att följa speciella program eller ansatser, inte är avgörande. Det är förmågan och kunskapen att tidigt uppmärksamma elevernas styrkor och svagheter och sätta in förebyggande undervisning för de elever som hen anser vara i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, som är viktigt.

En form av förebyggande undervisning för barn som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter är att träna fonologisk medvetenhet. Här läggs en viktig bas för förståelsen för stavningens uppbyggnad och betydelse för skrivandet (Fridolfsson, 2020). Bornholmsprojektet som startade under 1980-talet tränar språklig medvetenhet, dvs uppmärksamhet kring sitt eget språk och den fonologiska ljudbaserade delen av språket men den morfologiska sidan är inte lika tydlig i detta material (Lundberg, 2007). *Bornholmsmodellen* har fått stor spridning både i internationell forskningslitteratur och användning i skolan. I den senare upplagan av arbetsmaterialet har ett systematiskt arbete med bokstäver lagts till för det ger barnen ”konkreta upphängningsanordningar – de abstrakta och undanflyende fonemen, ordens minsta byggstenar, kan fångas in genom den grafiska representationen” (Lundberg, 2007, s.7).

Begränsat arbetsminne är ytterligare en anledning till svårigheter med skrivande för det ställer stora krav på arbetsminnet (Lundberg, 2008). Författaren menar att det är en förutsättning för god skrivutveckling att man har lärt sig skrivandets hantverk, som att stava, meningsbyggnad

och interpunktion. Att fundera över dessa förmågor i skrivandet tar upp mycket av arbetsminnet och de mentala resurser och det blir inte tillräckligt kvar för mer krävande kognitiva delar som att skapa idéer, finna rätta ord, planera och omarbeta meningar osv. I det fria skrivandet där flera processer som budskapsförmedling och idéskapandet redan belastar arbetsminnet kan många elever vara hjälpta av tydlig struktur och stegvis undervisning, tex genom tex mer avskrivning eller styrt och stöttat skrivande i en nybörjarfas. Detta kan ske via olika former av modellerande. Det ger en avlastning av kreativa processer och inkodning för att stegvis ta eleven vidare till större självständighet i hela skrivprocessen med ökad trygghet i skrivandet (Ekerstedt & Ehrnlund, 2015; Gibbons, 2006; Calkins, 2011; Taube, 2013). Forskning visar på att elever i särskilt behov som exempelvis inom NPF många gånger kan behöva andra undervisningsmetoder, vilket skulle kunna innebära ett mer behavioristiskt perspektiv på lärande än elever utan dessa hinder, där undervisningen i största mån sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Hejlskov Elvén, 2009). Detta skulle kunna vara t.ex. ett mer styrt skrivande eller avskrivande i nybörjarfasen. Lundberg (2008) beskriver detta ”i den processororienterade skrivningen kan man som lärare ge precis det stöd och den vägledning som eleverna behöver för att vidareutveckla sitt skrivande (s.103).

Wolff (2016) beskriver ”När man tränar 1) precision i läsning och stavning 2, upprepad läsning av sammanhängande texter samt 3) läsförståelse i en så kallad multikomponent studie förbättras inte bara läsförståelse och precision i läsning och stavning, utan också läshastighet” (s.11). Författaren menar vidare att den viktigaste metoden för att främja en god skrivutveckling och även träna syntaktisk förmåga (variera språket, bisatser, prepositioner, ändelser osv) är att aktivt stödja skrivundervisningen i kombination med att förklara skrivregler:

Läraren måste också ge direkt och systematisk undervisning i ordkunskap och ägna minst en halvtimme varje dag åt detta. Ord som har semantisk släktskap tas upp tillsammans, nyansskillnader i synonymer förklaras. Läraren visar på hur ord kan härledas, sättas samman, böjas osv. Man gör upp tankekartor, nätverk av betydelser. Det mesta av undervisningen i ordkunskap kan ske i direkt anslutning till diskussioner av lästexter eller texter som eleverna själva har skrivit. (s.43).

Herbert et al. (2018) beskriver att på University of Nebraska genomfördes systematisk forskning i två databaser och 15 års forskning gällande effektiva skrivstrategier för elever med specifika läs-och skrivsvårighet sammanfattades. Denna studie visade att skrivstrategier SRSD (Self Regulated strategies development) och olika stavningsövningar ihop med fokus på handskrivningsövningar kan förbättra läsningen men framför allt skrivandet för barn med dyslexi. Strukturerade skrivmetoder /strategier för textskrivande SRSD ger en avlastning av arbetsminnet då de exekutiva funktionerna ges stöd i den planerande delen av innehåll och textbygandet av skrivandet genom strukturen i textskrivandet. Sammanfattningsvis visade studien att barn med dyslexi har stavningssvårigheter som är starkt kopplas till samma typ av svårigheter som med läsning, ljudproduktionen och koppling till fonem/grafem. Svårigheterna kopplar helt till ljudbaserade delen att koppla ljud till grafem på samma sätt som det blir svårt vid läsning. Studien kom fram till följande strategier som stödjer stavningsutvecklingen; olika övningar som tränar phonics ljud -grafem kopplingen och phonics-instruktioner, morfologiska strategier , ortografisk analys och att minnas ord visuellt. Den sista strategin visade förbättrade resultat på stavning när elever lärde sig strategier för att minnas den exakta stavningen av ett ord, de fick tex titta på ordet, blunda och visualisera och sedan fick frågor om hur ordet stavades (Herbert et al., 2018).

Høien och Lundberg (2013) beskrev några år tidigare de ovan nämnda åtgärder som ”Stödstrategier i rättskrivningen” (s. 81) som komplement till den fonologiska och ortografiska

stavningsstrategin. De gäller främst i stödet till de elever som har det svårast i läs- och skrivinläringen men att lära sig dessa strategier gynnar även läsningen och avkodning för alla elever menar författarna. Där omnämns:

- *Analogistrategi*; ett okänt ord skrivs korrekt för att eleven känner till stavning för fonologiskt besläktade ord.

- *Visuell-ortografisk igenkänningsstrategi*; eleven skriver först ordet och ser om det ser känt ut

- *Morfemisk analysstrategi*; eleven undersöker om ordet har släktskap med känt ord.

- *Verbal memoreringsstrategi*, det vill säga att eleven memorerar uttalet av ordets stavningssätt (tex uttala ordet som *mig* i stället för *mej*, dvs minnas uttalet av stavningen)

Motorisk strategi; eleven låter handen styra skrivandet och inte medvetandet

Gissningsstrategi; eleven gissar sig till hur ordet stavas

I en strukturerad skrivträning som både Fridolfsson (2020) och Høien och Lundberg (2013) förespråkar för alla barn i sin läs- och skrivutveckling, och framför allt för barn i läs- och skrivsvårigheter, så tränas alltså den fonologiska analysen på ett medvetet sätt genom att skrivningen, och uppmärksammandet av stavning och stavningsmönster Den morfemiska analysstrategi som även Høien och Lundberg (2013) tar upp går ut på att utnyttja ordstam och ändelser som ett steg, efter att kunskap om bokstäver och koppling till ljud har befästs.

I en större mixad-studie i Australien av elever (8-12 år) om stavningsförmåga, samt intervjuer med lärare om hur de gick till väga och vilka strategier de använde, kommer Daffern (2016) fram till att användandet av metasamtal "*metalinguage*" i stavningsundervisning kan stärka elevers oberoende stavningsförmåga. Metasamtal stödjer elevernas förståelse för språkliga strukturer av skrivna ord och kan förbättra elevers oberoende vid stavning. Samtalen bör omfatta fonologiska, ortografiska och morfologiska instruktioner och processer (Richards et al., 2006 refererad i Daffern, 2016).

4.8.1 Motivationens betydelse

Motivationen har betydelse för att våga uttrycka sig i skrift men också orka skriva mycket för att få den träning som behövs för att förbättra stavandet. Om man har läs- och skrivsvårigheter i form av dyslexi får man ofta mindre färdighetsträning: "Är man dyslektiker så vet man att man gör felstavningar och försöker därför undvika att skriva, med den påföljd att stavningsförmågan inte förbättras utan ytterligare försämras" (Stadler, 1998, s. 24). Författaren menar vidare att det finns många undvikandestrategier för att dölja sina svårigheter, som att skriva otydligt så ingen ser misstagen. Blir man kritiserad kan följden bli att man tappar självförtroendet och man undviker att skriva i många sammanhang.

Jenner (2004) professor i pedagogik, framhåller att i allt pedagogiskt arbete är motivation ett centralt begrepp och i arbete och undervisning med elever i svårigheter får motivationen extra stor betydelse. En viktig del i motivationsarbete för pedagoger i skolan är att ha intresse och förståelse för eleven och författaren skriver "motivation inte är en egenskap hos en individ, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får" (Jenner, 2004, s.9). Grunden i allt motivationsarbete är förståelse för hur dålig självkänsla och upprepade misslyckande kan påverka individen. När man ställer sig frågan om vad som ligger bakom upplevelsen av att ha svårigheter med stavning blir detta en viktig del och frågan, som man alltid ska ha med sig som pedagog menar författaren, är om man som elev "har skäl att hysa hopp om framgång" (Jenner, 2004, s.15). För pedagogen blir det alltså viktigt att skapa förutsättningar att lyckas och även en trygghet hos eleven att våga misslyckas, även en förståelse att

bristande ansträngning hos eleven just kan vara ett uttryck för rädsla att misslyckas menar författaren.

Motivationen är starkt knuten till skrivlust menar även Taube (2013) som framhåller det som en av fyra avgörande komponenter, ihop med idéskapande, inkodning och textbyggande, för att skrivandet ska bli lustfyllt och effektivt. Längsjö och Nilsson (2005) menar också att motivation och funktion måste vara drivkraften: ” För att eleverna ska utvecklas på bästa möjliga sätt bör den formella skrivträningen kopplas ihop med elevens egen textproduktion och till det behov eleven har.” (s.100).

5 Teoretiska utgångspunkter

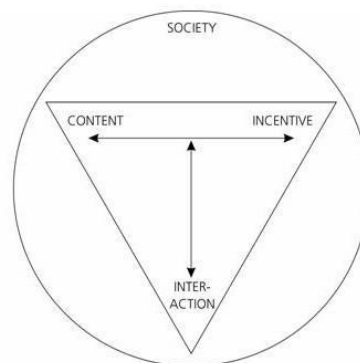
Undersökningen fokuserar på lärares beskrivningar av hur de anser sig arbeta med stavning, lärandemiljöer kring stavning och hur stavning relaterar till läs -och skrivlärande och svårigheter med stavning. Lärarna talar också mycket om samspel, interaktion och kommunikation som viktiga faktorer för lärande kring stavning men även en, som jag uppfattar det, omedvetenhet om syftet med viss undervisning och en undervisning där lärarens mallar för avskrivande är viktiga för inläring. Det finns ett behov av teorier som kan beskriva de olika synsätt som kan ligga bakom dessa undervisningsval och antagande om lärande.

5.1 Teorier kring lärande

I detta kapitel presenteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för min studie. Det börjar med en inblick i olika lärandeteorier genom Illeris & Andersson (2015) framställning av lärandets grundläggande processer och tre dimensioner. Därefter följer en redogörelse för några perspektiv på lärande; behavioristiskt, kognitivistiskt och sociokulturellt perspektiv och hur de förhåller sig till de tre dimensionerna och vikten av tydliga lärandemål (Fisher et al., 2018). Därefter följer två sätt att förhålla sig till undervisning, explicit och implicit undervisning, där en översyn av tidigare forskning inom kunskapsområdet visar att explicit undervisning är framgångsrikt för elevens lärande kring stavning och dominerar forskningen-.

5.1.1 Lärandets tre dimensioner

I den danske professorn Knud Illeris sammanfattande lärandeteori återfinns en beskrivning av vad författaren framhåller som ”grundläggande förhållanden som gör sig gällande i lärandets struktur, det vill säga de banor och förlopp som lärandet kan följa” (Illeris & Andersson, 2015, s. 41). Författaren delar först upp lärande i två skilda processer som omfattar allt lärande. Det första är *samspel* mellan individen och omgivningen och det andra är individuella mentala och psykologiska bearbetningar, *tillägnelse* av de nya idéer som samspelet ger individen. Illeris & Andersson (2015) framhåller också att *tillägnelse* alltid knyts till det individen redan vet och författaren citerar därför den amerikanske lärandeteoretikern David Ausubel ”...det viktigaste av alla de förhållanden som påverkar lärandet är vad den lärande redan har tillägnat sig. Lägga detta på minnet och utforma din undervisning i enlighet härmed” (Ausubel 2012:79 citerat i Illeris & Andersson, 2015).



Learning dimensions (Knud Illeris)

Illeris & Andersson (2015) har lagt fram en modell (Fig.1) *lärandets tre dimensioner* där innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspelsdimensionen ingår. Författaren menar att...”allt lärande involverar dessa tre dimensioner och att man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man ska uppnå en tillfredställande förståelse och analys av en lärsituation eller ett lärförlopp” (s.45). De två översta dimensionerna ingår i den individuella *tillägelsen* och samspelsdimensionen kopplas till de sociala och samhällsliga delarna av lärandet. Dessa tre dimensioner och dess övergripande processer tillägnelse och samspel får tjäna som referensramar till följande redogörelse för teorier kopplade till min studie. Den yttre ringen Samhället har innebörden att lärande alltid påverkas av ett yttre sammanhang som alltid kan påverka möjligheter till lärande.

5.1.2 Behavioristisk kunskaps-och inläringsteori

Under 1960-talet växte sig behaviorismen stark där fokus låg på människans beteende och inte på mentala processer som kognition eller känslor menar Säljö (2011). Den tog sin grund i psykologen Ivan Pavlovs experiment med hundar, som utfördes på under senare delen av 1800-talet kring betingade reflexer. Han upptäckte att hans hundar inte behövde se själva maten för att börja dregla saliv utan det räckte med att de såg skålen eller skötaren så kom salivproduktionen i gång. Detta var en stor upptäckt och ansågs vara en förvärvad eller inlärd reaktion genom de erfarenheter eller samband som hundarna varit med om. Dessa betingade reflexer eller betingen som dessa beteende kom att kallas var en revolution på sin tid som ”kom att uppfattas som nyckeln till människors lärande och till förståelsen av hur vi förändras som ett resultat av våra erfarenheter” (Säljö, 2014, s. 51). Lärande enligt teorin blir koppling mellan stimuli och respons dvs rätt beteende belönas och fel ”bestraffas” eller ger inte önskad respons. Undervisning byggd på behavioristiska tankar begränsar elevens eget tänkande av att läraren sätter gränser och tänker åt eleven. Eleven blir passiviserad i förhållande till kreativt tänkande, får ta emot information och ska återskapa det material eller innehåll som läraren visar är rätt, en mall/det rätta svaret. Eleven får sedan respons, positiv eller negativ på sitt arbete och, enligt psykologen Skinner (1904-1990) och de teorier han utvecklade inom behaviorismen upprepar människor ett lönsamt beteende, vilket ger ett *lärande* dvs eleven vill upprepa det beteende /arbete/ osv som lönar sig och ger positiv feedback (Illeris & Andersson, 2015).

5.1.3 Kognitivistiskt perspektiv på lärande

Kognitivismen är mer inriktad på mentala processer och kognitiva förmågor och växte fram som ett uttryck av tvivel mot behaviorismens tankar om att lärandets utveckling styrs via stimuli och respons (Dysthe, 2003). Kognitivismen som har dominerat psykologisk forskning om lärande sedan 1970-talet har sin grund i Descartes och Piaget men även Vygotskij var ett namn inom kognitivismen och bidrog till dess utveckling. Författaren menar vidare att kognitivismen har en mer individualistisk syn på lärande och mycket fokus ligger på individens förutsättningar vid inläringen och individens egen drivkraft att ta till sig kunskap är avgörande. Inom denna tradition anses människan skaffa sig kunskap genom *metakognition*, dvs själv reflektera över hur man lär sig bäst. Lärandet sker genom ett eget aktivt engagemang där eleven löser problem mer än att kunskapen/ information tas emot utifrån. I lärandet får individen bekräftelse på redan, för individen, känd kunskap och integrerar (assimilation) med befintliga

kunskapsstrukturer/scheman. Alternativt skapar helt grundläggande förändrade sätt att tolka och förstå sin omvärld (ackommodation) från den kunskap som tas in. Dessa begrepp används inom kognitivismen där denna metakognition, reflektion över hur man lär sig, och införlivandet av kunskap bidrar till mental utveckling (adaption). Säljö, (2014) menar att den schweiziske forskaren Jean Piaget hade en uppfattning om lärande och utveckling som gick helt emot behaviorismen och hans tankegångar om barns utveckling och syn på undervisning har haft ett enormt stort inflytande på våra uppfattningar i skolan. Piagets tankar om människans lärande i olika utvecklingsstadier som visar vilken kunskap som lärs in vid viss ålder har blivit mycket omdebatterad om vi jämför med nästa perspektiv det sociokulturella där Vygotskij var grundaren, så ansåg han att människa ska utmanas för att utvecklas i stället för att utveckling infinner sig vid viss ålder eller mognad Säljö,2011; Dysthe (2003).

Inom kognitiva teorier har begreppet *metakognition* vuxit fram och beskrivs av Dysthe (2003) som ”förmågan att reflektera över sitt eget tänkande, sin förståelse och sitt lärande och bli medveten om hur man lär bäst” (s.37). Detta begrepp har hittat sin plats inom pedagogisk forskning och översatts till skolans värld genom tex att eleverna skriver reflektionsanteckningar eller självvärderingar menar författaren. Druid-Glentow (2006) beskriver också metakognitiv förmåga och menar att både eleven och läraren behöver arbeta med reflektion kring lärande: ”För såväl lärare som elev handlar det om att medvetandegöra vad man gör, hur och varför. Vet eleven i en djupare mening vad han håller på med så stärker detta också uthålligheten och motivationen.” (s.24).

5.1.4 Sociokulturellt perspektiv lärande

Denna teori bygger på den ryske psykologen Lev Vygotskijs (1886-1934) tankar om människans utveckling och lärande där kommunikation och språkanvändning är centrala begrepp som bygger en bro mellan barnet och dess omgivning menar Säljö (2014). Gemensamma tankar för det sociokulturella perspektivet och Piagets kognitiva teorier finns i tanken på att barnet är aktivt i förhållande till sin omvärld, vilket är ett konstruktivistiskt grundantagande. För Piagets uppkommer kunskap då barnet manipulerar objekt i sin omgivning och för sociokulturell teori är det kommunikationen och interaktionen som gör barnet delaktig i kunskap och färdigheter menar Säljö (2014).

Vygotskijs syn på lärande utgår ifrån interaktion mellan människor och det är i det pedagogiska mötet mellan elev /lärare eller elev/elev som lärandet kan främjas det vill säga i det sociala samspelet och genom kommunikation blir barnet delaktig i kunskapen. Den sociokulturella teorin, inspirerad av Dewey och Mead, skiljer sig från tidigare kunskapstraditioner inom kognitivismen genom att den menar att kunskap skapas genom praktisk aktivitet och samarbete mellan människor inom en kulturell gemenskap (Alexandersson, 2009). Författaren beskriver detta med att i skolan är det av största betydelse för elevens lärande att läraren skapar en undervisningsmiljö som ger möjlighet för eleven att utvecklas i handling och olika samspelemöjligheter.

Som stöd för lärande och utveckling talas det, inom sociokulturell teori, om olika redskap eller verktyg som man kallar för *artefakter* som vi människor själva har konstruerat och dessa kan vara både språkliga/mentala/intellektuella och fysiska/materiella (Hundeide, 2006; Säljö, 2014). I dessa olika artefakter, mentala och fysiska, som utvecklats och förfinats genom århundraden av samspel mellan människor, finns tidigare generationers kunnande och erfarenheter som vi behöver ta över, fortsätta använda och utveckla. De artefakter som påverkar lärandet i min studie kan vara användandet av datorer och andra digitala hjälpmedel som påverkat

synen på stavningens betydelse menar författarna. Är det kommunikationen och interaktionen med andra elever, runt datorn och uppgifter, som ger ett lärande?

Vidare menar Säljö (2014) att det begrepp som kanske tydligast skiljer ut det sociokulturella perspektivet från andra ledande teoretiska perspektiv är det centrala begreppet *mediering*. Han menar att en förutsättning för att förstå lärande är att: ”se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter”(s.81) Dessa redskap/ artefakter används med sådan automatik att vi inte ens reflekterar över vad de gör med oss människor och våra förmågor: ”Dessa redskap blir genom vår praktik ”approprierade ”så att de till slut kommer att utgöra en automatiserad del av våra strategier och rutiner för hur vi agerar i vår vardag” (Hundeide, 2006, s.129). Olika fysiska och intellektuella/språkliga *redskap/artefakter* överför kunskap mellan människor dvs de *medierar* (förtolkar) verkligheten för oss människor, dvs. vi får hjälp att förstå vår omvärld och kultur genom dessa artefakter/redskap menar författaren. Begreppet *sociala praktiker* kan vara t.ex. skolan, klassrummet en specifik lektion osv. Begreppet *situerat lärande* är också ett viktigt begrepp i det sociokulturella perspektivet och betyder kontextbundet, dvs lärandet sker i samspel med andra människor och redskap (Säljö, 2014; Hundeide, 2006).

Säljö (2014) beskriver att enligt Vygotskij sker människors utveckling och lärande i en zon av proximal utveckling och det innebär att en mer kunnig vägledare (lärare eller elev) ger stöd (*scaffolding*) för den mindre kunnige. Stödet kan efter hand trappas ner så att den som lär kan växa, utveckla egen förståelse och ta mer eget ansvar. Författaren menar att Vygotskijs definition av den närmaste utvecklingszonen är: ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å andra sidan” (s.120). Lindqvist (1999) menar att det är i detta språkliga utrymme, denna zon som lärandet sker för att individens tänkande utmanas och prövas. Författaren beskriver ett viktigt antagande om den närmsta utvecklingszonens potential jämfört med att barnet enligt Piagets synsätt *själv* utsätts för att lösa problem och företeelser de inte har kommit i kontakt med innan:

Vygotskys ser istället barnets möjligheter till utveckling som den intressanta frågan för hur undervisning skall bedrivas. Det är inte barnets tillkortakommande som skall vara utgångspunkten utan deras potential, när de får hjälp att prestera inom ramen för sin förmåga. En god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen (s. 278).

5.2 Explicit undervisning

I en explicit undervisning ska, innehållet och vad som ska läras ut tydliggjort så konkret som möjligt för eleverna samt även att lärarna har ett medvetet och reflekterande arbetssätt (Ehrnlund & Ekstedt, 2015). Enligt Skolverkets (2009) så är ofta eleverna i behov av mer stöd och vägledning i sitt skolarbete än vad de får. Ehrnlund och Ekstedt (2015) menar också att ”samlad forskning visar att eleverna ökar sin läs-och skrivförmåga om läraren använder en medveten undervisning i läs-och skrivstrategier” (s.15). Taube (2013) framhåller att i en explicit undervisning måste det för eleverna vara tydligt varför något ska göras och eleven får tydliga instruktioner, får pröva tillsammans med läraren först. Författaren menar att en hel del undervisning ter sig för eleverna som vag eller otydlig och behöver synliggöras. Med explicit undervisning agerar läraren som förebild, modellerar undervisningen och stöttar eleverna genom att tydliggöra sina tankeprocesser, ”tänker högt” ihop med eleverna, som också blir medskapare. Att som lärare synliggöra sina tankar och låta eleverna vara medskapare och tala om

innehållet i undervisningen om tex stavning, kallar Daffern, (2016); och Druid-Glentow, (2006) att utveckla ett meta-språk och metakognition.

Fisher et al. (2018) presenterar hur de, utifrån Johns Hatties tankar om synligt lärande, kan lägga upp den bästa och mest effektiva undervisningen i literacy (läs- och skrivlärande) som även innefattar stavningens konventioner i någon form. Författarna beskriver Hatties arbete med synligt lärande som utgår ifrån 800 metaanalyser av forskare över hela världen. Synligt lärande för en framgångsrik läs- och skrivundervisning ”handlar om att utveckla en förståelse för vilken påverkan undervisningen har på elevernas lärande” (Fisher et al., 2018, s. 13). I Hatties forskningssammanställning från 2014 kring synligt lärande mäter man hur stor påverkan eller effekt ett visst tillvägagångssätt i undervisningen har och kallar det effektstorlek. Här framstod då tex en explicit undervisning och en ökning av ett användbart ordförråd ha hög positiv effekt på undervisningen dvs hög effektstorlek medan läsundervisning enligt helordsmetoden var mycket låg i en lista av en mängd faktorer som påverkar undervisning och lärande i literacy och även stavning. Utvärdering av undervisning sker med *Lärandemål med framgångskriterier* dvs att läraren tydligt förmedlar tre frågor till sina elever som de ska kunna ställa sig, och besvara:

1. *Vad lär jag mig idag?*
2. *Varför lär jag mig detta?*
3. *Hur vet jag att jag har lärt mig det?*

Tre viktiga faktorer för att synliggöra lärandet i literacy är att läraren följer upp sin undervisning och anpassar undervisningsinnehållet och interventioner efter den information som eleverna förmedlar i sina svar på frågorna. Detta för oss tillbaka till de tre grundfrågorna kring lärandemål ovan. Det är både eleverna men också framför allt läraren som måste vara medveten om dessa frågor, tydliggöra dessa för eleverna och kontrollera efter varje lektion att eleverna kan besvara dessa för att lärandet ska bli synligt och undervisningen explicit (Fisher et al., 2018).

5.3 Implicit undervisning

Implicit betyder enligt Svenska Akademiens ordböcker (u.å.) inbegripet, innefattad och underförstådd och enligt Nationalencyklopedin (u.å.) även icke utsagd. Implicit undervisning i stavning kan exemplifieras av att barn får lära sig stava genom att skriva och läsa mycket utan att veta att de samtidigt lär sig ord och ords stavning. Kemper et al. (2012) beskriver att flertal studier har visat på att stavning kan läras ut implicit och beskriver undervisningen där elever har lärt in ljudstridig stavning genom läsning utan att ha fått direkt undervisning om dessa ljud-grafemkopplingar. Det kan också innebära att elever får arbeta med olika uppgifter och därigenom tar till sig olika kunskaper utan att det är sagt vilka kunskaper om stavning som ska läras in menar forskarna. Adams (1990) har tankar om implicit lärande och menar att se rätt stavade ord har en överlägsen effekt vid inläring av stavning och framhåller att läsa böcker eller rättstavade texter är det mest effektiva sättet att lära in stavning då ord ses rättstavade av läsaren.

6 Metodologi / metod

I metodavsnittet beskrivs hur kvalitativ forskning används genom semistrukturerade intervjuer samt den forskningsansats som får utgöra stöd i tolkningen av empirin, den hermeneutiska forskningsansatsen. I detta avsnitt avhandlas också reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska övervägande i samband med min studie. Därefter beskrivs hur arbete med forskningen har genomförts, bearbetats och hur tolkningen av empirin har genomförts.

6.1 Kvalitativ studie och val av metod

Ett vanligt sätt att dela in pedagogisk forskning är i kvalitativa eller kvantitativa studier, där jag för att uppnå syftet med min studie, har valt att rikta in mig på att genomföra en kvalitativ studie. ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” menar Stukat (2011, s.36). I den studie som jag tänker göra passar kvantitativa metoder sämre då jag har tänkt göra intervjuer med lärare med avsikt att studera det lärande som ligger integrerat i ett sammanhang som sker i samspelet mellan elev och lärare och mellan elev och elev. Jag hade kunnat välja att använda mig av typiska kvantitativa verktyg som enkäter eller strukturerade intervjuer men där frågorna mer speglar forskarens intresse och inte heller tillåter avvikande frågor (Bryman, 2018). Eftersom jag vill kunna studera lärarnas beskrivningar och erfarenheter av hur de arbetar med stavning och de tolkningar som möjliggörs genom följdfrågor just då det sker (Kvale & Brinkmann, 2009) passar kvalitativa metoder bättre. Då kvalitativ metod inriktar sig mer på datainsamling och analys av ord och tolkningar än kvantitativa metoder som mer fokuserar på siffror och numerisk data (Bryman 2018) faller valet på att göra en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer.

Studiens syfte kopplar till att söka en förståelse för lärares tankar och uppfattningar om sitt arbete med stavning i skolan och tolkningar av svar. Att välja att använda den kvalitativa forskningsintervjun motiveras också av att metoden syftar till att utveckla en förståelse för intervjupersonens erfarenheter om sin livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den semistrukturerade intervjun är ett samtal där forskaren och den intervjuade har olika roller och intervjuaren leder och kontrollerar samtalet och även följer upp de svar den intervjuade ger med genomtänkta följdfrågor. Den semistrukturerade intervjun handlar om en interaktion mellan två personer med ett gemensamt intresse som möts i en kunskapsprocess som syftar till att intervjuaren tolkar innehållet i det beskrivna för att öka förståelsen för fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Den ska dock hållas isär från den andra formen av intervju inom kvalitativ forskning ”livsberättelse” där intervjuaren inte har ett fullt lika utarbetat manus av frågor att utgå ifrån utan mer fritt låter den intervjuade delge sina erfarenheter (Bryman, 2018).

Att utveckla förståelse och mening i det sagda genom intervjuer är en svårbemästrad process som tar tid att lära menar författarna och där intervjuaren varsamt måste balansera sitt intresse att söka förståelse för intervjupersonens erfarenheter med respekt för intervjupersonens integritet (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.2 Urval

Studien genomfördes på fyra olika skolor i samma kommun och sex lärare intervjuades. Eftersom forskningen i denna studie skedde under en kortare tid var det en fördel att välja ett forskningsfält, skolor, som var för mig kända på förhand eftersom jag har arbetat på två skolor i kommunen. Fangen och Nordli (2005) betonar relationens betydelse för resultatet: ”Skälet till att det är så viktigt att bygga upp ett förtroende är att utan förtroende kommer du aldrig att uppnå ett ordentligt tillträde, och dina observationer kommer därmed att bli ytliga” (s.65).)

För att få svar på mitt syfte gjorde jag ett målstyrt urval där syftet är att deltagarna väljs ut strategiskt och är relevanta för de forskningsfrågor som ligger till grund för studien (Bryman 2018). Författaren menar att man strävar efter ett urval som speglar en variation från ursprungsgruppen (i mitt fall tidigare lärare) och där respondenterna skiljer sig från varandra med avseende på viktiga aspekter och egenskaper (utbildning, år i yrket, skolor) Av det skälet hade jag tänkt, efter godkännande av rektor, att fråga pedagoger i årskurs 1-3 på olika skolor inom en och samma kommun om tillträde att genomföra intervjuer. Jag valde lärare på dessa stadier med stöd av tidigare forskning som visar på vikten av att introducera undervisning av stavningsmönster och -regler i tidiga år, för att förbättra läs- och skrivförmågan (Alatalo, 2011). Enligt Alatalos (2011) är årskurs 1 idealiskt att studera men jag har här gjort avvägning att få tillträde och att nå forskningsfält där fler årskurser finns representerade för att jag tror att stavning ofta uppmärksammas i år 2 och 3 mer än årskurs 1. Det har också varit en strävan att få med lärare från olika skolor, med olika antal år i yrket för att få en bredd i svaren på olika synsätt, arbetssätt och metoder. Att tillfråga en lärare på min egen skola som pilot var både ett praktiskt och medvetet val eftersom vi arbetar med Tragetons metod att skriva sig till läsning via skrivande på datorer, och att det är ett intressant arbetssätt med tanke på stavning. Eleverna i hans klass har tillgång till datorer i det egna klassrummet och arbetar med textbearbetning både enskilt och i par vid datorer.

6.3 Presentation av informanter

L1; undervisar i årskurs 2, ca 20 år i yrket, (svenska, samhällsorienterande ämnen, musik)

L2; undervisar i årskurs F-1, ca 40 år i yrket, (alla ämnen)

L3; undervisar i årskurs 3, ca 3 år i yrket, (matematik, svenska, naturorienterande ämnen)

L4; undervisar i årskurser F-1, ca 13 år i yrket, (svenska, samhällsorienterande ämnen, engelska)

L5; undervisar i årskurs 3, ca 20 år i yrket, (svenska, samhällsorienterande ämnen, bild)

L6; undervisar i årskurs 3, ca 3 år i yrket, (matematik, svenska)

6.4 Genomförande

Arbetet med att hitta informanter påbörjades med att skriva ett brev som skulle skickas till rektorer. I brevet informerade jag rektorerna om syftet med min studie och bad dem att höra av sig om de hade intresserade lärare på sin skola som ville ställa upp på en intervju. Jag fick därefter lägga mycket tid på att ringa runt, återupprepade gånger och fråga om någon kunde hjälpa till då svaren var väldigt få. Efter omfattande påtryckningar på rektorer fick jag tillgång till ett urval av informanter och därigenom möjlighet att skapa kontakt med lärare på olika skolor. Efter att jag fått ett antal namn på intresserade lärare av fyra rektorer och deras godkännande att ta kontakt, bokade jag in ett antal intervjutillfällen per telefon med var och en av lärarna på de fyra olika skolorna.

Arbetet med intervjuer startades med att en pilotstudie genomfördes för att utvärdera hur väl syftet och frågeställningarna skulle besvaras. Denna pilotintervju transkriberades och jämfördes med studiens tänkta syfte och intervjufrågor bedömdes fungera tillfredställande så jag valde att fortsätta med vald frågeguide i dess befintliga skick.

De utvalda lärarna tillfrågades via telefon eller mail och alla de tillfrågade svarade ja till att delta. Samtliga informanter fick ett brev hemskickat, ett så kallat missivbrev (bilaga 1), där studiens syfte och upplägg förklarades vilket kan tjäna som en form av informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuerna genomfördes av mig själv på informanternas skolor under oktober och november 2014 och intervjuerna spelades in på mobiltelefon efter att pedagogerna gett sitt samtycke till det. Att spela in intervjuerna gav mig möjligheten att helt fokusera på själva intervjun, att kunna lyssna aktivt och reflektera över vad informanterna svarade för att kunna ställa relevanta följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Tiden för intervjuerna varierade mellan 60-90 minuter och intervjuerna transkriberades sedan i sin helhet i nära tid, allteftersom intervjuerna genomfördes. All information som kunde härröras till informanterna avidentifierades i form av beteckningar i resultatdelen och lärarna fick beteckningar L1-L6. Ljudfilerna och intervjuerna förvarades i mobil och dator med kodlås och de material som skrevs ut förvarades i låsta skåp under arbetet.

6.5 Bearbetning, analys och tolkning

Kontinuerligt under de två månaderna som insamlingen av det empiriska material genomfördes transkriberades intervjuerna ordagrant och pauser, upprepningar och tonlägen inkluderades genom tex versaler, skiljetecken eller via förklarande text i parenteser. Det finns inga exakta regler för hur en kvalitativ transkribering ska utföras däremot måste forskaren ställa sig frågan, vilken utskrift som passar för det forskningssyfte hen valt och även redogöra tydligt i rapporten för hur utskriften har genomförts (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag ansåg att eftersom en kvalitativ studie av mitt slag innebär ett stort mått av tolkningar av empirin, dvs lärarnas livsvärld, behövde jag få med så mycket som möjligt av känslolägen, tvekanden, eftertänksamhet i överföringen från muntligt till skriftligt format. Oavsett hur väl detta görs kan innebörder variera beroende på var en punkt eller kommatecken placeras som i sin tur utgör en tolkning som forskaren bör vara medveten om (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysen av empirin i intervjuer brukar mer översiktligt utföras i sex steg menar Kvale och Brinkman (2009) där det första steget startar redan då intervjupersonen berättar om sina erfarenheter under intervjun och där hen spontant berättar om sin livsvärld utan större tolkningar eller förklaringar från någon part. I nästa steg är det den intervjuade som själv upptäcker nya meningar eller innebörder i det hen gör utan hjälp från intervjuarens tolkningar. Detta blev jag vid flera tillfällen varse att lärarna upplevde och även satte ord på dvs ett medvetandegörande och tolkning skedde utifrån att bara sätta ord på sina egna handlingar och erfarenheter. I analysens tredje steg koncentrerar och tolkar intervjuaren det sagda och för tillbaka reflektioner genom följdfrågor vilket bidrar med en form av tolkning. I en semistrukturerad metod för intervjuer som jag valde hade jag ett manus av frågor som jag använde i alla intervjuer men följdfrågorna varierade jag beroende på svaren jag fick, mina reflektioner från egna erfarenheter eller utifrån något jag läst. Därmed har jag som intervjuare en möjlighet att driva intervjun i olika riktningar vilket kan påverka tolkningen till ett bekräftande eller vederläggande som är viktigt att vara medveten om menar Kvale och Brinkmann, (2009). I fjärde steget tolkas materialet av forskaren och struktureras först genom utskriften som är en tolkning i sig som beskrivits

ovan. Detta steg i analysen kan göras med hjälp av en mängd olika verktyg, meningsanalys, kodning, meningskoncentration, olika sorters analys med fokus på språket. Här finns även möjligheten för forskaren, som ett ytterligare femte steg, att bestämma en ny intervju med en intervjuperson efter att forskaren läst utskriften och vill komplettera sin bild för att vidga förståelsen. Det benämns som deltagarvalidering av författarna, vilket jag inte gjorde vid någon av intervjuerna. Sjätte steget tänker sig författarna kan vara att intervjun påverkar de intervjuade så att nya insikter leder till nya handlingar så att intervjun likar en terapeutisk intervju. Det är svårt att veta i vilket fall detta skedde men medvetandegörandet vid flera tillfällen under intervjuerna ger mig en känsla av att detta är ett naturligt steg i många analyser. Intervjutillfället bidrar med ett unikt tillfälle för de intervjuade att stanna upp i ett vanligtvis stressigt arbetsliv och reflektera ihop med forskaren om de egna handlingarna som sker i livsvärlden (Kvale & Brinkmann, 2009).

En forskningsansats vid kvalitativ metod som är användbar för att vinna gångbar och gemensam förståelse av en texts mening är hermeneutik. Med hermeneutikens hjälp kan dialogen som skapar intervjutexterna belysas och tolkningsförfarandet klargöras. Tolkningarna växer fram i den hermeneutiska spiralen eller cirkeln. Detta kan beskrivas som en rörelse framåt mellan forskarens förståelse och empirin, som pågår och fördjupar förståelsen genom upprepade läsningar av helheten och delarna som framkommer. En texttolkningsprocess som pågår tills man når olika teman eller kategorier med rimlig mening utan motsägelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min studie har en hermeneutisk meningstolkning använts och likt gällande grundsats för hermeneutiken har materialet lästs och tolkningsprocessen gått framåt och bakåt mellan delarna och helheten då materialet först lästes som lärares beskrivningar kring arbete med stavning, övergripande tankar kring elever lärande av stavning. Tolkningsprocessen fortsatte till att dela materialet i delar, när, hur och varför lär sig barn stava, för att sedan utifrån en övergripande helhet dvs ett specialpedagogiskt perspektiv, återigen se på hur delar när, hur och varför barn lär sig stava har för påverkan på en det specialpedagogiska perspektivet. Hur påverkas läs- och skrivinläring för alla elever men särskilt elever i svårigheter av hur pedagoger arbetar med stavning? De transkriberade intervjuerna lästes igenom ett flertal gånger i syfte att finna teman, likheter, skillnader och mönster som kunde besvara och ge mening och förståelse för det syfte och frågeställningar som satts upp för studie (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.6 Tillförlitlighet och Äkthet

Bryman (2018) menar att många kvalitativa forskare anser att innebörden av begreppen reliabilitet och validitet behöver ändras för att passa in bättre på kvalitativ forskning där mindre vikt måste läggas på att mäta som är fokus i kvantitativa studier. Bryman (2018) hänvisar till två grundläggande kriterier för bedömning av kvalitativa studier; tillförlitlighet och äkthet som föreslagits av Guba och Lincoln (1994) refererad i Bryman, (2018) . Tillförlitlighet och äkthet är starkt kopplat till de tolkningar som jag som forskare gör under hela studien och att förhålla sig objektiv. I all kvalitativ forskning finns ett mått av kritik kring att bli subjektiv i sitt förhållningssätt och Kvale och Brinkmann (2009) framhåller just ...”frågan är om kunskap producerad genom intervjuer kan vara objektiv” (s.259-260). Bryman (2018) beskriver vidare att tillförlitlighet kan delas upp i fler kriterier, först *trovärdighet* (intern validitet) som i undersökningen stärks av att studien utförts i enlighet med de regler som finns vilket redovisats i mitt etikkapitel 6.7. Även att resultatet av studien kan komma till informanternas känne-

dom efter avslutad studie vilket var min ambition men som kunde tydliggjorts mer vid intervjuutillfället. Ett mått på att en studie har hög trovärdighet skulle också kunna vara att resultatet blev detsamma om två oberoende forskare genomförde samma studie. Problemet med alla kvalitativa studier är att det ingår tolkningar och att analysen av resultatet därmed alltid varierar och kan uppfattas som subjektiva på grund av det. *Överförbarhet* (extern validitet) nås genom ett djup i studien menar författaren där en mindre grupp med liknande egenskaper studeras på djupet och där täta beskrivningar är en framgångsfaktor i en studie. Ett mindre antal intervjuer gav mig möjlighet att ställa fler följdfrågor och gå mer på djupet i min analys men överförbarheten är svår att uttyda anser jag. Efter att ha läst igenom ett antal uppsatser om liknande frågeställningar som kommit fram till liknande slutsatser känner jag att en form av överförbarhet kan föreligga. *Pålitlighet* (reliabilitet) menar Bryman (2018) skulle kunna stärkas genom att hela forskningsprocessen, urval och genomförandet redovisas så tydligt att det kan kontrolleras av andra vilket jag strävat efter i metodkapitlet där hela processen redovisas detaljerat. *Möjligheten att styrka och konfirmera* menar författaren är att forskaren har agerat i god tro då under genomförandet och slutsatserna så ingen snedvridning sker utifrån personliga värderingar eller teoretiska inriktningar. Här kunde jag under hela undersökningen se en svårighet att inte låta sig påverkas av ens egna och andras tankar, fördomar och rådande ”fultkultur” som finns ganska starkt kring stavning och att medvetandegöra dessa värderingar för mig var en viktig del för att styrka och konfirmera min studie.

6.6.1 Äkthet

Äktheten /autenticitet i en kvalitativ studie delar, Guba och Lincoln (1994) refererad i Bryman, (2018), in i fler kriterier. Det gäller generella frågor rörande forskningspolitiska konsekvenser; rättvis bild, ontologisk autenticitet, pedagogisk autenticitet, katalytisk autenticitet och taktisk autenticitet.

Med rättvis bild avses om studien har gett en rättvis bild av åsikter och uppfattningar i den grupp som studerats. Det kan finnas en möjlighet att de intervjuade vill framstå i god dager och talar om vad de skulle vilja göra men faktiskt inte gör. Flera av de andra kriterierna kring äkthet berör hur deltagarna kommer att kunna förändra sin situation eller efter studien har fått bättre möjligheter att vidta åtgärder för att ändra sin situation, tex undervisning kring stavning, efter nya insikter. Bryman (2018) framhåller att dessa kriterier kring äkthet är svåra att följa och att säga att jag som forskare eller informanterna har gett en rättvis bild är också en tolkningsfråga. Att som forskare skriva ett kapitel om dessa trovärdighetssäkringar under ett tidigt stadie i studien kräver extra fokus kring frågeställningarna vilket i sig ökar möjligheten för en rättvis bild. Det finns möjlighet att pedagogerna efter intervjuerna ändå fick en tanke kring vad stavningen faktiskt har för plats i deras undervisning och att ett frö sås att reflektera kring dess betydelse i läs-och skrivinläringen för elever inte minst de i särskilda behov.

6.6.2 Generaliserbarheten

Generaliserbarheten eller extern validitet är också ett problem för kvalitativa studier framför allt med ett begränsat urval som i mitt fall. I min studie ingick endast sex lärare och deras erfarenheter vilket medför att generaliserbarheten direkt är låg genom ett lågt antal informanter (Stukat, 2011; Kvale & Brinkman, 2009). Generaliserbarhet blir lägre med färre informanter men ett varierat urval av pedagoger gav en bredd och ett djup då studiens informanter täckte in alla stadier (årskurs F-3), lärare med olika antal år i yrket (3-40 år) och alla med svenska i sin behörighet. Alla informanter hade också arbetat minst 3 år som klasslärare med eget ansvar för termins- och läsårsplanering.

6.7 Forskningsetik

I alla vetenskapliga studier behöver de individer som deltar i undersökningen skyddas av forskningsetiska principer. Dessa fyra principer eller grundläggande individskyddskrav är framarbetade av Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Inom svensk forskning ställs fyra huvudsakliga krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

För att tillgodose de fyra etiska principerna i min undersökning skickades ett missivbrev till de rektorer som tillfrågades om de hade lärare som kunde medverka i min studie. I brevet redogjordes för studiens syfte, tillvägagångssätt samt hur resultatet kommer att användas och presenteras. I brevet framgick även en önskan om ett urval, att medverkan sker på frivillig basis samt att intervjuerna kommer spelas in men att allt material avidentifieras och behandlas konfidentiellt. Även om missivbrevet skickades ut till rektorerna i förhoppning att det skulle lämnas vidare till pedagogerna, informerades även alla informanter en gång till vid själva intervjutillfället. Detta för att öka tydligheten och att "eventuella risker för obehag och skada ska redovisas" (Stukat, 2001, s.139). Allt för att informanterna ska känna sig trygga och ge dem möjlighet till att samtycka till studien eller avböja innan intervjun startade (Stukat, 2011). Angående samtyckeskravet så gav urvalet av skolor en möjlighet för pedagogerna att avböja medverkan genom att ingen av lärarna kände mig personligen (förutom piloten) och inte behövde känna sig pressade av personliga skäl. När det gäller konfidentialitetskravet så informerade jag informanterna om att allt material avidentifieras och att inga namn på skola eller kommun finns med någonstans i uppsatsen. Alla intervjuer kommer att skyddas och behandlas efter denna princip dvs konfidentiellt. Därtill kommer också ett krav på hur intervju-materialet kan nyttjas och även där informanterna meddelades om att det endast var till för den här studien.

Jag har funderat över min roll som intervjuare och mitt syfte med studien i förhållande till etik och moral och hur det praktiska hantverket att genomföra intervjuer måste förenas med ett moraliskt eller etiskt beteende i forskningens alla steg (Kvale & Brinkman, 2009). Hur jag väljer att se på mina informanter och värderar och tolkar det som sägs under intervjuerna måste vägas på den moraliska vågskålen och forskaren behöver utveckla ..."*fronesis*, den intellektuella förmågan att inse och reagera på det som är viktigast i en situation" (s. 77). Det finns ett tydligt etiskt dilemma i tolkningsprocessen där forskaren måste hålla sig till den etiska principen att göra gott" (Kvale & Brinkman, 2009, s. 89) och inte vinkla empirin till något för den egna forskningens fördel för att nå framsteg i studieresultatet. Detta kräver en tydlig moralisk kompass där jag har försökt tolka informanternas svar så vetenskapligt och sanningsenligt som möjligt.

7 Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat som baseras på intervjuer med sex lärare i årskurs 1-3 som alla undervisar i ämnet svenska. Resultatredovisning utgår från den analys som genomförts på materialet då det har kopplats till syftet och forskningsfrågorna. Första temat eller huvudkategori benämns *Situationsbaserat arbete med stavning* som kopplar eller redovisar svar som beskriver vilka tillfällen eller *när* lärare arbetar med stavning. Andra temat blir *Påverkande faktorer för elevers stavningsutveckling* som kopplar till *hur* lärare arbetar med stavning kopplat till lärandemiljöer. Avslutningsvis ett tredje tema *Förebyggande faktorer och insatser för att motverka läs-och skrivsvårigheter* som besvarar *varför* lärarna arbetar med stavning ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Under varje huvudkategori finns ett antal underkategorier där det belyses hur skillnader i lärandemiljön och samspel i vissa fall kan få betydelse för elevers delaktighet i lärandet. I dessa underkategorier belyses också skillnader i hur läraren bemöter elever kring stavning utifrån tankar om elevens svårighet med läs- och skrivprocessen. Alla dessa tre teman ska leda tankarna framåt mot en förståelse för studiens syfte det vill säga *Att belysa hur lärare arbetar med stavning i de tidiga skolåren*. Resultatet speglar alla lärare eller informanters svar men det kan skilja hur många gånger var och en citeras.

7.1 Situationsbaserat arbete med stavning

I detta tema följer en sammanställning av lärarnas tankar kring *när och i vilka situationer elever vid vilka tillfällen* de arbetar med stavning. Det kan också vara tankar mognadsgrad och intresse som kan avgöra när eller om de uppmärksammar stavning. I den första underkategorin beskrivs hur stavning sker när tillfälle ges på olika sätt i undervisningen genom att eleverna eller lärare initierar tillfället utifrån pågående läs-och skrivarbete ofta i ett meningsfullt sammanhang. I den andra underkategorin beskrivs att stavning sker vid vissa speciella stavningslektioner oftare skilt från ett sammanhang. I de två sista underkategorierna visar sig även intresse för stavning eller kunskaper eller avsaknad av kunskaper kring stavningskonventioner påverka hur lärare förhåller sig till stavning och väljer att arbeta med stavningsregler eller inte.

7.1.1 Lärare arbetar med stavning när tillfälle ges i annat läs- och skrivarbete i ett meningsfullt sammanhang

I årskurs ett verkar de flesta lärarna se stavning som något som finns med i bakgrunden och flera uttrycker att de egentligen inte har för avsikt att träna stavning i en uppgift men att stavningen kommer med på olika sätt ändå. Några av lärarna arbetar med stavning när det efterfrågas av eleverna. När en elev frågar om hur ett ord stavas pratar läraren stavning med eleven, individuellt eller för hela gruppen och det verkar vara ett sätt som stavning tas in i undervisningen. Stavning tränas inte separat utan stavningen kommer med när det uppmärksammas av lärare eller elev framför allt i ett i sammanhang inom läs- och skrivuppgifter:

Fast det gör jag ju, det är klart att vi pratar jättemycket om, när det kommer ...så när vi läser en text och det står "...och jag använder min hjärna när jag tänker", fast med hj- och barnen börjar så här "hhh" hj hj", nä men just det, det är ju så lurigt för j-ljudet kan ju skrivas på så många konstiga sätt eller olika sätt, ja då pratar vi om det". (L4)

Flera lärare säger sig, under intervjuerna, bli medvetna om fler tillfällen som de arbetar med stavning än som de tänkt på innan. Lärare 6 som är den starkaste förespråkaren för att uppmärksamma stavning i allt arbete ser under intervjun fler delar i sin undervisning där stavningen finns med på ett omedvetet plan:

Och sen har vi i klassrummet en lista på "ord som vi inte förstår" som vi skrivit där. Och där sätter vi upp lappar...och då får man ju också ordförståelse sen och det är ju klart att stavningen åker ju in där med"...ja, man gör ju grejer som man inte har tänkt på ibland "(halvviskande).... "ja, där blir ju mycket ordförståelse då och stavning och så faktiskt... "ja det blir så där att man pratar...jag kom på det nu !!" (utrop och med skratt ...läraren blir nästan förvånad själv).(L6)

Lärare 4 ger också uttryck för en omedvetenhet kring när stavning finns med som en del i annat arbete. Under samtalet kommer det fram att stavning är något som kommer med på köpet i annat läs och skrivarbete mycket mer än vad hon tänkt på innan. Stavning tas alltså in i undervisningen eller är en del av den både omedvetet och utan en tänkt struktur men vilket läraren inser under samtalet och det väcker också tankar om huruvida en tydligare struktur hade varit bättre:

När jag tänkte så här inför det här, åååh det ska handla om stavning, det tycker inte jag är så viktig det jobbar inte jag så mycket med men allt eftersom jag pratar så inser jag...fast jag gör ju det, men inte så renodlat," idag ska vi jobba med stavning", utan vi gör det i det andra. Kanske på ett ostrukturerat sätt, det vet jag inte, det kanske skulle vara bättre att göra det mer strukturerat. Så att jag tycker nog ändå att det är ganska viktigt, att man jobbar med stavning men det får komma som, men det kommer på köpet, mer tror jag mer för mig. (L4)

7.1.2 Lärare arbetar med stavning vid speciella lektionstillfällen utan meningsfullt sammanhang

Flera informanter verkar överens om att i slutet årskurs ett men framför allt från årskurs två sker mer formella stavningslektioner kopplat till en lektionsplanering där stavningsregler presenteras mer ingående för eleverna:

Ja ja du tänker på stavningsregler, ja ja men det gör jag. tex dubbelteckning tex jobbar vi lite med i slutet av ettan och väldigt mycket med i hela tvåan, mycket dubbelteckning, kommer på rättskrivningarna och på lektionerna också. (L2)

Lärare 2 beskriver hur stavningen ingår som en tydlig del i ett skrivarbete som arbetas fram genom en tydlig metodisk struktur som startas redan efter novemberlovet i ettan. Här framträder inte slumpen som en faktor som påverkar hur stavningen uppmärksammas utan snarare tvärtom att stavning utgör en betydande del i en tydlig struktur och plan för när och hur skrivarbete introduceras tidsmässigt.

Det är det som gör att stavningen går framåt i ettan[...] att vara metodisk, strukturerad och noggrann. Det anser jag, det har jag sätt att det ger resultat det gör det! [...]Det blir en rutin efter novemberlovet, så börjar vi med något som vi kallar skrivläxor. Sen när de skriver skrivläxorna så ser dom ju de rätta stavningen och skriver det ju själv och så småningom får de ju då rättskrivningarna...och sen blir det diktamen... Så är mitt upplägg på det i ettan och sen brukar vår specialpedagog göra ett test med både läsning och skrivning på, ...i maj någon gång och de brukar klara det bra, det är 20 ord och många ligger på 18-19 eller 20 ord rätt.(L2)

7.1.3 Lärare arbetar med stavning när intresse finns

Lärarens egen syn på stavningen och dess betydelse verkar vara en faktor som påverkar när eller om stavning tas in i undervisningen. Lärare 6 beskriver att stavning genomsyrar allt arbete som görs i skolan vilket förmodligen är en inställning som bidrar till att stavningen märks i undervisning på olika sätt dvs att stavning uppmärksammas i många sammanhang som en naturlig del i undervisningen:

Ja precis, och att man själv tycker det är viktigt...Jag tycker det är viktigt att ni stavar rätt och så, tänk på det och så...att inkludera det överallt i alla sammanhang, och använda det så mycket som möjligt i alla ämnen, tror jag[...]uppmärksamma det! (L6)

Lärare 3 har den motsatta ståndpunkten gällande stavning och uppmärksammar inte det på samma sätt i sin undervisning som andra aspekter på skrivandet. Lärare tre tycker inte att det är så betydelsefullt att stava rätt bara det går att förstå vad det står så att innehållet i texten framgår:

Nej jag jobbar inte med stavning.[...]Kanske inte att det blir rätt stavat, att det är inte så viktigt utan bara man förstår vad det ska stå. (L3)

[...] Jag är inte säker på att regler hjälper nämligen [...]det kanske beror på att jag själv inte är så där jätteväss på de där reglerna.(L3)

7.1.4 Lärare arbetar med stavning när eleverna är mogna för det eller efter förmåga

Lärare tre talar om mognad ihop med förmågan att kunna ta till sig hur ord stavas. Skrivprocessen ska inte fokusera på stavning eftersom hjärnan inte är utvecklad att klara det ännu. Att träna stavning får komma in i senare årskurser då en mognad för att ta till sig olika ords stavning infinner sig:

För jag har nog alltid tänkt att själva stavandet kanske inte är mest viktigast så här i uppstartsåren[...]. det kanske man kan göra sen när hjärnan har kommit i kapp lite mer lite senare i årskurserna. (L3)

Ja det finns ju de som inte alls är intresserade[...] Om det är stavfel och om de vill veta och om de är på den nivån att de klarar av att ta, för de är ju de eleverna där man är nöjd att de har skrivit en mening. (L3)

Fler lärare framhåller att det är en viktig balansgång mellan elevens förmåga att klara av krav kring skrivande och elevens lust till skrivande om för mycket fokus riktas mot stavning:

En fingertoppskänsla och en lyhördhet, ja verkligen utifrån varje barn och man får vara väldigt försiktig, och så får man ställa kraven utifrån deras förmågor.(L5)

Men sen, jag kan nog,..det kanske är väldigt fel och säga men jag tycker ju också att man ser att det är lågpresterande elever som har problem med stavning....de som ligger på den lägre begåvningsdelen på skalan som ofta har svårigheter med det...(L3)

7.2 Påverkande faktorer för elevernas stavningsutveckling

I detta tema redovisas lärarnas beskrivningar av olika faktorer som påverkar elevernas möjlighet till att lära sig behärska skriftspråkets form och struktur. Det kan utgöras av arbetsätt eller andra faktorer i lärmiljön som stödjer en god stavningsutveckling hos eleven. Majoriteten av

de intervjuade lärarna framhåller tankegångar om att eleverna behöver få både en formell undervisning av regler i språkets strukturer blandat med annan undervisning där stavningen kan uppmärksammas i användandet av språket både genom läsning och skrivande. Det framhålls också att eftersom barn är olika måste man också anpassa undervisningen till elevers olika behov:

Jag tror att den didaktiska idén är blandningen av det formella i undervisningen och experimenterandet, man kan ju inte bara lära sig genom att få undervisning, det är också svårt att bara lära sig genom att pröva...man behöver ju både och, man måste få reda på varför saker fungerar som det gör...och sen är det olika barn som tycker olika...(L1)

I lärarnas berättelser finns många olika faktorer i lärmiljön eller arbetssätt som belyser hur lärarna arbetar med stavning och hur eleverna har möjlighet att ta till sig undervisningen men i analysen framträder fyra underkategorier: Det viktiga samtalet- kommunikation kring skrift och via skrift, metodisk och strukturerad undervisning, digitala hjälpmedel och läsning. I underkategorin om samtalet framkommer betydelsen av samtalet/kommunikationen om texter för att förstå språkets struktur men även att kommunikationen är en motivationshöjande faktor för att lära sig stava. Inom underkategorin struktur och metodiskt upplägg redogörs för lärarens roll, läromedel och planering. I underkategorin digitala hjälpmedel kopplas yttre faktorer och hjälpmedel till möjlighet att lära sig stavning och avslutningsvis ser vi läsningens roll och samspel i förhållande till stavning i sista kategorin.

7.2.1 Det viktiga samtalet- kommunikation kring skrift och via skrift ger lärande

Samtliga lärare var eniga om att kommunikationen och samtalet runt stavning och texter är ett sätt att arbeta med stavning som framträder i flera lärares undervisning på olika sätt. Lärare fem beskriver hur hen kan arbeta med text på storbild och då dela textupplevelsen genom att samtala om texten tillsammans. Det kan tex innebära att plocka ut exempel på meningar ur texter, andra klassers eller egna, där fokus kan vara stavning och hur texten kan ändras för att den ska bli begriplig och läsbar. I samtalet som förs om texten beskrivs möjligheter att bearbeta texten ihop, hitta nya lösningar och sätt att förbättra den:

Jag hade plockat ut några meningar ur en del texter för ett tag sen, en mening med mycket stavfel... kan vi läsa den här, hur tänker vi? Hur skulle vi kunna hjälpa till för att få lite ordning på den här meningen och så jobbade vi med det, alla då! Man behöver göra alla de här små sakerna, samtalet om det är jätteviktigt! Sammanhanget är jätteviktigt. (L5)

Flera lärare talar om hur man kan utveckla arbetet med stavning och utvecklas genom att samtala om det man skriver. Lärare fem tycker det är viktigt att få arbeta med små kortare texter två och två. Det är något som händer i det viktiga samtalet kring texter, vilket bland annat sker när eleven får respons från läraren eller en kompis eller själv ger respons på texter för att utveckla innehåll och form tex gällande stavning:

Jag tror på att få reda i en text, en kortare text i flera varv och göra det ofta, [...]men just också att göra ett sånt jobb ihop med en kompis. jag tror väldigt mycket på det här att jag tvingas till att reflektera själv, jag måste testa min tanke ihop med kompis, vad tror du, varför tror du så? (L5)

Att vara två som skapar text tillsammans, vid dator eller för hand men egentligen framför allt ger möjlighet till viktiga samtal kring texter ger en trygghet i att bygga upp text tillsammans och bearbeta den bland annat med avseende på stavning:

Det sättet som jag ändå jobbar kring språket och skapa text, tycker jag har varit väldigt gynnsamt för många, inte minsta för de som behöver lite mera stöd. Det blir liksom, att inte behöva sitta och göra ensam, och då är det också viktigt att hitta en bra arbetskamrat, en person som jag är trygg med. (L5)

Lärare 3 ser också samtalet som viktigt vid just arbete med skrivande på datorn kopplat till stavning för att det ska bli ett lärande i uppgiften. Blir eleven lämnad i skrivandet så kommer många frågor att bli obesvarade för eleven för det är inte bara själva skrivandet på datorn som ger ett lärande utan samtalet om text och stavning:

Det är ju en strategi att skriva på datorn men jag tycker att problemet med det är att datorn talar om vilka ord som är fel, och att det låter konstigt men eleverna vet inte hur de ska rätta till det. [...]Det behövs någon som är steget över dem som kan hjälpa till...(L3)

Flera lärare talar om vikten av att hitta tydliga mottagare för texter för då finns det anledning att skriva för att någon ska läsa det:

Ett tydligt syfte och att det finns en tydlig mottagare, vi gör det här därför att, vi gör inte det här för att det ska sitta i en pärm. Det är mycket i skolan som hamnar i en pärm. Nu har de jobbat i NO och gjort Pic collage runt de olika krafterna och jobbat två och två och gjort experiment, de har fotat, de har skrivit. Hur mycket svenska som helst i detta. Det här kommer publiceras på bloggen, som redovisning. Oj oj oj hur stavas det här ordet, är det här riktigt och hur tänker man här? Och då måste vi ju tänka för världen kommer ju att se det här och det här med en tydlig mottagare en verklig mottagare en person som ska läsa det, någon ska ta del av det här, vad är viktigt då? (L5)

Flera lärare talar om vikten av att ha mottagare för elevernas texter i samband med att öka motivation för att stava rätt:

Det här med mottagare kan nog ändå hjälpa en sån elev, någon ska läsa det här och det är viktigt att du har skrivit så han kan läsa det här, om det kan motivera någon kanske men inte alla. Motivationen kan kanske komma i att man får fundera på, som elev, hur lär jag mig bäst. (L1)

7.2.2 Lärare arbetar med stavning via metodiskt och strukturerat upplägg

Majoriteten av lärare beskriver att i årskurs 2 sker en mer explicit undervisningen där lärarna arbetar med stavningsregler genom ett strukturerat och metodiskt upplägg, oftast explicit och genom läromedel. Ett flertal av lärarna kan samtidigt uppfattas ifrågasättande till nyttan med att lära ut stavningsregler på detta sätt till sina elever och engagemanget är påtagligt lågt från flera lärare för denna undervisning:

Ja för det är precis så jag tänker och det kanske är fel att tänka så ...jag tror absolut att vi måste undervisa i stavning, jag tror att vi måste hjälpa barnen i att få de här strukturerna. Vi måste visa dem ..Vi behöver göra det, det är jätteviktigt men jag tror att vi skulle behöva spetsa till det lite grann som jag sa förut. Vilka metoder finns det, vad är framgångsrikt, jag behöver forskning på det, jag vill ha facit...om man skulle köra regler, regel för regel så skulle jag sen vilja ha feedback från varenda unge som har varit med på det arbetspasset "vad tar jag med mig ut från det här passet, ...sätt en lapp på dörren med det och gå ut" att få feedbacken för att faktiskt få en uppfattning om, vad ledde det till? (L5)

Flera lärarna påtalar att barnen behöver få strukturer och beskriver att eleverna behöver få veta att det finns regler i det svenska språket, varför ord stavas som de gör och på så många olika sätt. Fler nämner här att de planerar utefter ett läromedel som tex "Språkskrinet" eller ordträning som "Veckans ord" och undervisning görs i någon form och utsträckning strukturerat och metodiskt med en läsårsplanering:

[...] ja vi har ju jobbat med veckans ord och när vi har jobbat med sje och tj-ljud och dubbelteckning och så har ju det även gått igen i veckans orden. Men sen vet inte jag hur mycket det ger egentligen...det där veckans ordarbete,...för vissa hjälper det säkert, men för hur många? (L1)

Två lärare har skapat sig egna former av metodiskt strukturerad undervisning med skrivande och avskrivande för hand som de framhåller hjälper barn att lära sig stava och som båda tror på och anser ger stor effekt på elevernas stavningsförmåga och motivation. Den ena läraren (årskurs 1) kallar sin metod stavningsboken och varje elev har en egen bok de skriver sina ord i en gång om dagen:

Jag hittar orden i texter som de har skrivit, skriver i nya ord för dem över helgen och så får de tillbaka sin bok på måndag med ett nytt ord eller några nya ord. Jag tar ord de har stavat fel på och för in dem i boken så de kan träna, så alla har ju olika utifrån vilka ord de behöver träna [...]den här använder vi då så här att varje dag innan de går he, innan vi slutar, skriver de i den här.. då skriver de om de här orden en gång så att det blir rätt , så att de på nått sätt får skriva orden många gånger rätt och att det fastnar på ett annat sätt då, tror jag och sen tycker eleverna att det är fantastiskt kul[...] dom tyckte ju det här var det roligaste de gjort någonsin gjort, med den här stavningsboken då. Så därför har jag fortsatt med det sen. (L3)

Den andre läraren skiljer sig från de övriga lärarna genom att arbeta med stavning via skrivlängor för hand redan tidigt i åk 1 och läraren anser själv att detta arbetssätt har ”störst betydelse för att elever lär sig stava” (L2) och beskriver sitt arbetssätt som ”metodiskt, strukturerat och noggrant” (L2). Detta sker genom *avskrivning* av bokstäver, ord och meningar i skrivlängor och rättskrivningar, där stavningen ingår som en del som uppmärksammas och tränas i avskrivandet. Det är inte fokus på stavning utan egentligen välskrivning med linjerat papper med hjälplinjer och tydlig noggrann veckovis träning över tid. Läxorna har ett mycket metodiskt upplägg där det börjar med bokstäver, därefter ord och sedan meningar som ska skrivas hemma och lämnas in. Läxorna lämnas in och följs upp av kontinuerliga rättskrivningar:

Det är det som gör att stavningen går framåt i ettan[...] att vara metodisk, strukturerad och noggrann. Det anser jag, det har jag sett att det ger resultat, det gör det! [...]Det blir en rutin efter novemberlovet, så börjar vi med något som vi kallar skrivlängor. Det är en läxa där man ska skriva snyggt och skriva av, de får de skrivet och sedan ska de skriva av det på raden under. Det är enkelt men det där tror jag är ganska bra, för det är en förberedelse till att stava. Först lär jag ju dem det genom att jag gör dom uppmärksamma på när de stavat fel. Sen när de skriver skrivlängorna så ser dom ju den rätta stavningen och skriver det ju själv och så småningom får de ju då rättskrivningarna och då får de ju hem ett papper med de meningarna på som de ska öva och så talar jag om för dem hur de kan öva." ...Störst betydelse för att elever lär sig stava,...jaha ja men jag tror nog faktiskt att rättskrivningarna har jättestor betydelse, det låter ju jättestor det hör jag ju själv men jag måste ändå säga att jag tror att rättskrivningarna är jätteviktiga....: De får öva på de här meningarna hemma och sen dikterar jag och så skriver de meningarna. Och är det då ord som blir fel så får man träna på de orden, lite extra. (L2)

Lärare 2 anser också att avskrivning är en viktig väg till att lära barn stavning och vill framhålla det flera gånger under intervjun stället för att se det som något fult:

Ja att skriva av, det har jag inte pratat om men är ju något vi gör ju, det gör vi i skrivlängor men vi gör det också i det dagliga arbetet. En del kanske anser att det är fusk att skriva av, men jag anser INTE det, jag tror att de lär sig jättemycket på det. Dom ser dispositionen, dom får bokstäverna, stavningen och så skriver dom av och sen fyller de i med tusch, för då får de skriva dem en gång till. (L2)

7.2.3 Lärare arbetar med stavning via digitala hjälpmedel

Några lärare talar starkt för teknikens fördelar även kopplat till att lära barn stava och skrivning vid datorer, att skriva sig till läsning (ASL), där talsyntes ger mycket stavninglärande av bara farten:

Just nu här så har vi ju "Jättekulprojektet", det är den första stavningsträningen och från början är det ju för att lära sig läsa men stavningen kommer ju med på köpet, eftersom barnen vet vad dom ska skriva och har det i huvudet, dom ser bokstäverna på tangentbordet, så ser dom bokstäverna på skärmen, så hör dom ju rösten då som läser det dom har skrivit. (L1)

En annan lärare har under flera år jobbat konsekvent med att skriva sig till läsning med digitala verktyg, talsyntes och parskrivning och är starkt övertygad om fördelar för textproduktion och stavning:

Ja det gör jag absolut. Jag måste ju komma tillbaka hit och det här är ju ändå som jag ser det framför allt den största möjligheten idag, som jag tror att om vi konsekvent jobbar på det här sättet så tror jag att vi kommer ha barn som har hunnit längre med att läsa skriva och stava då, tidigare, det tror ja. Jag tror att det kan ta oss mycket mycket snabbare fram i textproduktion, och förmågan att stava om man får jobba med digitala verktyg parallellt. Det tror jag!(L5)

De digitala verktyg som används i skolan ger läraren en möjlighet att ge respons utan att det måste suddas och skrivas om, i texter. Det ger också bättre förutsättning för att responsen kan bli som en kontinuerlig dialog mellan lärare och elev där bearbetning av texten blir en naturlig del i skrivandet. Med verktyg som Google drive beskriver en lärare hur hon följer upp barnens skrivande och stavning:

Jag ger ju väldigt mycket respons på deras texter. Skriver de digitalt så sparar vi i Google-drive och då kan jag gå in och då kan jag läsa deras texter och så kan jag ge respons och ge kommentarer och jag kan feta ord som de behöver gå tillbaka och titta på och så. Så den typen av respons ger jag.(L5)

7.2.4 Lärare arbetar implicit fram stavning via läsning och genom att få i gång en stark vilja att läsa själv

Lärare 3 framhåller läsningens betydelse för att lära sig stava som en röd tråd genom alla frågor i intervjun och läraren beskriver sin lärarroll som inspiratör, att få igång elevers läslust för att därigenom lära dem den rätta stavningen av ord. Det är också samma lärare som starkast framhåller att hon inte arbetar specifikt med stavning alls, förutom de frågor som eleverna själva tar upp kring stavning. För lärare 3 är alltså läslusten och att få i gång läsningen vägen till att bli en bra stavare för det sker ett lärande av hur ord stavas genom att läsaren får möta rättstavade ord frekvent i böcker vid läsning:

Jag tänker att ganska mycket stavning i alla fall kommer gratis om man läser så jag trycker mer på att de ska läsa...Ja , det tror jag, att läsa är väldigt viktigt och sen tror jag på att skriva mycket också, men just ur stavningssynvinkel så tror jag att det kommer mest av läsningen.... om man skriver mycket så kommer ju inte stavningen gratis, för då fortsätter man ju förstas att skriva fel precis som man har gjort. Det är där jag tänker att läsningen blir viktig, för där ser man hur det stavas riktigt, så man kan använda det i sina egna texter sedan...Det tror jag, ...den allra viktigaste saken du kan göra för att hjälpa din stavning är att läsa! Ju fler gånger du ser orden rätt, till slut fastnar det! Förutsett att du inte har någon annan svårighet, som stör där. (L3)

Även lärare 4 tror att läsningen har störst betydelse för att lära sig stava:

Jag tror att läsa har störst betydelse. Jag brukar alltid säga det till barnen, när de säger att de vill lära sig och stava lite bättre, då brukar jag alltid säga att då ska du läsa mer!... Ju mer du läser, ju mer du ser språket, så blir du bättre. (L4)

7.3 Förebyggande faktorer och insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter

Under sista temat presenteras några lärares tankar om förebyggande faktorer och insatser för att motverka skrivsvårigheter kopplat till stavning. Insatser som lärarna hänvisar till sker både i en positiv förstärkning av självbild som god skrivare men också olika sätt att arbeta med stavning inom ramen för ordinarie undervisning. Beskrivningar fördelar sig på tre underkategorier, att utveckla god självbild som skribent, stavning för att stödja god läsförmåga och för att förebyggande läs- och skrivsvårigheter. Det presenteras anledningar till att kunna stava men också vilka konsekvenser stavningskunskaper skulle kunna ha för läs- och skrivutveckling. Tankar presenteras också om att elevers kännedom om ords olika stavning kan vara en viktig del i att förebygga läs och skrivsvårigheter.

7.3.1 Lärare undervisar i stavning för att stärka elevernas självbild som goda skribenter och rusta dem för framtiden

Flera lärare menar att det är viktigt för elevens självbild som skrivande människa hur läraren arbetar med stavning och att uppmärksamma stavning. Textens form påverkar hur budskapet når läsaren och vilket fokus som läggs på innehållet:

Det ligger någon sorts tråkighet och korrekthet över det här med stavning, av hävd och den som vill stava rätt är lite tråkig så där och okej då tillåter jag mig att va tråkig för jag tycker ändå att, för det känns viktigt att man ska kunna stava, för det signalerar någonting att kunna stava. Om man visar upp en text både som barn och vuxen och den är rätt så signalerar den något, ...ja man kan få förtroende, här har vi någon som kan. (L2)

Lärare 1 är också inne på tankegångar om hur skribenten uppfattas och hur det är kopplat till självkänslan och att eleven ska gå ut skolan och våga skriva för att man känner sig säker i sitt språk:

[...]du ska inte bli bortgjord. Du ska kunna stå för det du skriver, noteringslapp till någon kollega på jobbet och då ska du inte behöva skämmas för att lämna fram den lappen. Det handlar mycket om självkänsla, och att vara trygg. Mycket man skriver kan man få hjälp med men man skriver faktiskt en del annat också, fortfarande, minnesanteckningar, noteringar och då ska man inte behöva skämmas för det. Det är viktigt fortfarande i denna teknikålder. (L1)

Är det mycket stavfel så kan fokus hamna på hur läsaren uppfattar skribenten och inte innehållet och därför tycker lärare att det är viktigt att eleverna lär sig behärska skriftspråkets stavningskonventioner.

7.3.2 Lärare arbetar med stavning för att stödja god läsutveckling

Lärare 3 som först beskriver en omedveten hållning om stavningens roll för läs - och skrivlärande gör sedan reflektioner kring vad som egentligen är stavning, och att samma grafem kan uttalas olika beroende på svenskans olika stavningskonventioner. För eleven finns många fallgropar att gå i vid uttal av ord. Kännedom om olika grafem eller kombinationer av grafem och

dess placeringar i förhållande till andra ljud och ord, får betydelse för uttalet som i sin tur påverkar läsflytet:

Inte alls kanske, jag tror inte att den har så stor betydelse, ...fast det är ju klart för läsning så behöver man kunna att k kan låta både tje och k så på så vi blir stavningen involverad där också. För att man ska kunna veta hur bokstäverna låter, om man tänker att det är stavning så är klart att det har betydelse..., (L3)

Även lärare 6 har funderingar kring stavningskunskaper och hur det kan påverka läsförståelse:

Jag tror att du läser bättre, det är lättare att förstå en text tror jag om du kan orden och känner igen dem och hur de stavas ordentligt. Läsförståelsen kan nog ökas...Men om du inte läser ett ord rätt så kanske det får en annan betydelse, och då kanske det kommer i fel sammanhang och då har du uppfattat det fel. Så kan det ju vara för ett ord kan ju stavas på ett sätt fast det låter på ett annat sätt och så blir det fel i meningen och då kanske du tror att det ska vara så. (L6)

Lärare 4 tänker att automatiserad läsning stöds av att eleven får eller har kunskaper om ett ords stavning via ordbilder. Om vissa ord och stavning av ord lärs in som ordbilder känner läsare igen flera ord i en text vilket kan öka läsflytet och läshastigheten:

Det handlar ju mycket om att automatisera läsandet och det jobbar jag mycket med ettorna, faktiskt med ordbilder också inte bara att man ska ljuda sig igenom alla ord utan att man faktiskt behöver lära sig många ord utantill. Och det är klart att har man lätt för att lära sig hur ord ser ut, att det står kommer där nu när det är två m, då flyter det ju på med läsningen så klart. Och det är ju också ett sätt att lära sig att stava, att se hela bilder ordbilder ... (L4)

Ett flertal lärare reflekterar alltså kring hur kunskaper i stavningsregler eller hur antalet lagrade ordbilder har betydelse för läsning, både avkodning och läsförståelse.

7.3.3 Olika sätt att arbeta med stavning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter

Lärarna fick frågor om svårigheter med stavning och hur man kan stödja elever med svårigheter. Hinder och möjligheter för att lära sig stava var också en fråga som ställdes. Lärare 3 menar att en elev som har riktigt svårt att stava bäst kan stödjas genom att läsning uppmuntras och kommer i gång ordentligt. Läraren menar att vägen till att bli säker i sin stavning är starkt påverkad av hur mycket eleven läser och får flyt i läsning:

Sen tänker väl jag att det är väl sällan att det är elever läser, som har kommit igång ordentligt i sin läsning i sin läsning som har så jättesvårt för att stava. Jag tror att i en situation där eleven är så pass svag i stavning, så hade jag nog fokuserat på läsningen... JA! För att få igång den och för att den hjälper liksom skrivandet och stavningen. (L3)

Lärare 4 tror att regler kan vara speciellt viktigt för just de barn som har svårigheter med stavning och att få undervisning i stavningsregler kan bidra som viktiga tankestrategier för dessa barn i arbetet med att kunna stava ord. Lärare 4 tar också fram undervisning av morfologisk kunskap som exempel på stavningsregler som kan vara stödjande för den som har svårigheter med att lära sig stava.

Och sen är det ju också men alltså det är klart att man också måste jobba med hur eller varför ett ord stavas som det gör, med grundorden rolig kommer från roligt. Det är också sånt som man behöver påtala för då blir det lättare att stava roligt med g istället för k, så det r klart att man behöver jobba med stavningen, alltså man

behöver ju ändå göra det...alltså som det jag sa stammen på ordet och då kommer ju också stavningsreglerna in. [...]Men sen är det några som man behöver gå igenom dom, stavningsreglerna, för att de kanske kan se att så kan ja tänka, som kanske behöver tankestrategier. (L4)

Lärare 3 påpekar att en del elever med stora svårigheter med stavning behöver en lärares respons mer än andra elever i sitt skrivande, för att utveckla sin stavning och att den responsen på något sätt behöver göras möjlig i undervisningen:

Det kan ju vara extremfallen där det är svårt att förstå vad det står för att de stavar så tokigt, då kanske man får punkta lite mer. På just en sån elev får man kanske fokusera ännu mer och man måste kanske hjälpa till mer i skrivandet...Det är väl i den mån det går att sitta med, att hjälpa till just då när de skriver, ...jag tror att jag pratar mer om stavning då ja, kanske om det är nåt eller några ord så vi får ändra för att de ska bli rätt. (L3)

Flera lärare talar om att svårigheter kan grundas i att stavningen inte uppmärksammas och tränas tillräckligt:

Att man inte får träna, att man inte får chansen att använda språket, att man inte förstår vitsen med att stava för man tycker att jag kan läsa det jag har skrivit ändå, det finns ju en del barn man har som inte tycker att man behöver ha mellanrum mellan orden t e x... jag vet ju att jag skriver så här. Men annars så tycker jag nog, nej men jag tror att det handlar mycket om det, att man inte lyfter det, tittar på det och inte får chansen att träna... För det är ju svårt att lära sig något som man inte får använda, tänker jag! (L4)

Att undervisa i stavning via stark läsuppmuntran blir ett sätt att stödja den elev som har svårt och samtidigt ett sätt att förebygga svårigheter i läs och skrivinlärning. Stavningsregler speciellt morfologisk medvetenhet framhålls som viktigt vid svårigheter och att få träna mycket med snabb återkoppling.

7.4 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis redogörs här för de viktigaste och övergripande slutsatser som framkommit i de tre tema som utgör resultatet. Studiens syfte är att belysa *hur lärare arbetar med stavning i tidiga skolåren (årskurs 1-3)* och även *när och varför stavningsarbete sker* (forskningsfråga 1). En sammanhållen redogörelse som svarar mot syftet är att majoriteten av de intervjuade lärarna framhåller tankegångar om att eleverna behöver olika sorters undervisning på många olika sätt vilket speglas av följande citat:

Jag tror att den didaktiska idén är blandningen av det formella i undervisningen och experimenterandet, att...man kan ju inte bara lära sig genom att få undervisning, det är också svårt att bara lära sig genom att pröva...man behöver ju både och, man måste få reda på varför saker fungerar som det gör...och sen är det olika barn som tycker olika... (L1)

Efter att materialet lästs och den hermeneutiska tolkningsprocessen pågått genom upprepade läsningar av helhet och delar av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009) framgår att majoriteten av lärare beskriver en didaktisk idé eller grundtanke att elever behöver formell strukturerad metodisk undervisning i någon form och framför allt en mer experimenterande undervisning. Den experimenterande undervisningen framstår som mer oplanerad och näst intill omedveten och bestäms av situationen i pågående undervisning i annat läs- och skrivarbete. Det är alltså dels en formell explicit undervisning av stavningsregler om språkets strukturer i enskilda lektionstillfällen då stavningsregler tränas, oftast utan att undervisningen kopplas till ett menings-

fullt sammanhang. Dels en implicit undervisning där stavningen kan uppmärksammas när tillfälle ges, i användandet av språket både genom läsning och skrivande i ett meningsfullt sammanhang eller skilt från sammanhang. Det framhålls också att eftersom barn är olika och lär sig på olika sätt måste man också anpassa undervisningen till elevers olika behov för att öka motivationen och stärka deras självkänsla som skribenter. Flera lärare resonerar även kring stavningens betydelse för både läs- och skrivinläringen men efterfrågar forskning hur det bäst ska undervisa i stavning. Om vi ser på *Lärandemiljöer för stavning* (forskningsfråga 2) framstår digitala hjälpmedel, som att skriva på datorer som betydelsefullt men att samtalet och samspelet med andra i det arbetsättet har betydelse för att lära sig stava. För att få en djupare förståelse för lärares tankar kring deras arbete med stavning ställdes även frågor kring *Hur lärare arbetar med elever som har svårt att stava* (fråga 3) och flera lärare framhöll att lästräna mycket, skapa en stark läslust och att genom läsningen se många rättstavade ord stödjer de elever som har svårare att lära sig stava. Flera av lärarna framhöll också att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver, mer än andra, en strukturerad explicit inläring av stavningsregler. I nästa avsnitt görs en fördjupad analys av resultatet kopplat till studiens teoretiska ramverk som fungerar som förståelsegrund för resultatet ihop med litteraturgenomgång och tidigare forskning.

8 Analys och Diskussion

I analys och resultatdiskussionen knyts mitt resultat samman med studiens övergripande syfte det vill säga *Hur arbetar lärare med stavning i de tidiga skolåren* och de forskningsfrågor som användes för att få förståelse för syftet. Resonemanget följer de tre teman som presenterades i resultatavsnittet och de underrubriker som tjänar till att sortera och summera skillnader och olikheter i tankar kring arbetet med stavning. Analys och resultatdiskussion knyter ihop mitt resultat med bakgrund, litteraturgenomgång och tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk (Stukat, 2011).

8.1 Lärares förhållningssätt till stavningsundervisning

Om vi ser på hur lärarna väljer att arbeta med stavning så framkommer också flera olika sätt att *förhålla sig till stavning*. Lärarna intar en något avvaktande inställning till ämnet för denna studie och den gemensamma känslan är att de flesta är något ifrågasättande till ämnesvalet. Stavning anses lite tråkigt och till viss del speglar lärarna en uppfattning att stavningsundervisning inte anses betydelsefullt. Detta kan vara en återspeglning av senare års läroplaner där fokus riktats bort från den formella delen av språkundervisning med stavningsregler och stavningsprinciper jämfört med Lgr 69 och till viss del Lgr 80. I äldre läroplanerna står det vad som ska behandlas och hur det kan göras gällande stavning och fortfarande mycket tydliga krav fanns på träning av språkets form, stavningsregler och stavningskonventioner. Det blir betydligt mer översiktliga riktlinjer i Lpo94 (refererad i Bjerges & Haglund, 2006). Senare års kursplaner, litteratur och lärarutbildningar har riktats mot funktionellt skrivande som, Björk och Liberg (1996) beskriver det, skulle bygga på elevernas intresse och stavningen kom att ingå i annat läs- och skrivarbete. Detta kan säker vara orsaker till att lärare inte har ägnat det formella skrivandet lika mycket tid och dessutom kan kompetens om skrivregler saknas hos lärare vilket skapar en osäkerhet i att lära ut stavningsregler vilket ett flertal studier påvisar (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2020). Ett liknande samband mellan att inte riktigt tro på nytan med stavning resulterande i ett undvikande av undervisning i stavning, framträdde i den Nya Zeeländska studien om lärares uppfattningar om bla stavning (McNeill & Kirk, 2013). Även här fanns en osäkerhet hos lärare i kunskapsnivå gällande stavning som kan ha påverkat undervisningen.

8.1.1 Vänta- och se-pedagogik

Ett annat förhållningssätt som några av lärarna intar när de hänvisar till en mognad eller som Myrberg & Lange (2006) kallar det *vänta- och se-pedagogik* (refererat i Alatalo, 2011) kan vara ett sätt att dölja kunskapsbrister som gör att lärare inte sätter in insatser vid inlärningsvårigheter vid den tidiga läs- och skrivinläringen menar författarna. Att tänka i termer av elevens mognad kan också grundas i Piagets tankegångar om att människans lärande har utvecklingsstadier det vill säga att barn uppnår en kognitiv mognad för att lära sig läsa och skriva vid en viss ålder, ett synsätt som historiskt har dominerat undervisning och alltså fortfarande tills viss del lever kvar (Säljö, 2014). Det finns även ett antal utvecklingsstadier i stavningsutvecklingen som barnet passerar mot skribenter som hjälper lärare att se var eleven befinner sig i sin skrivutveckling men som inte ska anses statiska (Taube, 2013; Alatalo, 2020; Lundberg, 2008). Elevens läs- och skrivutveckling påverkas av den språkliga miljö som omger hen som exempel att ett strukturerat arbete med fonologisk medvetenhet i förskoleklass främjar en

god läs- och skrivutveckling (Lundberg, 2007). En studie, där 250-270 lärare och 30 speciallärare i Sverige fick svara på frågor och gjorde kunskapstest om språkets struktur, stavningskonventioner, visade att majoriteten av lärare identifierar elevers svårigheter i läs- och skrivutvecklingen tidigt men långt ifrån alla (Alatalo, 2011). Resultaten visade att en tredjedel av lärarna och skolorna inväntade mognad medan två tredjedelar sa sig starta med tidiga insatser. Lärare ansåg att de uppmärksammade elever som har svårt att komma i gång med läsning och även svårigheter i den språkliga förståelsen men det varierar i vad som görs på olika skolor. Att som lärare påverkas av ett mognadstänkande kan till viss del anses vara mänskligt och vanligt men att agera efter det och inte sätta in insatser för en elev som uppvisar svårigheter är inte längre i enlighet med gällande styrdokument. Vi har sedan 19 juli 2019 en lag om tidiga insatser där läs- och skrivsvårigheter ska uppmärksammas och insatser ska sättas in redan i förskoleklass (SFS2010:800).

Att invänta mognadsnivå eller att lärarna anser att stavning har en mindre betydelse i läs- och skrivinläringen kan även grunda sig historiskt i *the Reading- war och Whole-languagetraditionen* där förståelse och textens innehåll fick en dominerande roll under många decennier menar Fridolfsson (2020). Med LTG som riktmärke i Sverige riktades mycket kritik mot ljudningsmetoden med dess dragglände av ljud och nonsensord lösryckt ur ett sammanhang som också, om vi ser till stavning och rättning, kom som en reaktion mot gamla tiders starka fokus på rättstavning och ångestskapande drillning av stavning för att nå högre studier (Pettersson, 2005). Att pendeln slog tillbaka från gamla tiders syn på stavning, som bland annat medförde fokus inte längre riktades mot den formella sidan av språket, är kanske inte så konstigt men tycks ha lämnat lärare i min studie med en vilshenhet och ifrågasättande av sin egen undervisning. En lärare påpekar detta och efterfrågar forskning och kunskap kring stavningens betydelse och del i undervisning: ”Jag tror absolut vi att vi måste undervisa i stavning... men jag tror att vi skulle behöva spetsa till det lite grann som jag sa förut. Vilka metoder finns det, vad är framgångsrikt, jag behöver forskning på det, jag vill ha facit”. Den här läraren delar uppfattningen med flera andra lärarna i min studie som efter hand som intervjuerna fortskrider medger att stavning *är* en viktig del av läs- och skrivinläringen, men det råder en osäkerhet kring *hur, vad och varför* de ska undervisa i stavning. En lärare tar upp sin egen okunskap eller osäkerhet på stavningsregler och stavningsprinciper som ett hinder och en trolig anledning till att undervisning av språkets struktur inte blev lika tydlig del i hennes undervisning.

8.1.2 Tyst eller omedveten kunskap kring stavning lärs ut situationsbaserat

I resultatet framkom att en majoritet av lärarna uppmärksammade stavning när tillfälle gavs under lektionen när annat läs- och skrivarbete pågick, vilket framstod som ett mer oplanerat näst intill omedvetet förhållningssätt till undervisning i stavning, som tycktes åka med lite på köpet i annan undervisning:

När jag tänkte så här inför det här, åååh det ska handla om stavning, det tycker inte jag är så viktigt, det jobbar inte jag så mycket med men allt eftersom jag pratar så inser jag...fast jag gör ju det, men inte så renodlat, idag ska vi jobba med stavning", utan vi gör det i det andra.

I de lägre åldrarna verkade alltså arbete med stavning komma med när annat läs- och skrivarbete skedde och flera av lärarna gav uttryck för ett oreflekterat förhållningssätt som speglade en tysta eller omedvetna kunskaper om stavning som först blev synliga för lärarna själva när de började prata om det i intervjuerna. Flera lärare sa i början av intervjuerna att de inte alls trodde att stavning har så stor betydelse och kom senare under samtalen på flera exempel i sin

undervisning som, de senare i samtalet med en viss förvåning uttryckte, är stavning och som har betydelse för läs- och skrivinlärning. Här återkommer vi till den kognitiva teorin och begreppet *metakognition* (Druid-Glentow, 2006). Detta omedvetna förhållningssätt om den egna undervisningen som lärarna beskrev skulle kunna betyda att lärarnas kunskaper om stavningen först förmedlas och blir tillgänglig för eleverna, när tillfälle uppstår. Det innebär att stavning lärs ut, i en situationsbaserad undervisning, där innehållet avgörs i stunden och beror på de frågor som eleverna ställer eller när läraren själv ser ett bra tillfälle under en lektion.

En tanke kring den omedvetenhet som återspeglas kring stavningens betydelse ger tankar kring vad som skulle höja medvetandegraden och även engagemanget kring stavning? Om vi jämför med en viktig och idag självklar del i förskoleklassens arbete med fonologisk medvetenhet är det, på många skolor, en självklarhet att följa eller inspireras av Bornholms-materialet (Lundgren, 2007). Materialet representerar ett konkret metodiskt arbetssätt som ger lärare tydlig vägledning att metodiskt och strukturerat träna upp den språkliga medvetenheten hos eleverna för att ”underlätta läsinlärningen och förebygga lässvårigheter”(Lundberg, 2007, s. 6). Arbetet går ut på att öka elevernas fonologiska förmåga att urskilja fonem, fonem-grafemkopplingar, öka ordförrådet och i analys och syntes av ljud ta viktiga steg mot att börja läsa. Bornholms-materialet har nog inte bara ökat elevernas möjligheter till en god läsförmåga och stavningsförmåga (Lundberg et al., 1989) utan säkerligen också höjt lärares medvetandegrad kring betydelsen av fonologiska medvetenhet och hur den kan förmedlas systematiskt till elever under en längre tid. Med en ökad förståelse kring en av stavningens principer, ljudenlighetsprincipen och den fonologiska medvetenheten samt dess bidrag till läsinlärningen, kan motivationen att utforska andra principer inom stavningen öka. Kanske krävs ett metodiskt material, likt Bornholms-materialet, som kan göra den morfologiska stavningsprincipen och andra stavningskonventioner och dess kunskapsbidrag, mer synligt för både lärare och elever. Detta kräver att syftet och lärandemål med stavningsundervisningen synliggörs menar Fisher et al. (2018).

8.2 Påverkande faktorer i stavningsundervisning

Trots skillnader i lärarnas förhållningssätt till stavning lyfter studiens resultat fram en samstämmig bild som visar att majoriteten av lärarna har en didaktisk grundidé som de flesta verkar utgå från. Lärarna beskriver att både en formell och en mer experimenterande undervisning behövs för att lära barn att stava vilket också till övervägande del har stöd i litteraturgenomgången (Wengelin & Nilholm, 2013; Lundberg, 2014; Lundberg, 2008).

8.2.1 Explicit och implicit undervisning

Det framkommer olika tankar kring undervisning om stavning som tydlig kopplar till förhållningssättet och den betydelse som lärarna tillmäter stavningsundervisning. Allt från att det är inte så viktigt att undervisa i stavning, för det kommer mer av sig självt, genom läsning och skrivarbete, till att det görs kontinuerligt och strukturerat i det vardagliga arbetet på olika sätt tex genom att påpeka rättstavning i olika sammanhang eller i textbearbetning. Det arbetas även fram genom att skriva och läsa mycket från årskurs 1 i olika former, i en mer implicit undervisning till den mer explicita formella undervisningen av stavningsregler som de flesta lärare verkar genomföra i årskurs 2. Även modellerande textsamtal, rättning / direkt återkoppling i det löpande läs- och skrivarbetet och parskrivning vid datorer nämns av lärarna. Den mer formella undervisningen av stavningsreglerna introduceras framför allt i åk 2 och sker enligt tydlig struktur, ofta läromedelsbaserad undervisning i separata lektionstillfällen, oftare i

en form av explicit undervisning men som märkbart inte engagerar lärarna som annan undervisning.

Den tradition i undervisningen där textens kommunikativa syfte och elevernas skrivlust är i centrum har sitt ursprung i Whole-language traditionen (Wengelin & Nilholm, 2013) vilket också har gjort att den explicita formella undervisningen i stavningsregler och språkets mönster och särdrag har hamnat i bakgrunden. I SPSM:s studiepaket kring läs- och skrivsvårigheter gällande skrivinlärning och stavning återspeglas fortfarande denna syn då stavningens del i läs- och skrivinlärning, omnämns mycket sparsamt. Att en explicit strukturerad undervisning i stavningsregler och stavningsprinciper kan bidra till elevernas läs- och skrivutvecklingen, och speciellt gynna elever med läs- och skrivsvårigheter, omnämns inte alls. Skrivinlärning beskrivs som en process där formen är underordnad skrivlusten och där eleverna blir lämnade till att själva upptäcka mönster och särdrag i skriftspråket genom upptäckarskrivande (SPSM, 2018). Detta går också i linje med senare års läroplaner där krav på den formella delen i språkundervisningen har kommit i bakgrunden för funktionellt skrivande i meningsfulla sammanhang (Lgr 11, 2019).

Flera lärare lyfter fram implicita undervisningsformer för stavning tex läsning, olika textbearbetning och återkoppling på stavfel, vilka alla skulle kunna göras mer explicita om den skedde på ett mer medvetet plan och med ett mer strukturerat upplägg. Flera studier har undersökt olika former för att göra stavningsundervisning mer explicit utifrån exempelvis återkoppling på olika stavfel. Daffern (2016) visade i en mindre case-studie på hur medvetandegraden i undervisningen kan höjas genom att använda metaspråk ”Instructional Cycle for Teaching spelling” (s. 432), där eleverna delades upp i grupper kring olika stavfel och fick arbeta ihop och där lärare har minilektioner på 15-20 minuter med varje grupp kring fonologiska eller morfologiska stavningsprinciper. Det skedde i en form av brainstormingaktivitet med syfte att hitta mönster i språkets uppbyggnad och struktur. Även Hebert et al. (2018) för fram liknande undervisningsexempel med strukturerade skrivmetoder, i sin större översikt av effektiva undervisningsexempel inom senare forskning. Här framgår också att elever med svårigheter har extra hjälp av denna typ av undervisning, där olika former av mallar och strukturer för skrivandet avlastar arbetsminnet. Det underlättar och förbättrar också både skriv- och läsförmåga hos elever i svårigheter och där stavning kan vara en del i den explicita undervisningen. Skrivning, enligt *The simple view of writing* har tre ingående aktiviteter som alla belastar arbetsminnet; inkodning (stava och forma bokstäver), budskapsförmedling och idéskapande, vilket ger en förståelse för behovet av strukturerade skrivstrategier som kan stödja skribenten (Taube, 2013; Hebert et al., 2018; Daffern, 2016).

The Reading war och hela Whole- languagedebatten medförde att både forskare och lärare ofta tog ställning för den ena eller andra sidan av explicit eller implicit undervisning rörande stavning som del av skrivundervisningen eller inte, menar Castles et al. (2018) men en mer nyanserad bild börjar bli gällande. Vi ser på dessa båda förhållningssätt till stavningsundervisning, det vill säga att lära ut stavningsregler/konventioner och principer för språkets struktur i en mer *explicit* formell undervisning och jämför det med den stavningsundervisning som kommer med när tillfälle ges i annan läs- och skrivundervisning, *implicit*. Då visar tidigare forskning ett starkt samband mellan explicit formell undervisning av stavning och stavningsinstruktioner och förbättrad stavningsförmåga både av ord stavade separat och i elevers textproduktion. Graham & Santangelo (2014) omfattande metastudie visar att en formell explicit undervisning av stavningsregler gav en varaktig effekt på förbättrad stavningsförmåga över tid, oavsett årskurser och språkliga förkunskaper samt att den fonologiska medvetenheten och

läsförmågan förbättrades. I övriga studier som återfinns i tidigare forskning framträder en tydlig bild av att explicit undervisningsform är mest effektivt när det gäller att undervisa elever i stavningsregler och stavningsprinciper. Det gäller för morfologi (ords stam/grundord, böjnings- och avledningssmorfer) och ortografisk-visuell /lexikal princip (att stava ord ur minnet) vilket ger god stödstruktur för att stava nya ord men som också påverkar läsförmåga och förståelse (Devonshire et al., 2012; Doyle et al., 2015; Kemper et al., 2012; McNeill & Kirk, 2013). En strukturerad undervisning av stavningsregler och den morfologiska släktskapsprincipen bör få större utrymme ihop med den ljudbaserade stavningsprincipen då elever i läs- och skrivsvårigheter behöver en extra strukturerad undervisning och där stavningsregler gynnar en god läs- och skrivutveckling (Alatalo, 2011). I en integrerad undervisning ihop med annat läs- och skrivarbete bör den formella sidan av språket med stavningsregler och principer göras explicit och planerad för att främja och synliggöra lärande (Castles et al., 2018; Wengelin & Nilholm, 2013; Fisher et al. 2018).

Om vi jämför den explicita undervisning av stavningsregler som de flesta lärare säger sig genomföra i studiens resultat och där lärarna nämner stavningskonventionerna (dubbelteckning, sj-ljud, tj-ljud, ng-ljud, j-ljud) så framstår flertalet lärare ändå tveksamma till nyttan och effekten av en sådan undervisning. Det är framför allt i årskurs 2 denna undervisning planeras in som en termins eller års-planering, ofta med hjälp av läromedel, som *Språkskrinet* eller liknande.

8.2.2 Lärares kunskaper har betydelse

Om den samlade forskningen ser effekter av explicit undervisning av stavningsregler inte bara på stavning av ord utan även textskrivandets kvalitet och läsförmåga, varför känner inte lärare som arbetar ett större engagemang och framgång i detta explicita arbetssätt som görs i årskurs 2? En förklaring kan vara att kunskap om stavningens betydelse för läs- och skrivinlärning inte är tillräckligt känd för lärarna i min studie. Denna osäkerhet kring stavningsregler kunskapsmässigt, bekräftas i flera studier och även att lärare behöver djupare kunskaper och riktad utbildning i läs- och skrivinlärning, som är ett komplext område (Moats, 2005; Adoniou, 2014; McNeill & Kirk, 2013; Doyle et al., 2015). Svårigheter att hinna undervisa i stavning uppgavs också som skäl i McNeill och Kirks (2013) studie vilket antyder att kunskapsnivån om stavningens bidrag och betydelse för läs- och skrivundervisning, behöver höjas bland lärare (Alatalo, 2011; McNeill & Kirk, 2013). Både Alatalo (2011) och Tjenberg (2011) bekräftar samband mellan brister i kompetens i läs- och skrivutveckling och risker att lärare får svårare att stödja elever i positiv riktning i deras läs- och skrivutveckling och sätta in insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

En lärare framhåller just osäkerhet i sin kunskapsnivå som ett argument för att inte arbeta med stavningsregler. ”Jag är inte säker på att regler hjälper nämligen[...]det kanske beror på att jag själv inte är så där jätteväss på de där ”reglerna”. Den lärare som gör denna beskrivning, är också den lärare som har minst år i yrket som klasslärare (3 år). Om vi jämför med den lärare som har flest år i yrket, 40 år, så är det den lärare som är mest övertygad om stavningsundervisningens nytta och framhåller betydelsen av att systematiskt arbeta med stavningsregler i det dagliga arbetet tidigt från årskurs 1. Detta kan även ses i ljuset av lärarnas olika utbildningar med helt olika syn på formell stavningsundervisning (Lgr69; Lgr 11, 2019) men även hela läsdebatten och olika syn på lärande som pågått under många decennier från 1960 och fortfarande pågår till viss del (Fouganthine, 2020; Lgr 69, Bjerges & Haglund, 2006; Wengelin & Nilholm, 2013, Castles et al. 2018).

8.2.3 Samspelet och motivationens betydelse för lärande

Ett annan förklaring till det något avståndstagande förhållningssättet till en mer traditionell formell och explicit undervisning av stavningskonventioner som lärarna genomförde i årskurs 2, kan ha varit att deras utformning av undervisningen inte syntes innehålla naturlig interaktion och att samtalets inverkan inte blev tillräckligt framträdande. Risken är att samtalet och kommunikationen om syfte och mål, *Lärandemålen i undervisningen*, med den formella stavningsundervisningen inte blev tydligt nog för eleverna som kan ha resulterat i att lärandet inte blev synligt för eleverna (Fisher et al., 2018). I resultat är det viktiga samtalet kring stavning en underrubrik till tema två, *Påverkande faktorer i stavningsundervisningen* där en lärare gav uttryck för samtalets betydelse i t.ex. kamratrespons ” Jag måste testa min tanke ihop med en kompisen” [...]”Man behöver alla de här små sakerna, samtalet om det är jätteviktigt! Sammanhanget är jätteviktigt”. I detta uttalande beskrev läraren ett arbetssätt som tydligt engagerade både eleverna och läraren själv, där text och meningar modellerades av läraren ihop med eleverna på gruppnivå och där olika former av strukturerade skrivmetoder/ strategier användes. Läraren beskrev hur tex stavningskonventioner och principer kunde vara en del i denna modellering, som en mini-lektion, som en tydlig del av modellerandet (Herbert et al, 2018; Calkins, 2011; Gibbons, 2006; Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). Det finns många fördelar med undervisning som bygger på en dialog som läraren beskriver ovan. ”En bärande tanke i den processororienterade skrivundervisningen är att samspelet i klassrummet driver inläringen. När uppfattningar bryts mot varandra i samtalet, upptäcker eleverna luckor och oklarheter i sina resonemang och blir medvetna om missuppfattningar” (Lundberg, 2008, s.103). Hela processen behöver följa en medveten struktur och starta i dialog/samtal om texter, om ords betydelse och stegvis öka självständigheten i skrivandet genom gemensamt skrivande, parvis och till slut självständigt skrivande. Tydlig struktur och modellering kan avlasta arbetsminne för elever med läs-och skrivsvårigheter och även stödja lärandet för elever med annat modersmål än majoritetsspråket (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015; Taube, 2013; Lundberg, 2008). Olika strategier för modellerat skrivande återfinns i tidigare forskning som tex SRSD, Cirkelmodellen (Herbert et al, 2018; Gibbons, 2006; Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). I modellerat skrivande som läraren i min studie beskrev blev samtalet centralt där hen tänkte högt tillsammans med eleverna när meningar togs upp på storbild, de skrev och ändrade i text först ihop, i par och vidare enskilt. De pratade tillsammans om olika stavningsmönster eller sätt att stava ord och eleverna blev på så sätt del i ett *metaspråk* eller metasamtal som stödjer elevernas stavning och förståelsen för språkliga strukturer menar Druid- Glentow (2006) och även Richards et al., (2006) refererat i Daffer (2016). Samtalen bör omfatta stavningsprinciperna de fonologiska, och morfologiska samt ortografisk-visuella menar Richards et al. (2006) (refererat i Daffern, (2016).

I det sociokulturella perspektivet beskrev Vygotskij den potentiella utvecklingszonen som det utrymme för kunskapsutveckling som skapas genom interaktionen och samtalet med en mer kunnig vägledare (lärare eller elev) som ger *scaffolding*, alltså stödet att växa i ett kunskapsinlärt område (Säljö, 2014). Författaren menar att det är i denna zon av språkligt utrymme som lärandet sker och annars kan utebli om inte stödet eller vägledningen via samtalet blir tydligt nog i undervisningen. Om vi jämför det modellerande skrivandet där stavningsundervisning kan göras explicit genom minilektioner och *assimilerandet av ny kunskap* med (stavningsregler) till tex redan förvärvat (det vill säga förbättra sin förmåga att stava ord i textskrivande-skrivande) för både lärare och elever i exemplet, så är det en del i den kognitiva teorin som har en mer individualistisk syn på lärande (Dysthe, 2003). Inom kognitivismen är det samspeletsdimensionen som tydligast skiljer ut Vygotskijs teorier inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014; Lindqvist 1999; Alexandersson, 2009).

Även Illeris och Andersson (2015) tar upp samspel som en av tre avgörande faktorer i lärandets tre dimensioner. I det traditionella lärandet av regler blir inte samspelet, kommunikationen tydlig, och då minskar chansen till lärande enligt Illeris och Anderssons (2015) teori där motivationen drivkraften, samspel och innehållet alla är faktorer som behövs för att få ett tydligt lärande. Enligt samma teori kan drivkraft /motivationen vara den faktor som gör att engagemanget uteblir kanske hos både elev och lärare i de undervisningstillfällen som lärarna själva ifrågasatte nyttan med. Är inte *lärandemålen* (Fischer et al. (2018) eller nyttan, med lektionerna tydliga för läraren som i exemplet med den traditionella undervisningen i stavningsregler, blir det troligen inte det för eleverna heller och effektstorleken med explicit undervisning med stavningsregler kan utebli (Fisher et al., 2018). Teorin styrks av Kirk och McNeill (2013) och deras studie där lärares övertygelse till stavningens betydelse styr hur de tar in stavning i undervisningen. Man skulle kunna tänka att den engagerade lärare som modellerar text, känner drivkraft genom samspelet, eleverna socialiseras till människor i sitt lärande och utmanas i sitt tänkande genom språket, människans viktigaste redskap (Lindqvist, 1999). Det står mot ett mekaniskt undervisande av stavningsregler som de misströstande lärarna inte tror på när de ifrågasätter nyttan av sin egen undervisning, vad gör det med lärandet?

8.2.4 Metodisk medveten undervisning i stavning gör skillnad

Tidigare forskning visar att en explicit undervisning av stavningsregler är mest framgångsrikt men resultatet belyser en undervisning som kan vara både implicit och explicit men behöver vara *strukturerad och metodisk* i kombination med engagemang/ intresse för att fungera. Om vi ser till de implicita undervisningsformerna av stavning i studiens resultat som framkom är det i flera olika implicita undervisningsformer, dels att arbeta fram stavning genom att skapa en stark egen vilja att läsa och lästräning, metodiskt strukturerade skrivläxor för hand / avskrivning, att skriva sig till läsning, modellerande textbearbetning med minilektioner om stavning och ”stavningsboken” där eleven har läxor med egna ord. När lärarna beskriver dessa arbetssätt, där inget av arbetssätten kan räknas som fullt ut explicit och/eller formell undervisning av stavningsregler eller stavningsprinciper, är alla lärare i min studie ändå övertygade om att deras elever lär sig stava och att deras undervisning har betydelse för att barn lär sig stava. Läraren som arbetade metodiskt med avskrivning för hand var allra tydligast med att hans arbetssätt, alltså avskrivning av bokstäver, ord och meningar i skrivläxor med stegrande svårighetsgrad redan tidigt i årskurs 1, hade störst betydelse för att hennes elever lärde sig stava. Det var ett mycket medvetet metodiskt, strukturerat och noggrant upplägg under stor del av årskurs 1, som hen beskrev. Avskrivning för hand har stöd i forskning för inläring av fonem- grafemkopplingen om den sker på rätt sätt (Stadler, 1998, Lundberg, 2008). Handskrivandet stärker också inkodning (Høien & Lundberg, 2013; Graham & Harris, 2006) då det finns kopplingar mellan handstilsträning och att lära in stavning. Lundberg (2008) menar också att barn behöver skriva ofta och mycket för att automatisera hantverket.

Avskrivningsläxorna och det arbetssättet hade egentligen inte fokus på stavning eller stavningsregler men det uppmärksammades under samtal om orden och meningarna när dessa skrevs tillsammans. Så vilken teori kan ge oss rätt förståelsegrund för att förklara framgångskonceptet såsom denna lärare själv framställde det i sin undervisning och med hen flera lärare till som arbetade övertygat och metodiskt men utifrån olika undervisning och olika syn på lärande? Lärares undervisning tycks kunna bygga på behavioristiska tankegångar när läraren skulle kunna sägas begränsa elevens eget tänkande, eleven blir mer passiv och får återskapa ett innehåll genom avskrivning som läraren bestämmer. Eleven får sedan respons på sitt ar-

bete, positiv eller negativ med rättning av läxan och rättskrivningar (Säljö,2014; Illeris & Andersson, 2015). Denna lärare försvarar sitt arbetssätt som hon själv säger är gammaldags, låter tråkigt och är lite ”fult” i andras ögon likväl som Behaviorismen inte är en gångbar lärandeteorori idag, men ändå är det något som gör att hennes undervisning fungerar? En engagerad lärare som arbetar metodiskt, strukturerat och dessutom arbetar implicit med stavning via handskrivande och avskrivning och eleverna lär sig ändå stava? Blir lärandet synligt för eleverna för att de blir motiverade av att uppgiften, det vill säga, att detta avskrivande känns överkomlig för eleverna i en nybörjarfas när de håller på och tillägnar sig skriftspråket? Detta avskrivande är, ej att förglömma, bare *en* del av en lärares arbetssätt och undervisning. Den del hon hänvisar till är också ”bara” läxor men är metodisk, strukturerad och noggrant upplagd över tid. Kanske blir eleverna motiverade av att de kan klara uppgiften, om vi tänker att motivation är starkt knuten till att se sig själv ha möjlighet att genomföra en uppgift och hysa framgång (Jenner, 2004). Forskning visar på att elever i särskilt behov som exempelvis inom NPF många gånger kan behöva andra undervisningsmetoder, mer likt det behavioristiska perspektivet på lärande (Hejlskov Elvén, 2009) än elever utan dessa hinder, där undervisningen i största mån sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Är det kanske så att fler elever än de i särskilda behov, ändå gynnas av att arbeta med ett enklare arbetssätt? Behöver det vara fel att låta eleverna *skriva av* i den tidiga läs-och skrivinläringen så de istället kan lägga sin energi på att forma bokstäver när läraren visar och modellerar, för att sedan kunna läsa en rättstavad mening eller ett ord som de har skrivit av?

Undervisning som bygger på att skriva egna tankar i ett upptäckarskrivande innan eleverna har verktyg och trygghet i fonologisk och morfologisk medvetenhet, stavningsregler och skrivstrategier kan kanske också skapa elever som tappar motivationen och självkänslan som skribenter? Kan denna lärares kunskaper, mallar för skrivande, metodiska upplägg, dialog med eleverna om nyttan med upplägget, samtalen om de ord eller meningar hon ger i läxa räknas som en artefakt enligt det sociokulturella perspektivet? Kan det vara så att det *metodiska upplägget med avskrivningar i stegrande svårighetsgrad* blir de verktyg och den förståelsegrund som medierar förklarar skrivandet för lärarens elever i deras sociala praktik dvs klassrummet. Artefakter kan vara intellektuella eller språkliga redskap som överför /förklarar kunskaper medierar kunskaper mellan människor (Säljö,2014). Digitala hjälpmedel som datorer utgör även det en artefakt (Hundeide, 2006). Som en lärare i resultatet framhåller kräver oftast arbete vid datorer, som tex med stavning i texter, en kunnig vägledare eller ett samarbete med en som kanske kan det du själv inte behärskar, för att individens tänkande ska utmanas (Säljö, 2014; Lindqvist,1999).

Hundeide (2006) beskriver hur våra mentala förmågor förändras och på sikt vår upplevelse av världen när vi använder olika kulturella redskap *artefakter* som i det här fallet tex datorer. Författaren menar då vidare att dessa redskap används så ofta att vi inte längre tänker vad de gör med oss människor och dessa redskap blir genom användandet i skolan och på arbete ”approprierade” så att de till slut kommer att utgöra en automatiserad del av våra strategier och rutiner för hur vi agerar i våra liv. Kopplat till stavning så behöver vi inte längre ha kunskap om den exakta stavningen för ett ord men vi behöver fortfarande veta en hel del om ljudstridig stavning för att kunna välja rätt grafem och bokstäver för ordets stavning för få hjälp av ett stavningsprogram. Behöver vi skriva för hand står vi plötsligt utan den förmåga som artefakter har bidragit med.

8.3 Förebyggande undervisning för att främja en positiv läs- och skrivutveckling

Dyslexi, där svårigheter med stavning och handstil felaktigt kan förknippas med dumhet kan sänka elevens självkänsla som skribenter (Høien & Lundberg, 2013). Som tidigare nämnts, hänvisade flera lärare till en mognadsprocess när de tillfrågades om svårigheter med stavning men där även lägre begåvning togs upp i samband med svårigheter att stava ord. När det gäller lärarnas tankar om begåvning kan de påverkas av den negativa laddning som finns i vuxenvärlden kring felstavade ord och svårighet att stava, vilket både idag och historiskt har kopplats till dumhet och lägre utbildningsnivå (Høien & Lundberg, 2013; Petterson, 2005; Längsjö & Nilsson, 2005). För skrivlust är självförtroende, att tro på sin förmåga att klara av skrivuppgifter och stavning avgörande för motivationen och lärandet (Illeris & Andersson, 2015; Jenner, 2004) och för elever som har det svårast är vår syn som pedagoger extra viktig för elevens självkänsla. Flera lärare i studien talar om vissa åldrar och utvecklingsstadier, när elever är mogna för en viss kunskap som också verkar påverka deras förhållningssätt till elever i deras skrivande till viss del. De elever som inte anses mogna eller har förmågan för att ta till sig stavningsregler får också mer sällan träna på stavning i det fria upptäckarskrivandet för det ställs lägre krav på dessa elever beskriver flera av lärarna. De talar om fingertoppskänsla att inte gå för hårt fram med krav på skrivande och rättning och att man som lärare får vara nöjd om eleven klarar att skriva en mening. Samtidigt framkommer det i resultatredovisningen att flera av lärarna framhåller att stavning inte lyfts fram tillräckligt i deras undervisning och att de har tankar om att de som har svårast med stavning också tränar minst. Det beskriver att det är svårt att bli bra på något man inte får träna tillräckligt på och att det kan vara orsak till ökade skrivsvårigheter för de elever som redan har svårt med att skriva och stava ord (Hebert et al., 2018; Conrad, 2008, Alatalo, 2011).

8.3.1 Strukturerad formell undervisning av stavningsregler extra viktigt för den som har svårt att stava

Alatalo (2011) konstaterar att ” Systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning av skickliga lärare inverkar således positivt på elevernas läs- och skrivutveckling” (s. 32) men vad innebär då systematisk och strukturerad undervisning och vad innebär skicklig lärare när vi ser på stavningens betydelse för läs- och skrivutvecklingen hos en elev? Det framgår av studien att en explicit metodisk undervisning behövs och flera lärare i studien framhåller detta som extra viktigt för de elever som har det svårast, vilket framgår av tidigare forskning (Alatalo, 2011). Elever som har svårigheter med stavning gynnas extra av att få strukturerad undervisning i stavningsregler både fonologiskt, morfologiskt baserade men behöver också få träna in ord som följer den lexikalt baserade stavningsprincipen dvs träna in ord, i sitt inre lexikon, som har oförutsägbar stavning (Høien och Lundberg, 2013). Har en elev specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, är oftast stavningen och skrivsvårigheter den svårighet som också tenderar att följa med eleven med stigande ålder och som upplevs vara svårast att träna bort. Svårigheter med stavning påverkar kvalitén på den skrivna texten inte bara som enskilda stavfel utan även dess innehållsmässig kvalitet (Hebert et al.2018; Behrns et al.2013). Strukturerad skrivträning för elever i svårigheter skulle kunna vara den form av avskrivning som läraren med skrivlaxor arbetade med när både arbetsminnet får avlastning, när både kreativitet /idéskapande och budskapsförmedling tas bort från *The simple view of writing* (Taube, 2013)

och eleven kan fokusera på inkodningen, forandet av bokstäver och stärka stavningsträningen i handens rörelse ihop med ljudandet (Lundberg, 2008, Stadler, 1989; Graham & Harris, 2006) och med lärare som ger scaffolding (Säljö, 2014; Hundeide, 2006).

8.3.2 Morfembaserad undervisning i stavning

En lärare framhåller speciellt att för elever som har svårare att stava ord och elever med specifika läs- och skrivsvårigheter, kan det underlätta om de får kunskaper om stavningsregler och träna strategier för dessa och olika stavningsprinciper (Alatalo, 2011). Samma lärare nämner också kunskaper kopplade till morfologisk medvetenhet som en gynnsam strategi men nämner inte att dessa specifikt används i hans undervisning. Alatalo (2011) refererade i sin avhandling till flera studier som visade på att undervisning i morfologisk medvetenhet, där extra vikt läggs vid stavningsmönster- och regler, förbättrar läs- och skrivförmågan hos alla elever och gynnar speciellt elever i läs- och skrivsvårigheter. En mängd studier har under senaste decenniet konstaterat att morfologisk medvetenhet är ett viktigt bidrag i stavningsundervisning och att utgå från morfem i stavningsundervisning, ihop med den fonologiska /ljudbaserade principen, anses av många studier ge goda och bestående effekter på stavning-, läs-, och skrivförmåga (Alatalo, 2011; Deacon et al., 2009; Apel & Werfel, 2014; Apel, 2017; Frisby & Ze Wang, 2018). Det konstateras att morfembaserad undervisning med fördel redan kan inkluderas i övrig explicit undervisning redan i skolår 1 menar Alatalo (2011) och att det görs tillsammans med övriga stavningsprinciper och regler. Det har också konstaterats att elever använder sig av morfologiska principer och strategier när de ska hitta stavning för nya ord (Deacon et al., 2009). I årskurs 2 och 3 kan morfembaserad stavningsundervisning med fördel bli en del i basundervisningen och strategier som tex användandet av treordslistor av likartade morfem/mönster eller ljudbaserade grupper som visade på en stadig förbättring av stavningsförmåga över tid i Frisby & Ze Wangs studie (2018). Herrström (2011) menar att för elever som har svårt med läsförståelsen och avkodning är morfembaserad undervisning extra bra för ”morfem stavas alltid likadant och förekommer mycket oftare än orden och är betydligt färre än dessa”(s.5) Det är bra att lära in avledningsmorfem och böjningsmorfem och hitta morfemgränserna för då bryts orden ner till hanterliga enheter för korttidsminnet vid läsning (Herrström, 2011) Andra digitala sätt att träna morfem är en intressant väg att utforska och finns bl. a exempel på i forskning från Norge(Torkildsen et al., (2021).

8.3.3 Stavning för god läsutveckling och tvärtom

Flera lärare men en lärare speciellt ansåg att läsa mycket var det sätt som skulle hjälpa elever i svårigheter att lära sig stava. I en stor del av litteraturgenomgången och även tidigare forskning visas på att det inte är tillräckligt att bara se rättstavade ord i läsningen för att lära sig stava. Frank och Herrlin (2018) menar att det finns olika synsätt inom forskning och refererar till tex Krashen (1989) och Wilde (1990) som menar i sina studier att stavning kommer naturligt om barn läser och skriver mycket och lärarnas roll är att uppmuntra till detta. De flesta lärare i studien är inne på dessa tankegångar, där framför allt läsning framhålls som stöd för elever som har svårt att stava. Litteraturgenomgången och tidigare forskning framhåller läsningens betydelse för stavning, men att det inte räcker med endast en implicit undervisning som att se rättstavade ord för att bli bättre på att stava, i synnerhet inte för elever i svårigheter, (Alatalo, 2011; Adams, 1990;

Lundberg, 2008, Graham & Santangelo, 2014). Det är viktigt för lärare att ha goda kunskaper i stavning så det kan förmedla stavningsregler/konventioner och stavningsprinciperna (fonologiska, morfologiska och ortografiskt-visuella/lexikala) samt olika skriv- och stavningsstrategier i en formell explicit undervisning för att elever ska utvecklas positivt med avseende på stavningsutveckling (se tex. Moats, 2005, Druid-Glentow, 2006, Lundberg, 2008). Det gör också skillnad att dessa aspekter inkluderas i undervisning jämfört med att endast ge traditionell ljudbaserad undervisning eller mer implicit undervisning som läsning, speciellt för elever i svårigheter menar Alatalo (2011) och med henne flera andra studier (Devonshire et al., 2012; Doyle et al., 2015; Kemper et al., 2012, McNeil & Kirk, 2013; Frisby & Ze Wang, 2018).

Det omvända förhållandet, att träna stavning av ord för att det ska hjälpa eleverna i deras avkodning och läsning av ord, uppmärksammas av någon lärare men framgår inte lika tydligt som den mer vanliga uppfattningen, att läsningen stödjer stavningslärande för elever i läs- och skrivsvårigheter. I tidigare forskning ses ett tydligt samband att stavningsövningar ger stark koppling till bättre avkodning dvs förmåga att läsa tränade ord och ord med liknande stavningsmönster (Conrad, 2008; Beringer et al., 2002) och även det omvända förhållandet men tydligast visar forskning på överföring från stavningsträning till underlättad läsning. Även Adams (1990) menar att inkludera stavningsinstruktioner och övning av stavningsregler och principer i stor omfattning är ett viktigt bidrag i en positiv läs- och skrivutveckling då det tillsammans med ljudmetoden ger bättre stavning, förmåga att läsa nya ord och framför allt kunskaper om hur ord uttalas.

8.4 Metoddiskussion

Undersökningen syftar till att utforska lärares beskrivningar av hur de arbetar med stavning i den dagliga verksamheten och olika lärandemiljöer, samt hur undervisningen anpassas efter svårigheter med stavning och den kvalitativa metod som valdes gav bra möjligheter för att belysa valt syfte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som nybörjare i intervjurollen är det en svårighet att få syn på sina egna värderingar och fördomar även om min strävan under intervjuer, resultatsammanställning och analys har varit att hålla mig objektiv och följa en utstakad frågeguide. I följdfrågorna som ställs i en semistrukturerad intervju får intervjuaren försöka undvika ledande frågor och att vrida materialet efter sina förutfattade meningar eller egna tankar vilket Kvale och Brinkman (2009) kallar reflexiv objektivitet, att man som forskare måste reflektera över hur man själv bidrar till produktionen av kunskap både i intervjuer och analysarbetet. ”Att sträva efter en känslighet i fråga om sina fördomar, sin subjektivitet, är detsamma som reflexiv objektivitet” (Kvale & Brinkman, 2009, s.260). Att skriva ner intervjuerna ordagrant med förmedling av känslouttryck, tonläge, pauser etc har varit ett sätt att komma så nära pedagogernas verkliga uppfattningar och innebörder. Det är dock alltid svårare att bedöma sig själv och ens egen subjektivitet i själva intervjuförfrändet och genom hela processen och här hade det varit en fördel att kunna alternera och vara två som kontrollerar varandra.

8.5 Kunskapsbidraget och avslutande reflektioner

Denna studie visar att lärarnas didaktiska grundidé kring stavning är en blandning av formell undervisning av stavningsregler främst i årskurs två och därutöver experimenterande stavningsundervisning i kombination med ett meningsfullt sammanhang. De intervjuade lärarna är endast sex stycken men flertalet tycks dela en vilshenhet om hur de ska hantera stavningsundervisningen i sin vardag med eleverna i den tidiga läs- och skrivinlärning. De efterfrågar forskning och vill veta om den formella explicita (ofta läromedelsbaserade) undervisningen av stavningsregler i åk 2, som de flesta genomför, egentligen hjälper eleverna? Engagemanget för explicit undervisning av stavningsregler i denna traditionella form var påtagligt lågt hos lärarna.

8.5.1 Unga elever lär sig stava genom medveten och metodisk stavningsundervisning

Analysen av studiens intervjuer gav insikt i en till viss del omedveten och oreflekterade kunskap, hos en övervägande del av lärarna i studien, om vad stavning egentligen är och bidrar med till läs- och skrivundervisningen. Det framstod som en kunskap som blev synlig för lärarna vid intervjutillfällena och det var även genom elevernas frågor om stavning som denna tysta kunskap verbaliserades och blev tillgänglig för eleverna. En samlad bild framträder att majoriteten av lärare i studien undervisar till övervägande del i stavning när tillfälle uppstår i annat läs- och skrivarbete och inte genom en medveten planerad undervisning anpassad efter stavningens starka bidrag i läs- och skrivinlärning. Denna oreflekterade tysta kunskap eller brist på kunskap om stavningens betydelse för en lyckad läs och-skrivutveckling, visar på ett behov av att höja medvetandegraden om stavning hos lärare och/eller en mer målinriktad lärarutbildning eller andra fortbildningsverktyg kring stavning.

Analysen visade också att det inte endast är, som tidigare forskning pekar på, en explicit undervisning av stavning som lärarna i denna studie beskriver, utöver den som sker i årskurs två. Det framträder i stället en stor del implicit undervisning, det vill säga att stavning lärs in via läsning och genom olika former av skrivprocessarbete. Några lärare framhöll dock en metodisk strukturerad undervisning, i olika former av skrivarbete, som de kopplade till stavning. Några exempel var olika former av avskrivning via skrivlängor (bokstäver, ord och meningar) och textmodellerande arbetssätt som dessa lärare ansåg var avgörande för att deras elever lärde sig stava. I dessa arbetssätt var stavningen egentligen *inte* i direkt fokus, däremot var det metodiska inslaget över tid framträdande som framgångsfaktor för stavningslärande. Det var också tydligt att lärarna kände engagemang för dessa metoder och hade reflekterat över innehållet, bland annat med avseende på stavning, så att undervisningen framstod som mer explicit genom användandet av ett tydligt metaspråk kring stavning. *För att sammanfattningsvis ge svar på studiens syfte hur lärare arbetar med stavning i de tidiga skolåren så visade analysen av denna studie att stavningsundervisning behöver vara medveten, strukturerad och metodisk över tid för att göra skillnad och ge ett lärande i stavning för en lyckad läs- och skrivutveckling.*

Studiens analys visar också på ett ökat behov av kunskap hos lärarna om *vad* den formella explicita delen av undervisningen dvs av stavningsregler och stavningsprinciper, kan bidra med för elevernas läs- och skrivutveckling. I en översikt av tidigare forskning finns starka bevis för att explicit undervisning av stavningsregler, förutom förbättrad stavningsförmåga av enskilda ord och i textskrivande över tid, även ger ökad fonologisk medvetenhet och ökad läsförmåga oavsett ålder och tidigare språklig förmåga (Graham & Santangelo, 2014). Min studie

visade också på ett behov av *hur* en explicit undervisning kan utformas, för att på ett annat sätt skapa engagemang hos både lärare och elever. Här visar forskningen på flera metoder med upprepad läsning av ord, att gruppera och utforska ord via olika stavningsmönster och morfem. Detta kan göras som ett strukturerat och planerat inslag/minilektioner i olika former av processkrivning.

8.5.2 Elever i läs- och skrivsvårigheter gynnas av explicit undervisning av stavningsregler och morfologisk medvetenhet

För elever som har svårt att stava pekar studiens analys på tre delar som lärarna beskriver som förebyggande för läs- och skrivsvårigheter; skapa stark läslust och träna mycket på läsning, strukturerad explicit undervisning av stavningsregler och principer för stavning, och undervisning om språkets minsta betydelsebärande enheter, morfem. Tidigare forskning ger starkt stöd för de två sistnämnda där morfologisk medvetenhet har uppmärksammats mycket på senare år inom forskning. En översikt av tidigare forskning beskriver morfologisk medvetenhet som ett starkt verktyg för både för att lära sig skriva (stava) och läsa, för alla elever men speciellt för elever i läs- och skrivsvårigheter. Kunskaper om morfemgränser ger stöd att dela upp ord i mindre betydelsebärande delar, se mönster och regelbundenheter i ord vilket gör att vi förstår det vi läser och kan behärska både stavning och avkodning/läsning lättare (Deacon et al., 2009, Apel & Werfel, 2014; Apel, 2017; Frisby & Ze Wang, 2018; Herrström (2011). Både i litteraturen och i flera studier presenteras olika sätt att arbeta med morfembaserad stavningsundervisning, med förslag på hur lärare kan undervisa om morfologiskt komplexa ord, med rotmorfem, avledning- och böjningsmorfem. Det avlastar arbetsminnet vid såväl avkodning i läsningen som inkodning i skrivandet och är speciellt viktigt för elever som har svårt att stava. Det finns också en digital utveckling på gång för att träna morfologisk medvetenhet och morfem med appar (Torkildsen et al., 2021). För eleven som har svårt att komma igång med läsning och som får ta vägen via skrivandet och avskrivning i nybörjarfasen, med stavningsprinciper och stavningsregler som tydlig stödstruktur, får en större möjlighet till en lyckad läs- och skrivutveckling.

8.5.3 Sammanfattning – stavning en outnyttjad resurs i läs- och skrivundervisningen

*Sammanfattningsvis är det viktigaste kunskapsbidraget med denna studie att lyfta fram stavningens betydelse i läs- och skrivundervisningen då resultatet visar på en stor osäkerhet och omedvetenhet hos lärarna kring hur stavning integreras i undervisningen. Stavningens betydelse för en positiv läs- och skrivutveckling behöver uppmärksammas och stärkas i undervisningen, inte bara för att lära barn skriva och stava ord rätt utan som stark stödstruktur för en effektiv läsinlärning (Alatalo, 2011; Conrad, 2008; Wolff, 2016; Graham & Santangelo, 2014; Berninger et al., 2002). Omnämnda forskningsstudier visar att stavningsregler och stavningsprinciper, de fonologiska, morfologiska och ortografiskt-visuella/lexikala, behöver undervisas *explicit* och att kunskaper om stavningsregler stödjer både inkodning, stavningsförmåga och avkodningsförmåga i läsningen samt läsförståelse och i slutändan elevtextens kvalitet. Både Snow et al. (1998), Snowling et al. (2005) och Adams (1990) kom tidigt fram till samma slutsatser att stavningsregler behöver undervisas explicit ihop med ljudbaserade phonics-metoden och att det samtidigt fortfarande inte räcker att bara lära barn avkoda och lära ut regler utan att det meningsskapande sammanhanget måste finnas med och ge barn meningsfulla läs- och skriverfarenheter (Wengelin & Nilholm, 2013). En viktig reflektion för att inte pendeln återigen ska slå tillbaka i ett nytt "Reading War-tänk".*

En stavningsmedveten morfembaserad undervisning behöver lyftas från outnyttjad resurs till självklar bas i lärares läs- och skrivundervisning. Det är min absoluta övertygelse efter arbetet med denna studie.

8.6 Förslag till vidare forskning

Kunskapsbidraget att lyfta fram stavningslära och dess betydelse för läs- och skrivinlärning kräver en fortsatt nyfikenhet och forskning kring ett synligt metodiskt upplägg av stavningsregler men kanske framför allt också stavningsprinciperna med fokus på morfologisk medvetenhet, om grundord, avlednings- och böjningsmorfem, i lägre åldrar. Hur kan ords betydelser och uppbyggnad med rot, suffix och prefix göras tydligt på ett lekfullt men metodiskt sätt för att öka medvetandegraden hos eleverna om språkets logik, mönster och särdrag? Att studera ords uppbyggnad, likheter och olikheter så att de gagnar elevernas läsförmåga, läsförståelse och skrivande och samtidigt ökar lärarnas medvetandegrad för stavningslärans bidrag i denna process. Det går att jämföra med Bornholmsmetoden som troligen bidrog till att höja medvetenheten kring fonologisk och språklig medvetenhet både i Sverige och internationellt (Lundgren, 2007). Torkildsen et al. (2021) har skapat en digital väg för att utforska morfem i undervisningen som också skulle kunna vara värt att uppmärksamma i fortsatt forskning.

En annan tanke för framtida forskning är att det i Sverige idag talas och skrivs ca 200 olika språk, förutom svenskan och hur påverkar det läs- och skrivinlärning och stavning? Vilket fokus och vilka kunskaper om andra språks uppbyggnad, strukturer och språkliga influenser som påverkar elever i Sveriges klassrum, behöver lärare, speciallärare och specialpedagoger ha för att få rätt förståelse för elevernas läs- och skrivsvårigheter och vad de grundar sig i. I ett inkluderande klassrum är detta en självklar väg för fortsatt forskning inom stavning.

9 Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MA:MIT Press.
- Adoniou, M. (2014). What Should Teachers Know about Spelling? *Literacy*, 48 (3), 144-154. doi:10.1111/lit.12017
- Alatalo, T. (2011). Skicklig Läs- Och Skrivundervisning I åk 1-3: Om Lärares Möjligheter Och Hinder. <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Alatalo, T. (2020). Grundläggande förmågor och färdigheter i skrivutvecklingen – didaktiska implikationer. I K. Forsling & C. Tjernberg. *Skrivundervisningens grunder* (Första upplagan ed.). Gleerups.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk Forskning: En Mångfasetterad Utmaning*. 1. Uppl. ed. (s. 109-128). Studentlitteratur.
- Institutet för språk och folkminne (2022). *Språken i Sverige*. Hämtad 2022-05-22 från [Språken i Sverige | Institutet för språk och folkminnen \(isof.se\)](#)
- Apel, K. (2017). Morphological awareness development and assessment: What do we know? *Perspectives on Language and Literacy*, 43(2), 11-16. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/scholarly-journals/morphological-awareness-development-assessment/docview/1922806246/se-2?accountid=11162>
- Apel, K., & Werfel, K. (2014). Using Morphological Awareness Instruction to Improve Written Language Skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 45(4), 251-260. doi: 10.1044/2014_LSHSS-14-0039
- Behrns, I., Bengtsson, L., Kraft, S., & Wengelin, Å. (2013). Stavningsförmågans betydelse för textkvalitet hos barn i årskurs fem. *Logopednytt*, (nr 3), 26-30. <http://www.srat.se/globalassets/logopederna/dokument/logopeden/logopednytt-2011-2013/logopednytt1303.pdf>
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., . . . Graham, S. (2002). Teaching Spelling and Composition Alone and Together. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.291
- Bjerges, V., & Haglund, Å. (2006). *När, hur och varför? En studie om synen på stavning*. [Kandidatuppsats Stockholms Universitet]. Stockholm University Publications Electronic Archive. [Microsoft Word - Stavning.doc \(diva-portal.org\)](#)
- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl. Liber
- Calkins, L. (2011). *Skriv mer! Skrivundervisning under de första skolåren*. Daidalos.

- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (4. uppl. ed.) (s. 91-145). Studentlitteratur.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Corrigendum: Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19 (2). doi: 10.1177/1529100618786959
- Conrad, N. J. (2008) From Reading to Spelling and Spelling to Reading. *Journal of Educational Psychology* 100 (4): 869-878. doi:10.1037/a0012544
- Daffern, T. (2016). What Happens When a Teacher Uses Metalanguage to Teach Spelling? *The Reading Teacher*, 70(4), 423-434. doi:10.1002/trtr.1528
- Deacon, S., Kirby, J., & Casselman-Bell, M. (2009). How Robust is the Contribution of Morphological Awareness to General Spelling Outcomes? *Reading Psychology*, 30(4), 301-318. doi: 10.1080/02702710802412057
- Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2012). Spelling and Reading Development: The Effect of Teaching Children Multiple Levels of Representation in Their Orthography. *Learning and Instruction*, 25 (06), 85-94. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.007
- Doyle, A., Zhang, J., & and Mattatall, C. (2015). Spelling Instruction in the Primary Grades: Teachers' Beliefs, Practices, and Concerns. *Reading Horizons* 54 (2), 1-34 [ContentServer.asp \(ebscohost.com\)](http://ContentServer.asp(ebscohost.com))
- Dysthe, O., (Red.).(2003) *Dialog, Samspel Och Lärande*. Studentlitteratur.
- Druid-Glentow, B. (2006). Förebygg Och åtgärda Läs- Och Skrivsvårigheter: Metodisk Handbok. 1. Uppl. ed. Natur & Kultur.
- Ehrnlund, I., & Ekerstedt, A. (2015). *Explicit undervisning för läs- och skrivutveckling* (1. uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (1. uppl. ed.). Liber.
- Fangen, K., & Nordli, H. (2005). *Deltagande Observation*. 1. Uppl. ed. Liber ekonomi.
- Fast, C. (2008). *Literacy: I familj, förskola och skola* (1:7 uppl.). Studentlitteratur.
- Ferm, R., Malmberg, P., Rosander, B. & Sverige. Myndigheten För Skolutveckling. (2001) *Språkbo-ken En Antologi Om Språkundervisning Och Språkinläring*. Ny Utg.] ed. Skolverket. [Språk-boken \(skolverket.se\)](http://Språk-boken(skolverket.se))
- Fisher, D., Hattie, J., Frey, N., & Ashing, K. (2018). Framgångsrik undervisning i literacy: En praktisk handbok (Första utgåvan ed.). Natur & kultur.
- Fouganthine, A. (2020) Dyslexi och skrivsvårigheter I K. Forsling & C. Tjernberg, *Skrivundervisningens Grunder*. (s.293-316) Första Upplagan ed. Gleerups Utbildning AB.

- Frank, E., & Herrlin, K. (2018). *Stavning – bokstavlig begrundan*: [ingår i Lärportalens modul Språk-, läs- och skrivutveckling (Läsllyftet), Tidig skrivundervisning, Del 2: Stavning - bokstavlig begrundan, årskurs F-3]. Stockholm: Skolverket
- Frick, L. (2020) STL- modellen som pedagogiskt verktyg i klassrummet.[Kandidatuppsats. Karlstad Universitet.] [Microsoft Word - Examensarbete- Linnea Frick.docx \(diva-portal.org\)](#)
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinläring* (3:a uppl. ed). Studentlitteratur.
- Frisby, C. & Wang, Z. (2018). An Evaluation of the Word Triad Method for Monitoring Spelling Progress. *Journal of Applied School Psychology*, 34 (2), 101-133. doi.org/10.1080/15377903.2017.1381660
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- Och Kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 1. Uppl. ed. Hallgren & Fallgren.
- Goodwin, A., Lipsky, M., & Ahn, S. (2012). Word Detectives: Using Units of Meaning to Support Literacy. *The Reading Teacher*, 65(7), 461-470. doi:10.1002/TRTR.01069
- Graham, S., & Harris, K.R. (2006). Preventing Writing Difficulties: Providing Additional Handwriting and Spelling Instruction to At-Risk Children in First Grade. *Teaching Exceptional Children* 38(5). 64-66. [ContentServer.asp \(ebSCOhost.com\)](#)
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading & Writing*, 27(9), 1703-1743. doi: 10.1007/s11145-014-9517-0
- Hebert, M., Kearns, D., Hayes, J., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. doi: 10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hejlskov, Bo. (2009). *Problemskapande Beteende Vid Utvecklingsmässiga Funktionshinder*. 1. Uppl. ed. Studentlitteratur.
- Herrström, M. (2011). *Morfologi och läsning*. Dyslexiförbundet. [Morfologi och läsning | Dyslexiförbundet](#).
- Holm, L., Jakobsson, U., & Laursen, H. (2010). *Språklig praxis i förskolan* (1. uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Studentlitteratur.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi : Från teori till praktik* (2., [uppdaterade och omarb.] utg 2. ed.). Natur & Kultur.
- Illeris, K., & Andersson, S. (2015). *Lärande*. 3., [uppdaterade] Uppl. ed Studentlitteratur.

- Isling, Å. (1991). Läsning- från Luther till LTG. I G. Malmgren, & J. Thavenius (Red), *Svenskämnet i förvandling: Historiska perspektiv - aktuella utmaningar* (s.140-157) (Pedagogisk orientering). Studentlitteratur.
- Jenner, H., & Sverige. Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Motivation och motivationsarbete : I skola och behandling* (Forskning i fokus, 19). Liber.
- Johansson, M-G. (2010) Datorträning I Läsflyt Och Stavning Analys Och Utvärdering Av Fixerad Och Resultatstyrd Flash-cardexponering. Umeå: Institutionen För Psykologi, Umeå Universitet.
- Kemper, M.J, Verhoeven, L., & Bosman, A.M.T. (2012). Implicit and Explicit Instruction of Spelling Rules. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 639- 649. doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.008
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2011). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 389-410. Doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11145-010-9276-5
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Larsson, M. (2020). *Skriv för livet: Kreativt skrivande i svenskundervisningen* (1:a uppl. ed.). Gothia Fortbildning.
- Lindqvist, G., & Magnusson, L. (1999). *Vygotskij och skolan : Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen : Vägen till läsning : Språklekar i förskoleklass : Kopieringsunderlag* (1:a uppl. ed.). Natur & kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar* (3., utök. uppl. ed.). Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: Kartläggning och övningar*. (1 uppl.). Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (1989) Språkutveckling och läsinläring. I C. Sandqvist & U. Telemann (Red.) *Språkutveckling under skoltiden* (s. 185-196). Studentlitteratur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket : Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan 69 Allmänna del I (1969), Stockholm: Skolöverstyrelsen & LiberLäromedel /Utbildningsförlaget. [gupea 2077 30902 1 \(2\).pdf](#)
- McNeill, B. & Kirk, C. (2013). Theoretical Beliefs and Instructional Practices Used for Teaching Spelling in Elementary Classrooms. *Reading & Writing* 27(3): 535-554. doi: 10.1007/s11145-013-9457-0
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education. Knowledge of the structure of the spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44 s. 81-104. doi: 10.1007/BF02648156

- Moats, L. (2005). How spelling supports reading. And why it is more predictable than you may think. *American educator*, 6 (12-43). [How Spelling Supports Reading by Louisa Moats \(edu-negev.gov.il\)](http://www.enegeev.gov.il)
- Myrberg, M. (2003). *Att Skapa Konsensus Om Skolans Insatser För Att Motverka Läs- Och Skrivsvårigheter*. Hämtad från 2022-05-11 från, <http://www.skoldatateket.se/dmd/konsensus2003.pdf>
- Nationalencyklopedin (u.å.). *Implicit*. Hämtad 2022-05-22 från <https://www.ne.se/>
- Naucér, K. (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I C. Sandqvist & U. Teleman (Red.) *Språkutveckling under skoltiden* (s.197-216). Studentlitteratur.
- Norén, S. (2018). *Lära barn att läsa: [vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse]* (Andra upplagan ed.). Legilexi.
- Pettersson, G. (2005). *Svenska språket under sjuhundra år: En historia om svenskan och dess utforskande* (uppl. 2:7.), [uppdaterade] uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L. Gonthier, B., & Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading* 9 (2): 145-166. doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_3
- Salameh, E-K. (2021). *Flerspråkig utveckling*. Skolverket. Hämtad 2022-05-22 från www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/flersprakig-utveckling
- SFS2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [//www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (1994). *Bra läsning och skrivning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svenska grundskolan? Hämtad 2022-05-22 från [pdf2260.pdf \(skolverket.se\)](http://www.skolverket.se/pdf2260.pdf)
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (u.å.) *Garantin för tidigt stöd*. Hämtad 2022-05-22 från <https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/garantin-for-tidigt-stod/>
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: *National Academy Press*, 39(3), 343-344. doi: 10.1002/pits.10011
- Snowling, M., Hulme, C., & Ebooks Corporation. (2005). *The science of reading a handbook* (Blackwell handbooks of developmental psychology).
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

- Svenska Akademiens ordböcker (u.å.). *implicit*. Hämtad 2022-05-22 från svenska.se – [Akademiens ordböcker](https://svenska.se/Akademins_ordböcker)
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2011). *Lärande Och Minnande: Som Social Praktik*. Nordstedt.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande* (2. uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Tjernberg, C., (2011). *Specialpedagogik I Skolvardagen: En Studie Med Fokus På Framgångsfaktorer I Läs- Och Skrivlärande*. diva id: [diva2:398784](https://diva2.org/398784)
- Trageton, A., & Nilsson, B. (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (1.uppl.ed.). Liber.
- Torkildsen, J. v. K., Bratlie, S. S., Kristensen, J. K., Gustafsson, J., Lyster, S. H., Snow, C., . . . Hagtvet, B. (2021). App-based morphological training produces lasting effects on word knowledge in primary school children: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1037/edu0000688>
- Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg -Om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (1. uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Wolff, U. (2016). Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year-Olds: A 5 Year Follow-up. *Dyslexia (Chichester, England)*, 22(2), 85-100. doi: 10.1002/dys.1529
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1521738143044/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vetenskapsrådet (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. [Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever \(vr.se\)](https://www.vr.se/kunskapsöversikt-om-las-och-skrivundervisning-for-yngre-elever)

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Missivbrev till: Rektors namn, skola

Hur ser läraren på stavning?

Inom det Specialpedagogiska programmet (90p) skall jag nu under ht-14 genomföra mitt examensarbete på 15p. Undersökningen kommer att handla om stavning och syftet med ämnesvalet är att få en bild av hur läraren ser på och arbetar med detta. Jag hoppas det kan vara en hjälp inför min kommande yrkesroll som specialpedagog, men också ge inspiration till verk samma lärare och bidra till diskussioner kring stavning i förhållande till läs- och skrivlärande och läs- och skrivsvårigheter.

För att kunna genomföra detta kommer jag behöva din hjälp med att hitta lärare som kan tänka sig att medverka vid en intervju, kring ovanstående ämne. Jag är intresserad av att intervjua lärare som arbetar med läs- och skrivinlärning i de tidiga åldrarna (elever i skolår 1-3) och som har olika lång erfarenhet av yrket:

- lärare inom läs- och skrivinlärning (skolår 1-3), **med några år inom yrket**
- lärare inom läs- och skrivinlärning skol(år 1-3), **arbetat ca 10 år inom yrket**
- lärare inom läs- och skrivinlärning (skolår 1-3), **mer än 20 år inom yrket**

Jag skulle uppskatta om det gick att få kontakt med intresserade lärare på din skola så att intervjuerna kan påbörjas senast v.41 eller så snart som möjligt.

Jag har för avsikt att spela in ljud från intervjuerna och hoppas få lärarnas samtycke för det. Fördelen med ljudinspelning är att det blir en bättre koncentration på samtalet om man slipper antecknandet. Materialet från intervjuerna kommer endast att användas för uppsatsen och allt material kommer att anonymiseras. Intervjuerna ska också självklart vara frivilliga.

Jag kommer att kontakta dig per telefon inom den närmaste veckan och hoppas då få förslag på lärare som vill ställa upp på en intervju. Intervjun beräknas ta ca en timme och jag ska försöka anpassa mig efter vilken tid och plats som passar er bäst. Ta gärna kontakt med mig per mejl eller telefon för mer information:

Ulrika Flodin; mobilnummer 0708-660604; mejladress; onsalaulrika@gmail.com

Jag ser fram emot att få träffa lärare på din skola och passar på att rikta ett tack på förhand till de lärare som vill medverka!

Med vänliga hälsningar, Ulrika Andersson

Bilaga 2

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Hur länge har du arbetat som lärare? (utbildning)
Vilket skolår arbetar du med just nu?

Arbetssätt

Vad innebär stavning för dig?
Arbetar du med stavning och i så fall hur arbetar du med stavning?
När och i vilket sammanhang arbetar du med stavning?
Har du någon didaktisk idé som du använder eller håller dig till? Kan du beskriva hur du tänker och går till väga?
Vad har påverkat att du arbetar på det här sättet?
Har du något material som du använder dig av?
Hur tänker du när du svarar på elevernas frågor om stavning av ord?
Hur tänker du kring stavning när du rättar elevernas texter?

Svårigheter med stavning

Hur stödjer du en elev som har svårt att stava?
Hur kan stödjande strategier utformas för den som har svårt att stava?
Vem kan stödja en elev som har svårigheter med stavning?
Vad kan stödja en elev som har svårigheter med att stava?

Lärarens åsikter /tankar kring stavning

Vilka hinder ser du för att lära sig stava eller vilka hinder påverkar stavning?
Vilka möjligheter ser du för att lära sig stava eller vilka möjligheter påverkar stavning?

Hur tror du att elever bäst lär sig att stava?
Är det viktigt att arbeta med stavning och i så fall varför?
Vilken betydelse har det att en elev lär sig stava korrekt?
Vad anser du kan vara orsaker till att en elev har svårigheter med stavning?
Hur anser du att kunskaper om stavning bäst förmedlas i den tidiga läs- och skrivinlärning?
Hur ser du på stavningens betydelse för läs- och skrivlärande?
Vad tror du har störst betydelse för att elever lär sig att stava?
Vad skulle hända om vi inte undervisade i stavning?