

Stavning – bokstavlig begrundan

Elisabeth Frank och Katarina Herrlin, Linnéuniversitetet

Är det viktigt att kunna stava rätt? Vad riskeras om man inte kan? Behöver man i tider av digitalisering, ordbehandlingsprogram och andra hjälpmedel lägga tid och kraft i de lägre årskurserna på att undervisa i skriftspråkskonventioner? Räcker det inte med att fokus på ett sådant innehåll kommer längre upp i årskurserna? Stavningsförmåga ger utan tvekan en trygghet i skrivandet (Taube, 2013; Lundberg, 2008). Det finns goda chanser att skrivprocessen flyter på om man inte behöver lägga möda på att hitta lättstavad synonymer för det man egentligen ville stava till. Om texten man skriver är felstavad riskerar man att bli betraktad som mindre kompetent. Felstavningar kan också leda till att texten får en annan betydelse än den som var tänkt. Sammantaget kan det leda till en negativ skrivsjälvbild och att man blir en skrivundvikare (Taube, 2013).

När barn kommer till skolan så utgår skrivandet från deras talade språk. Gradvis ska de sedan lära sig skriva i överensstämmelse med vedertagna normer för stavning, ordböjning, meningsbyggnad och ordval. Här spelar läraren en väsentlig roll. När lärare ska undervisa om stavning och analysera elevens stavfel krävs en kunskap om och förståelse för vad stavning innebär inom det svenska språket. I den här artikeln fokuserar vi främst på stavning och därmed formsidan av skrivandet.

Vad säger forskning om stavning?

Förmågan att lära sig läsa och lära sig skriva utvecklas parallellt (se t.ex. Ehri, 2000; Moats, 2005; Naucélér, 2004; Perfetti, Rieben & Fayol, 1997). Dessa förmågor vilar i sin tur på kunskap om kopplingen mellan språkljud och bokstäver. Här kommer den fonologiska medvetenheten in i bilden eftersom det gäller att kunna göra en fonetisk analys av talet och hitta den bokstav som ljudet representeras av (Naucélér, 1989). Det gäller också att kunna urskilja genomgående mönster i ordbildningen, vilket handlar om morfem i form av exempelvis grundord, förstavelser och ändelser (Naucélér, 2004). Morfem är ordens minsta betydelsebärande enhet och den morfologiska medvetenheten är viktig inte minst när man ska stava morfologiskt komplexa ord. Forskning visar också att elever använder sig av morfologiska kunskaper när de kommer fram till hur ord ska stavas (Deacon, Kirby & Casselman-Bell, 2009).

I det svenska språket är stavningen morfo-fonologisk vilket innebär att den bygger på såväl ljudstruktur som morfologi (Naucélér, 1989; Tornéus, 2000). Vinsten med att kunna

urskilja morfem är att de stavas likadant oavsett om de står ensamma eller kombineras med andra morfem. Ordet ”betalade” består av tre morfem: be-, -tal, -ade, där morfemen be- och -ade är vanligt förekommande i elevnära texter. Automatiserad igenkänning av morfemen underlättar såväl läsning som hur orden stavas. Därför är det kanske inte så konstigt att man har kunnat konstatera en koppling mellan att känna till hur ett ord stavas och läsflyt: ”...spelling and reading build and rely on the same mental representation of a word. Knowing the spelling of a word makes the representation of it sturdy and accessible for fluent reading” (Snow, Griffin & Burns, 2005, s. 86).

Via läsning lär sig somliga elever till synes omedvetet hur ord ska stavas, men för andra är det betydligt svårare (Druid-Glentow, 2006; Lundberg, 2008). Den elev som måste lägga energi på hur ord stavas alternativt hitta lättstavade synonymer men också lägga kraft på meningsbyggnad och användandet av skiljetecken, har knappast några mentala resurser kvar för att kunna koncentrera sig på innehåll eller mottagaranpassning (Graham & Harris, 2006; Lundberg, 2008). En annan aspekt är att stavningssvårigheter kan påverka vilka ord skribenten väljer, vilket begränsar vilka ord som skrivs fram (Graham & Harris, 2006). Därför är det av största vikt att hantverket såsom stavning, interpunktion men också handstil eller att hitta rätt tangenter blir automatiserat. På detta följer att lärare i sin undervisning verkar för att eleverna redan under de första årskurserna successivt erövrar dessa förmågor så att kraft kan läggas på innehållsaspekter.

Att undervisa i stavning

Ett synsätt är att det inte räcker med att läsa ord för att lära sig hur de ska stavas. Här förordas mer direkta undervisningsinsatser såsom mer formell och/eller explicit undervisning (se t.ex. Moats, 2005; Druid-Glentow, 2006; Lundberg, 2008). Lärarens uppgift blir att systematiskt undervisa om principer för stavning, om stavningsregler och hur man kan applicera dem på okända ord men också hur ord som faller utanför reglerna stavas. Rikliga möjligheter att tillämpa förvärvade kunskaper betonas liksom att uppmuntra eleverna till att själva upptäcka genomgångna stavningsmönster.

I en metaanalys av experimentella och kvasiexperimentella studier konstaterar Graham och Santangelo (2014) att formell och/eller explicit undervisning förbättrar stavningsförmågan jämfört med en mer informell undervisning. Stavningsförmågan visade sig också stå sig över tid och gälla oberoende av elevernas läsförmåga och betyg. I samband med utvecklad stavningsförmåga konstaterades dessutom en förbättring av den fonologiska medvetenheten och läsförmågan.

Det finns olika syn på hur elever på bästa sätt tillägnar sig förmågan att stava. Vissa forskare hävdar att formell undervisning är föga effektiv (se t.ex. Krashen, 1989; Wilde, 1990). Inom ramen för detta synsätt anses stavningen komma lika naturligt som talet då

eleverna anammar stavning och stavningsmönster via läsning. Även att skriva mycket och samtala med andra om texter anses här främja stavningsförmågan. Lärarens roll blir att uppmuntra till läsning och textskapande men också att skriva tillsammans med eleverna för att på så sätt modellera korrekt stavning.

Lärarens kompetens

Såväl internationella studier (t.ex. Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004; Moats & Lyon, 1996) som svensk forskning (Alatalo, 2011) visar att många lärare saknar förtrogenhet med skriftspråkliga strukturer och hur man systematiskt lägger upp undervisningen om språkets strukturer. Mot bakgrund av att lärare som utbildats från 1990-talet och framåt har fått betydligt mindre i sin utbildning om läs- och skrivpedagogik än tidigare generationers småskole- och lågstadielärare är detta kanske inte så konstigt (Frank, 2009). Alatalos (2011) studie visar på en tendens att lärare överskattar sin egen förmåga vad gäller skriftspråkskonventioner. Studien som grundas på lärares egna utsagor och svar på kunskapstest visar att en stor del av de tillfrågade lärarna hade kunskapsluckor gällande det svenska språkets strukturer men också vanliga stavningsregler, exempelvis för dubbelteckning och ljudstridig stavning. Lärarna i studien syntes också ha svårigheter med att beskriva hur stavningskonventioner kan presenteras i läs- och skrivundervisningen. Det visade sig att företrädesvis erfarna lärare har kunskaper i skriftspråkskonventioner men att dessa används i ringa grad i den aktiva läs- och skrivundervisning. En slutsats Alatalo drar är att om lärare saknar redskap för att undervisa i skriftspråkskonventioner kan det få som följd att de elever som skulle behöva träna mer på såväl läsandets som skrivandets tekniska grunder blir utan stöd.

Varför är det så svårt att stava rätt?

Det är mycket en nybörjarskribent måste kunna även om orden som ska skrivas är ljudenliga (Lundberg, 2008). Hon eller han måste kunna uttala hela ordet och därefter urskilja vilka fonem (språkljud) som ingår. Sedan gäller det att komma ihåg ljudens ordningsföljd och koppla rätt grafem (bokstav) till rätt fonem. När ordet ska skrivas måste bokstäverna komma i rätt ordning och dessutom gäller det att kunna forma bokstäverna eller hitta rätt tangent på dator eller skrivplatta. Dessutom kompliceras skrivandet eftersom orden också ska bli rätt stavade. Långt ifrån alla fonem representeras av ett eget grafem, som exempelvis i ord med ljudstridig stavning (exempelvis *dusch*, *hjälp*, *tjur*). Samma fonem kan också återges med olika bokstäver eller kombinationer av bokstäver, så som fallet exempelvis är när det gäller stavning av *sj-ljudet*.

Något som också kan försvåra stavningen är att språkljuden färgar av sig eller går upp i varandra i så kallad *assimilation* (Garlén, 1988). Ett exempel här är namnet *Sven* som uttalas olika beroende på om efternamnet är *Persson* (*Svem Persson*) eller *Karlsson*

(Sveng Karlsson). Ytterligare något som kan ställa till det vid stavning är då språkljud faller bort i så kallad reduktion (Lundberg, 2008). Exempel på detta är plötsli(g)t och jo(rd)gubba(r).

Vägen till stavning

När elever skriver i förskoleklass och årskurs 1 klarar de som regel ännu inte av att stava orden korrekt. Dock handlar det om att eleverna konstruerar ett system som de använder till dess de upptäcker hur det egentligen ska vara. I många förskolor och förskoleklasser pågår ett medvetet arbete där eleverna uppmärksammas på fonem och kopplingen mellan fonem och grafem. När eleverna skriver praktiserar de vad de lärt sig, det vill säga att ljuden i det talade språket kan översättas med hjälp av bokstäver. Det är alltså inte konstigt att eleverna stavar så som de uppfattar sitt tal. Exempelvis kan ordet spark anses vara fonemiskt acceptabelt stavat om en elev skriver SBARK. En elev som skriver på detta sätt har kommit en bra bit på väg i sin förmåga att kunna stava rätt. Ibland kan man se att en elev har utelämnat vokaler i sin skrift. Precis som man gör när man ser vilken felaktig besvarad uppgift som helst, får man inte stoppa vid att konstatera att det är fel. Utvecklande blir det först när man funderar över varför det blivit fel. Utifrån en undervisningsdiagnostisk och formativ synvinkel är det alltså väsentligt att konstatera på vilket sätt ett ord är felstavat men också vad det kan bero på och i en förlängning hur man ska planera sin undervisning för att få en positiv utveckling. I fallet med eleven som utelämnar vokaler skulle det mycket väl kunna vara så att eleven nyttjar bokstäverna som de uttalas i alfabetet. När man rabblar alfabetet innefattar varje konsonant två fonem, varav det ena är ett vokalljud. Då kan det exempelvis se ut så här i en elevtext: PTR R FTR STR. Ser du vad det ska stå? Om inte, titta längst ner på sidan!

Det är en intressant men också rolig utmaning att arbeta med elevers skrivande. Vid nybörjarskrivande är det inte alltid helt lätt att tyda ut vad eleverna skrivit då många ord är ofullständiga eller ihopskrivna med varandra i långa rader. Återigen får man fundera över hur det kommer sig att det blivit på detta sätt. Att be eleverna avgränsa orden med hjälp av exempelvis ett suddgummi hjälper kanske inte om de inte hör mellanrummen i sitt talade språk.

Genom språklekar, läsning och gemensamhetskrivning blir eleverna uppmärksammade på att man inte skriver på exakt samma sätt som man talar och till synes på egen hand

Peter är efter Ester.

löser skriftspråkets mysterium. Men att som lärare förlita sig på att eleverna själva anammar skriftspråkets konventioner ter sig vanskligt, vilket i synnerhet gäller de elever som behöver stöttor för att vilja, våga och kunna uttrycka sig i skrift. Det är därför väsentligt att lärare planerar sin undervisning så att alla elever utvecklas utifrån sina behov.

Alfabetet

De bokstavsplanscher som är vanligt förekommande framför allt på lågstadiet brukar vara uppsatta i alfabetisk ordning. Här visas alla 29 bokstäver skrivna med såväl versal som gemen. Att redan från början säga versal och gemen är en fördel eftersom beteckningen stor respektive liten bokstav kan vara förvirrande. Exempelvis kan en versal storleksmässigt vara liten medan en gemen kan skrivas som en jättestor bokstav. Ibland kan vokalerna på dessa planscher vara skrivna med en avvikande färg. Anledningen till detta är att vokalerna ses som särskilt viktiga eftersom varje stavelse i svenska språket innefattar en vokal.

Vokaler och konsonanter

De enskilda grafemen (bokstäverna) kan delas upp i vokaltecken och konsonanttecken. I det svenska språket finns nio vokaltecken och 20 konsonanttecken. Var och en för sig eller i kombinationer, såsom fallet ofta är vid ljudstridig stavning, representerar dessa grafem olika språkljud. Lite slarvigt säger man ofta att bokstäverna ”låter” vilket i egentlig mening inte är korrekt eftersom bokstäverna i sig inte alls gör ljud ifrån sig. I den kommande texten kommer vi dock att använda den slarviga beteckningen låter eftersom det härigenom blir en mindre omständlig beskrivning. Vad man dock måste ha i minne är att grafem är representationer av fonem.

Möjligen kan man fundera över om det över huvud taget är viktigt att i sin undervisning lägga tid på att uppmärksamma eleverna på vad som är en vokal och vad som är en konsonant. Svaret på detta är enkelt. Om eleverna kan skilja mellan vokalljud och konsonantljud så har de också grundläggande redskap för att tillämpa regler för stavning.

Vad är det då som särskiljer vokalljud och konsonantljud? Vokalljuden kan uttalas med helt öppen mun vilket innebär att inget i talapparaten hindrar luften från att komma ut. Så är inte fallet för konsonantljuden. Man kan också säga vokalljuden utan att andra ljud hörs och några av dem kan till och med bilda egna ord. Därför är det kanske inte så konstigt att vokalljud ibland också benämns som självljud.

Varje vokaltecken kan låta på två sätt. Ibland brukar man i sammanhanget tala om lång och kort vokal. Exempel på en lång vokal är a som i ordet tal. Här låter vokalljudet a som när man rabblar alfabetet. A kan också låta som i ordet tall vilket är ett exempel på

en kort vokal och här låter vokalljuden annorlunda än i alfabetet. Till skillnad från konsonanterna kan vokalerna sägas på två sätt men de får samsas om samma grafem. Konsonanterna däremot låter i regel bara på samma sätt. De kan endast bilda ord tillsammans med vokal. En annan benämning på konsonantljud är av denna anledning medljud. Förtrogenheten med vokalernas olika vokalljud ger en god vägledning om hur ord stavas. Att uppmärksamma eleverna på dessa skillnader är en bra början för att lösa rättstavningens mysterium.

Hårda och mjuka vokaler

Vokalerna kan delas in i hårda och mjuka vokaler. De hårda vokalerna är a, o, u och å. Ibland kallas de också bakre vokaler eftersom vokalljudet produceras långt bak i munnen (Ekener, 1982). Vissa fonem som föregår en hård vokal uttalas också ”hårt” och ibland säger man att hårda vokaler är ”hårdgörare”. Exempel på hur ”k” uttalas före hård vokal är ”kaka” och ”koka”. Exempel på hur ”g” uttalas före hård vokal är ”gata” och ”gud”. Det som händer här är att dessa ljud uttalas längre fram i munnen.

De mjuka vokalerna är e, i, y, ä och ö. De produceras långt fram i munnen och kallas därför ibland också främre vokaler. Vissa fonem som föregår en sådan vokal uttalas ”mjukt” och följaktligen säger man att de är ”mjukgörare”. Exempel på hur ”k” uttalas före mjuk vokal är kedja och käka. Exempel på hur ”g” uttalas före mjuk vokal är get och göra. I undervisningen om vokaler är det inte helt ovanligt att dessa lärs in med hjälp av ramsor som exempelvis: A, O, U, Å – hårda är som stenen grå. E, I, Y, Ä, Ö – mjuka är som snö. Att lägga till rörelse (klampa eller klappa de hårda vokalerna respektive tassa eller slå fingrar mjukt samman vid de mjuka vokalerna) kan ytterligare förstärka inläringen. Att göra eleverna uppmärksamma på hårda respektive mjuka vokaler görs först när denna vetskap fyller en funktion det vill säga när stavning av j-ljud, sj-ljud och tj-ljud är i fokus.

Betonade och obetonade vokaler

Hittills har vi skrivit om långa och korta vokaler men också att de kan betecknas som hårda eller mjuka. Varför måste vi även ha kunskap om betoning av vokal och vad menas egentligen med betoning? Betoning i detta sammanhang avser vokalernas längd och tryck och i viss mån också deras tonhöjd (tomten eller tomten). När man säger att en vokal är betonad (tryckstark) menar man att den är längre eller kanske kraftigare markerad i jämförelse med obetonade vokaler. Hur vi betonar en vokal får konsekvenser inte bara för vägledning i hur ett ord ska stavas. Det är, med få undantag, endast efter betonad kort vokal som man dubbeltecknar konsonanter.

Stavningskonventioner

Att lära sig stava handlar om en ”utvecklingsprocess som kulminerar i en förståelse av hur språket är strukturerat” (Lundberg, 2008, s. 52). Svensk stavning anses vara förhållandevis komplex då ett fonem inte alltid motsvaras av ett grafem, vilket exempelvis kan jämföras med finskan, där förhållandet i hög grad är det omvända (Seymour, Are & Eskine, 2003). I svenskan är det fonologiska, morfologiska men också lexikala (språkliga) konventioner som styr stavningen (Nauclér, 2004).

För att kunna stava rätt behöver vi med andra ord kunna tillämpa den fonologiska så kallade ljudenlighetsprincipen men också den morfologiska släktskapsprincipen vilken presenteras längre fram i artikeln. Vissa ord har en till synes helt oförutsägbar stavning där ovan nämnda principer inte ger någon vägledning till hur orden ska stavas. I sådana fall behöver vi ha lexikaliserat ordet det vill säga lagrat hur det stavas i vårt inre lexikon. I sammanhanget kan det underlätta att lära sig ett antal lexikaliska stavningskonventioner och regler för stavning vilket i synnerhet gynnar de elever som har svårigheter med att stava rätt (Høien & Lundberg, 1999).

Ljudenlig stavning – ljudenlighetsprincipen (fonologiska principen)

I ljudenligt stavade ord motsvaras varje ljud av ett grafem. Vid skrivning av ett nytt ord hör nybörjarskribenten ordet som hon eller han själv eller kanske någon annan uttalar. Ett och ett av ljuden växlas mot en bokstav vilka undan för undan skrivs. Denna till synes enkla process som utgår från den fonologiska principen ställer stora krav på eleven. Dels måste hon eller han urskilja varje ljud för att därefter ur minnet plocka fram adekvat bokstav som också ska formas alternativt hittas på tangentbordet. Längre ord ställer än större krav på minneskapaciteten för här gäller det för eleven att inte bara ljuda fram vilka bokstäver som kommer närmast i ordet utan också hålla reda på vilka bokstäver som redan skrivits. Då är det inte ovanligt att några mittenbokstäver hoppas över, vilket naturligtvis också kan ha att göra med att dessa synes vara svårare att urskilja än vad som är fallet för begynnelse- respektive avslutningsljud/bokstav. Ett sätt för att underlätta detta kan vara att eleven på ett rutat papper får skriva streck för varje ljud i ett ord för att därefter skriva adekvat bokstav under vart och ett av strecken.

Ibland händer det att elever gör förväxlingar av konsonant- och vokalljud när de stavar ord. Sådana förväxlingar kan vara av såväl auditiv som visuell karaktär. Något som läraren exempelvis behöver ta reda på är om eleven hör skillnad mellan tonande och tonlösa konsonanter det vill säga att de hör skillnad mellan k/g, p/b, t/d och f/v (Druid-Glentow, 2006). När det gäller förväxling av b/d som båda är tonlösa konsonanter gäller det att eleven blir uppmärksam på den visuella skillnaden.

Eftersom vi inte alltid stavar som vi talar är det inte så konstigt att elever förväxlar vokalgrafem när de skriver. Vanliga sådana förväxlingar är u/y, e/i/y, u/y/ö, u/o, o/å och

e/ä En övning här kan vara att använda sig av ordsamlingar, det vill säga ordlistor där man kan identifiera och träna vokaler som kan förväxlas, till exempel ”mus” och ”mysa”, ”mugg” och ”mygg” (Druid-Glentow, 2006).

Släktskapsregeln (morfologiska principen)

Som vi tidigare har konstaterat bygger stavningen av det svenska språket inte bara på den fonologiska principen utan också på den morfologiska. Alla ord i det svenska språket består av en eller flera betydelsebärande enheter (morfem) som stavas på samma sätt oavsett i vilka ord de förekommer. Den morfologiska principen innebär följaktligen att ordets grundform, vilket ibland benämns som stam eller rotmorfem, behåller sin stavning även när ytterligare morfem (t.ex. böjningsmorfem) tillkommer. Ibland benämns detta som släktskapsregeln. Om vi exempelvis tar ordet ”hästarnas” som består av fyra morfem så är ordet ’häst’ stammen i ordet, ’-ar’ betecknar flertal, ’-na’ betecknar bestämd form emedan ’-s’ betecknar ägande.

Ibland kan det vara svårt att veta om ett ord ska stavas med dubbelteckning eller inte. I sådana fall kan släktskapsregeln ge oss vägledning. Ett ord som byggd är sådant exempel. Ordet har sitt ursprung i bygg(a) och stavas således med två g.

Ord som har sitt ursprung i samma morfem kan uttalas olika men utifrån den morfologiska principen behålls stavningen. Elbro (2004) exemplifierar med orden ”fyra” och ”fyrtyo” som utgår från samma stam nämligen fyr(a). Såsom framgår här är släktskapsprincipen överordnad den fonologiska principen.

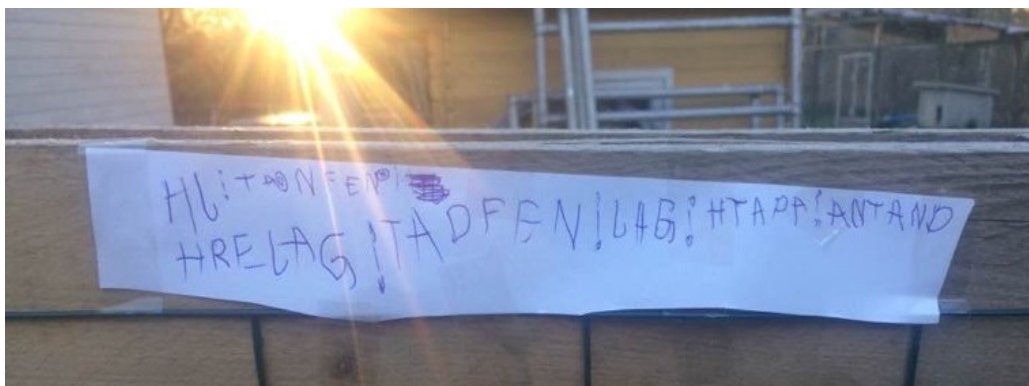
Att rätta, eller inte?

Redan tidigt lär sig barn att nyttja bilder och tecken för att kommunicera med sin omgivning (Hopperstad, 2013; Magnusson, 2013). Med hjälp av papper, penna och kritor men kanske också med hjälp av dator skriver de ner vad de har på hjärtat. I de lägre åldrarna måste författandet och det fria skrivandet vara i förgrunden emedan de mer formella kraven bör komma i andra hand eller till en början inte alls. Lusten och glädjen i att förmedla sina tankar och känslor får inte skymmas av en rädsla att göra fel, vilket kan bli fallet om felen påpekas när det sköra nybörjarskrivandet tar fart.

Hur gör man för att bevara barns frimodiga skrivande och vilja att via skrift kommunicera med sig själv och sin omgivning så som sexåriga Jennelie gör i sitt meddelande till Tandfen? I hennes familj har man som tradition att lägga en tappad tand i ett glas som Tandfen under natten byter ut mot en peng. I villervallan med husbygge glöms traditionen bort. Jennelie funderar över om Tandfen inte hittar till det nya huset. Hon skriver därför ett meddelande som hon sätter upp på grinden.

Figur 1.

Meddelande till Tandfen.



Visst förundrar vi oss över kreativiteten och charmen i hennes meddelande. Frågan är hur skaparkraft, påhittighet och skrivglädje kan leva sida vid sida av de stegrande krav som de facto ställs på korrekthet i skrivandet högre upp i årskurserna.

I Jennelies meddelande till Tandfen kan vi konstatera att hon börjat förstå sambandet mellan fonem och grafem. Detta sätt att kombinera bokstäver brukar ibland kallas upptäckarstavning vilken är grundläggande fas i skrivutvecklingen (Graves, 2003). Upptäckarstavning underlättar förståelsen för den alfabetiska principen. I denna fas brukar också barn vilja veta hur ord ska skrivas vilket är en ingång till konventionell stavning (Adams, 1990). Att redan i förskoleklassen uppmuntra eleverna till upptäckarstavning och ett utforskande av sambandet mellan fonem och grafem ger en god grund för det fortsatta skrivandet och erövrandet av de fonologiska och morfologiska principerna för stavning (Adams, 1990; Lundberg, 2008; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Att främja skrivlust måste vara utgångspunkten för läraren vid de första skrivförsöken. Att uppmuntra och hjälpa eleverna att skriva de ord som de vill skriva snarare än att uppmana dem till att skriva ord som de vet att eleverna kan stava korrekt. Väljer man att leda in eleven på att skriva korta och kanske ljudenligt stavade ord, vilket kan ske i all välmening, så finns det en risk att elevens eget språk kan hamna i skymundan (Leimar, 1974). Dessutom undanhåller man att eleven göra egna upptäckter om hur ord stavas.

Ska man då alls inte rätta elevernas stavning? Här måste man fundera över vad man lägger in i ordet rätta. I en experimentell studie av femåringars skrivande konstaterar Rieben et al. (2005) att en kombination av upptäckarstavning och omedelbar

återkoppling på hur ord ska stavas har en mer positiv effekt för stavningsförmågan än enbart upptäckarstavning eller avskrift av nedskrivna ord. Återkopplingen som genomfördes i studien riktades individuellt till varje elev men utifrån samma mönster: ”You invented a nice way to spell this word, but in books this word is written in a different way. I’ll show you now how it is written in books” (ibid, s. 154). Därefter skrev experimentledaren ner ordet korrekt på ett papper vid sidan av, och därpå fördes ett resonemang om ordets ortografi. Barnen i studien ombads inte att rätta till orden de skrivit. De behövde alltså inte radera ord och skriva om utan endast ”se” den korrekta stavningen. Om detta förhållningssätt handlar om att rätta eller inte är något man får fundera över. Ytterligare fundering som väcks utifrån studien är hur man eventuellt skulle kunna lägga upp sin undervisning för att hinna med liknande omedelbara återkopplingar i stor elevgrupp. Omedelbar återkoppling är också något som även svenska forskare förespråkar (se t.ex. Lundberg, 2008).

Det är en balansgång mellan att rätta i bemärkelsen att läraren markerar felaktig stavning som eleverna förväntas rätta och samtidigt verka för att bevara lusten och kreativiteten i skrivandet. Hur man som lärare förhåller sig till rättning, på vilka grunder och hur den sker, och med vilka medel är något att ta ställning till. Främst gäller det för läraren att känna sina elever och veta vad som kan förväntas av var och en. Rent konkret innebär det att man av en elev kan begära en mer konventionellt stavad text emedan man med någon annan elev måste gå mer varligt fram.

Att närma sig stavfel

Som lärare får man fundera över hur man genom sin undervisning kan främja elevernas förmåga att stava rätt. Somliga elever har emellertid trots genomtänkt undervisning svårigheter med att lära sig stava och som lärare måste man fundera över hur man på bästa sätt kan komma tillrätta med dessa svårigheter. I syfte att mer systematiskt närma sig stavfel gäller det att identifiera vilken typ av fel det rör sig om.

De vanligaste feltyperna i yngre elevers texter är **utelämnningar** – ett fonem i ordet representeras inte av grafem (plötsligt blir plötslit), **insättningar/tillägg** – ordet stavas med ett grafem vars motsvarande fonem inte finns i ordet (plötsligt blir plörtsligt), **utbyten/förväxlingar** – ett fonem skrivs med fel grafem (plötsligt blir blötsligt), **omkastningar** – rätt grafem men i fel ordning (sadel blir asdel) samt **dubbelteckningsfel** – enkelteckning när det ska vara dubbelteckning (passar blir pasar) men också dubbelteckning när det ska vara enkelteckning (plötsligt blir plöttsligt) (Nauclér, 1989; Ejeman & Molloy, 1997).

För att gå vidare i sin analys får läraren fundera över om felen är fonologiska, morfologiska eller lexikala det vill säga om de strider mot de fonologiska, morfologiska eller lexikaliska principerna. Därefter gäller det att planera undervisningen för att på

bästa sätt stötta eleverna så att de kan komma vidare på vägen till konventionell stavning (se t.ex. Druid-Glentow, 2006). I de tidiga årskurserna innebär detta exempelvis att läraren analyserar huruvida det är ljudanalysen eller fonem-grafem-kopplingen som blivit fel eller om eleven stavat fel på ordet på grund av en missad stavningskonvention (Druid-Glentow, 2006; Naucmér, 1989). En elev kan göra fel fonemanalys eller fonem-grafem-koppling till exempel på grund av svårigheter att uppfatta språkljud vilket kan handla om att exempelvis kunna höra skillnad på b/d/p, f/v, g/k, d/t.

Sammanfattning

Under sin grundskoletid ska eleverna lära sig skriva i överensstämmelse med vedertagna normer för stavning, ordböjning, meningsbyggnad och ordval. Som lärare måste man ta ställning till när och i vilka sammanhang man ska föra in hur ord stavas i sin undervisning. Tillsammans med eleverna kan man göra spännande upptäckter när man ser hur fonem och grafem hänger samman, vilket kan ske i förskoleklass. Stavningsresan går sedan vidare genom att eleverna blir medvetna om att det finns regler för stavning som kan fungera som stöttor i det egna skrivandet. För att lärare ska kunna ge eleverna den stöttning som behövs måste läraren själv vara förtrogen med regler för stavning men också på ett varligt sätt omsätta denna kunskap i mötet med eleverna.

Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139–167.
- Dahl, A. (2016). *Interpunktion: om skiljetecken och textens nyanser*. Stockholm: Morfem.
- Deacon, S. H., Kirby, J. R & Casselman-Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? *Reading Psychology*, 30, 301–318.
- Druid-Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19–49.

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

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Forsberg, C. (2017). *Rätt eller fel. Om hur barn lär sig att följa skriftspråkets normer*. (Opublicerat manus).

Ekener, H. (1982). *Rättskrivning: studieplan och metodik för undervisning av elever med stavningssvårigheter*. Solna: Esselte studium.

Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Garlén, C. (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.

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.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743.

Graves, D. H. (2003). *Writing: teachers and children at work*. (Twentieth-anniversary ed.). Portsmouth, NH.: Heinemann.

Hopperstad, M. H. (2013). En toåring maler tekst. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (red.). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (29-45). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.

Leimar, U. (1974). *LTG Läsning på talets grund*. Lund: Liber läromedel.

- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Magnusson, M. (2013). *Skylda med kunskap: En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading. And why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator, Winter 2005/06*, 12–22, 42–43.
- Moats, L. C. & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language Disorders, 16*(2), 73–86.
- Naucmér, K. (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I C. Sandqvist & U. Teleman (red). *Språkutveckling under skoltiden*. (197-216). Lund: Studentlitteratur.
- Naucmér, K. (2004). Spelling development in Swedish children with and without language impairment. *Journal of multilingual communication disorders, 2*(3), 207–215.
- Perfetti, C. A., Rieben, L., & Fayol, M. (1997) (Eds.). *Learning to spell*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 145–166.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143–174.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P., and Burns, M. S. (Eds.) (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tornéus, M. (2000). *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.
- Wilde, S. (1990). A proposal for a new spelling curriculum. *Elementary School Journal, 90*(3), 275–289.