



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Stavfelstyper

Ett antal elevers stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4

Anna Bäck

Kurs: LAU390

Handledare: Åsa Wengelin

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: HT11-1170-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Stavfelstyper. Elevers stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4.

Författare: Anna Bäck

Termin och år: Ht 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åsa Wengelin

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: HT11-1170-02

Nyckelord: Stavning, stavningskonventioner, stavningsregler, stavningsundervisning, rättstavning, yngre elever, stavningsutveckling

När elever försöker stava ord ”som de låter” är det inte ovanligt att orden blir felstavade. Enligt kursplanen i svenska ska elever, när de slutar årskurs 6, behärska bl.a. stavningsregler i viss mån. Utifrån detta funderade jag kring hur elevers sätt att stava kan bero på vilka regler de har insikt i. Syftet med min studie var att undersöka yngre elevers olika stavfelstyper i förhållande till en typisk stavningsutveckling samt klarlägga vilka orsaker som kan finnas till de olika stavfelen.

Informanterna var 17 elever i en årskurs 4 och från dem samlade jag in elevtexter. Elevtexterna från årskurs 4 producerades vid en uppgift i fri skrivning som jag höll i. Vid uppgiften fick eleverna ingen hjälp vid vare sig rättstavning eller flödesskrivning. Elevtexter från årskurs 2 hämtades ur samma elevers portfoliopärmar. Det är okänt i vilket sammanhang som dessa texter är producerade samt om och i så fall hur mycket hjälp eleverna fått vid dessa uppgifter.

Först analyserades stavfelstyper i årskurs 4 respektive årskurs 2. Resultaten sattes i relation till en typisk stavningsutveckling. Sedan analyserades vilka stavningsregler eleverna stavat efter och även detta sattes i relation till en typisk stavningsutveckling. Vid den senare analysen analyserades först stavfel gjorda av elever utan kända läs- och skrivsvårigheter i årskurs 4 respektive årskurs 2. Därefter analyserades stavfel gjorda av elever med kända läs- och skrivsvårigheter i årskurs 4 respektive årskurs 2. För båda grupperna sattes resultaten i relation till en typisk stavningsutveckling.

Resultaten överensstämmer med tidigare forskning om rättstavning och kan ge en bild av i vilken utsträckning elever gör olika typer av stavfel samt för hur elever utan respektive med läs- och skrivsvårigheter utvecklar stavningsinsikter i relation till en typisk stavningsutveckling.

Lärare som undervisar i rättstavning behöver vara medvetna om möjliga orsaker till olika stavfelstyper för att kunna stötta elever vidare i deras stavningsutveckling.

Förord

Ett stort tack riktar jag till alla de elever som med glädje och engagemang hjälpte mig att göra den här studien möjlig. Jag tackar också deras vårdnadshavare, som lät eleverna delta. Jag vill tacka elevernas klasslärare, som inte bara lät mig ”ta över” lektioner, utan som också hjälpte mig att välja en passande skrivuppgift utifrån elevernas intressen.

Jag vill tacka min handledare Åsa Wengelin som lagt ner tid på att läsa mina utkast om och om igen och bidragit med såväl konstruktiva kommentarer som stöd i den här processen. Jag vill också tacka henne för tips på litteratur samt utlånande av sådan när någon annan hunnit före till biblioteket.

Slutligen tackar jag min familj och mina vänner för stöd samt uppmuntrande och hjälpsamma kommentarer. Tack Patrik, för att du med glatt humör har ställt upp med att ensam ta ansvar för hemmet när jag suttit och skrivit vid datorn. Tack Maj-Britt och Åke för att ni har sett de fel jag stirrat mig blind på. Tack Maria och Susanna för att ni har funnits tillgängliga för ”bolande” av tankar och prat om helt andra saker när en paus behövts. Tack Therése för de peppande samtal vi har haft innan, under och efter denna uppsatsskrivning.

Göteborg i januari 2012

Anna Bäck

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och problemformulering	2
3. Teoretisk anknytning	3
3.1 Svenskans skriftspråk	3
3.1.1 Relationen mellan talad och skriven svenska	3
3.1.2 Begreppsförklaringar	4
3.2 Principer för svensk stavning	5
3.3 Stavfel och utvecklingsstadier	7
3.3.1 Orsaker till stavfel	10
3.4 Stavningsutveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter	11
4. Metoder och tillvägagångssätt	13
4.1 Studiens informanter	13
4.2 Procedur för datainsamling	13
4.3 Analys	14
4.4 Etiska regler	14
4.5 Studiens validitet	15
4.6 Studiens reliabilitet	15
4.7 Studiens generalitet	16
5. Resultatredovisning	17
5.1 Redovisning av gruppens stavfel	17
5.1.1 Stavningsresultat för årskurs 4	17
5.1.2 Stavfelstyper i årskurs 4	18
5.1.3 Stavningsresultat för årskurs 2	21
5.1.4 Stavfelstyper i årskurs 2	21
5.1.5 Jämförelse mellan årskurs 4 och årskurs 2	23
5.2 Orsaksanalys av stavfelen utifrån Nauclérs analyschema	24
5.2.1 Elever utan kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 4	25
5.2.2 Elever utan kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 2	27
5.2.3 Stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4	29
5.2.4 Elever med kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 4	30
5.2.5 Elever med kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 2	31
5.2.6 Stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4	32
5.3 Avslutande kommentar till analysen	33
6. Slutdiskussion	34
6.1 Studiens resultat	34
6.2 Lärares medverkan vid elevers stavningsutveckling	35
6.3 Förslag till framtida forskning	36
6.4 Slutreflektion	36
Referenser	37
Bilagor	39

1. Inledning

När en elev under en VFU-period har frågat mig hur ett ord stavas har jag otaligt många gånger svarat ”lyssna på hur det låter”. Det dröjer inte länge förrän den unga stavaren funderar och försöker urskilja ljud som kan bli bokstäver i svårstavad ord som *kär* – hur lätt är det att stava till tje-ljudet? (Begreppet stavare används inom forskning kring rättstavning, se t ex Naulé (1989) och jag använder mig av detta begrepp i min uppsats.) Vid det här laget brukar jag inse att mitt råd inte var det bästa bland stavningstips och försöker snabbt komma på andra förklaringar att ge. Mina funderingar har kretsat kring om det verkligen är möjligt för en nybörjarstavare att stava ord enbart genom att ljuda dem. Stavas ord i det svenska språket som de låter och hur vet stavare vilka bokstavsrepresentanter de ska välja?

Min senaste VFU-period, som också var den sista inom lärarutbildningen, tillbringade jag i en årskurs 4 under fem veckor. I den klassen arbetade eleverna ofta och mycket med att skriva. Eleverna gjorde läsförståelsetest minst två gånger i veckan, skrev veckologg och i ämnet svenska arbetade de bland annat med läromedel om rättstavning. Bland elevernas många skrivna ord uppmärksammade jag stavfel som var av olika typ. Jag observerade att olika elever gjorde olika många och olika sorts stavfel. Då väcktes ett intresse hos mig och jag ville ta reda på hur många stavfel eleverna gjorde och vilka stavfelstyper som förekom. Jag ville också försöka ta reda på hur deras stavfel stod i relation till en typisk stavningsutveckling.

För att ta reda på detta måste jag först studera tidigare forskning om rättstavning. Vilka olika rättstavningsinsikter måste elever behärska och vilka stavningsregler behöver svenskundervisningen ta upp? Vad innebär en typisk stavningsutveckling och hur ser skillnader i stavningsutvecklingen ut mellan elever utan respektive med kända läs- och skrivsvårigheter? Genom arbetet benämner jag eleverna med begreppen elever utan respektive med (kända) läs- och skrivsvårigheter. I viss litteratur kan man läsa om starkare och svagare stavare och t ex Naulé (1980) använder begreppen *good spellers* och *poor spellers* (ungefär goda och fatiga/svaga stavare).

Elevers läs- och skrivutveckling är en ständigt aktuell skolfråga. Att elever ska lära sig skriva och stava rätt är något som lärare arbetar med och som upptar en stor del av skolarbetet under en elevs skolgång. I *Lgr II* står det att eleverna genom ”att samtala, läsa och skriva ska [...] utveckla [...] och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2010:9). Ett av målen är att eleverna, när de går ut grundskolan, ska kunna tala och skriva nyanserat (2010:13). För att titta mer noggrant på vad styrdokumenten säger om stavning får man läsa i kursplanen för svenska. Där beskriver Skolverket att eleverna ska behärska ”[s]pråkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, *stavningsregler*, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser” (min kursivering) när de slutar årskurs 6 (2010:224). Vidare står det att eleverna, för att uppnå betyget E (motsvarande godkänt) i årskurs 6, ska använda bl.a. stavningsregler ”med **viss** säkerhet” (fetstil i original) (2010:228).

I förhållande till det talade språket, så väl som det skrivna, finns det relativt lite forskning om stavning (Naulé, 1989:209). Lyckligtvis har det gjorts en del studier om hur både yngre och äldre elever samt vuxna stavar. Det finns också forskning kring hur typisk stavningsutveckling ser ut. Utifrån forskning kring rättstavning och dess förutsättningar har jag byggt mitt arbete.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med mitt arbete är att beskriva olika typer av stavfel som förekommer i en årskurs 4 och en årskurs 2 samt att förklara orsaker till stavfelen utifrån tidigare forskning.

Utifrån syftet har jag ställt mig tre frågor, som jag kommer att besvara i min undersökning:

- Vilka typer av stavfel förekommer hos barn i de yngre åldrarna och vad kan vara möjliga orsaker till dessa stavfel?
- I vilken utsträckning förekommer stavfel i årskurs 4 jämfört med i årskurs 2?
- Förändras stavfelen från årskurs 2 till årskurs 4 och i så fall hur?

3. Teoretisk anknytning

För att analysera elevers stavfel krävs förståelse för vad stavning inom det svenska språket faktiskt innebär. I följande avsnitt presenterar jag förutsättningar för att kunna stava samt olika stavfel och dess möjliga orsaker.

3.1 Svenskans skriftspråk

Man talar ofta om tre huvudtyper av skriftspråk. Logografisk skrift är en typ av bildspråk, som förekommer i t ex Kina. Garlén (1988) menar att detta kännetecknas av att "[e]tt tecken [...] står för en betydelsebärande enhet, t ex ett morfem eller ett ord" (1988:153). Syllabisk skrift kännetecknas av att ett "tecken betecknar en stavelse" förklarar Garlén (1988:153) och för detta system krävs att stavningsstrukturen är enkel. Alfabetisk skrift innebär att ett bokstavstecken representerar ett språkljud. Det är alfabetisk skrift som vi använder i svenskan och grundförklaringen till denna skrift är att språkljuden i vårt språk alltid betecknas "med ett och samma skrivtecken" (1988:155). Det förekommer undantag som innebär att ett språkljud representeras av olika bokstavstecken vid olika tillfällen och i olika ord, t ex sje-ljudet (Herrström, 1999b:5). Ibland återges ett ljud med flera bokstäver och ibland återges flera ljud med en bokstav. Wengelin (2009) tydliggör detta genom att beskriva att "varje tecken i *princip* representerar ett ljud" (2009:130; min kursivering). Även Elbro (2004) menar att bokstäverna "någorlunda svarar mot fonemen" (2004:63).

Seymour, Aro och Erskine (2003) gör en jämförelse av olika språk, som alla är uppbyggda på det alfabetiska skriftsystemet. De jämför språkets struktur och hur närliggande respektive långt ifrån de olika språkstrukturerna ligger den alfabetiska skriftens grundförklaring. Det språk vars struktur ligger närmast grundförklaringen att ett språkljud betecknas av ett och samma bokstavstecken är finskan. Seymour et al (2003:145) beskriver finskan som "shallow" (ytlig; min översättning). Finskan har enkla stavningsregler och kan beskrivas som mest transparent i förhållande till beskrivningen av alfabetisk skrift. Det språk som har en struktur längst ifrån denna ljud-tecken-relation är engelskan. Engelskans språkstruktur beskrivs som "deeper" (djup; min översättning) och dess stavningsregler som komplexa. Seymour et al (2003:145-146) menar att det engelska språkets rättstavning till stor grad styrs av andra regler än den att ett tecken motsvarar ett ljud. Vidare kan utläsas att svenskans språkstruktur placeras ungefär mittemellan finskans och engelskans (2003:146). Svenskans rättstavningsregler anses komplexa och språkets struktur placeras ungefär mittemellan "shallow" och "deep", enligt Seymour et al (2003:150). Även Garlén (1988) beskriver att finskan har ett "enkelt förhållande mellan stavning och uttal" (1988:157), medan franskans förhållanden är komplicerade (i likhet med engelskan) och ses som finskans motpol. Svenska språkets förhållande mellan stavning och uttal borde, enligt Garlén (1988:157), befinna sig mittemellan dessa två. Vi kan alltså inte stava på svenska genom att enbart beteckna ett språkljud med en bokstav, utan vi har stavningsregler som är lite mer komplicerade än så.

3.1.1 Relationen mellan talad och skriven svenska

Talet och skriften är två olika varianter på vårt språk, som vi kommunicerar med (Wengelin, 2009:135). I vårt talade språk förekommer flera olika uttalsvarianter för samma ord. Exempelvis kan *dusch* uttalas både med ett sje-ljud och med ett tje-ljud finalt. Vi har även bokstäver som har olika uttalsljud, t ex är tungspets-r och tungrots-r två varianter av samma bok-

stavsljud, menar Bruce (2010:146). Elbro (2004) menar att skriften, om vi tog hänsyn till alla olika uttalsvarianter pga bl.a. ”språkbrukarens ålder och ’bildning’” (2004:64) samt dialektala uttalskillnader, skulle skilja sig åt ”från person till person” (2004:64). Vid uttal av vissa ord påverkar språkljuden varandra så att vi assimilerar dem. Ett exempel på detta är att vi i vardagligt uttal säger *embil* i stället för *en bil*. Språkljudet /b/ uttalas vid läpparna och påverkar språkljudet /n/, som uttalas bakom framtänderna, att inta samma uttalsplats. Wengelin (2009) förklarar att munnen vid uttalet av /n/ ”redan är på väg fram emot läpparna” för att uttala /b/” (2009:132) varpå vi uttalar ett /m/ i stället för ett /n/ före /b/. Detta är exempel på ”*assimilation av artikulationsställe*”, förklarar Garlén (1988:66). Assimileringar underlättar för oss när vi talar så att det blir lättare för oss att uttala ord. Om alla dessa uttalskillnader skulle markeras i skriften, skulle det krävas att vi hade många fler relationer mellan språkljud och bokstav än vi har idag. I stället för att ibland stava t ex *embil* och ibland *en bil* och på så sätt ”göra skriftbilderna mycket variabel” (Elbro, 2004:64-65) får skriftspråket stå som symbol för ett standarduttal av våra språkljud och ord. Därför kan vi beteckna alla olika ord och deras språkljud med så pass få bokstäver som 29 i svenskan. Garlén (1988:82) beskriver även tonassimilation, som innebär att ett fonem påverkar ett annat till att uttalas tonande trots att det vanligtvis uttalas tonlöst och vice versa. Garlén exemplifierar med bl. a. ordet *två*, i vilket det vanligtvis tonande fonemet /v/ uttalas tonlöst eftersom uttalet påverkas av det initiala fonemet /t/ som är tonlöst.

Vårt talade språk är bundet till en direkt eller omedelbar kontext där kommunikationen sker ”här-och-nu” (Wengelin, 2009:138). Ofta är en talad kommunikation informell eftersom lyssnaren kan förstå sådant som inte sägs. Wengelin (2009:139) menar att lyssnaren förstår talarens budskap genom att talaren även uttrycker sig med kroppsspråk, gester, ansiktsuttryck, röstlägen, betoningar, pauseringar och även känslouttryck i rösten. I ett samtal förstår deltagarna varandra väl, men en nerskriven transkribering av samma samtal blir ofta obegriplig eftersom det sagda inte ger fullständig information för att förstå talaren. Vi upprepar ofta samma ord flera gånger när vi genom tal berättar något (2009:142).

Vårt skrivna språk är mer formellt än talet. När vi kommunicerar i skrift eftersträvas en mer korrekt struktur än i talet. Den skriftliga kommunikationen är indirekt och läsaren tar till sig texten först när den är färdigformulerad. Därför har läsaren ”ingen aning om var du har tvekat och ändrat”, menar Wengelin (2009:143). För att bli förstådda måste vi tänka igenom hur texten ska byggas upp samt förhålla oss till olika regler som styr meningsuppbyggnad, syftningar och *rättstavning* (2009:142; min kursivering). Läsaren får ingen hjälp att förstå oss utifrån vårt kroppsspråk, tonfall o s v, utan vi behöver kunna förklara vad vi menar enbart med skriftspråket. Kravet på att vi ska uttrycka oss mer tydligt när vi skriver gör också att vi sällan upprepar samma ord utan snarare använder synonymmer till det (2009:142).

3.1.2 Begreppsförklaringar

Här kommer förklaringar av några olika språkvetenskapliga begrepp. Den som är väl bekant med sådana begrepp kan därför gå vidare till avsnitt 3.2 nedan.

När vi stavar använder vi oss i viss mån av grundprincipen för alfabetisk skrift, d v s vi stavar ljudenligt (se t ex Garlén, 1988:155). Detta kallas för den fonologiska principen och efter den kan vi stava t ex *bal*. Den fonologiska principen kan inte hjälpa oss att stava olika ord när de låter lika, t ex *bygd* (ett samhälle) och *byggd* (från *att bygga*). Då använder vi oss av den morfologiska principen, som betonar ordens släktskap (jfr Arnbak, 1996:10). För vissa ord kan

varken den fonologiska eller morfologiska principen förklara deras stavning och vi måste då lagra hela ord i minnet, som glosor (Herrström, 1999b:32). Detta innebär att vi lexikaliserar ord. För att vid stavning kunna skilja på orden *kål* och *kol* behöver dessa ord lexikaliseras. De två principerna samt lexikalisering förklaras mer ingående i nästa avsnitt. De begrepp som förklaras här hjälper oss att förstå principerna och lexikalisering.

Vid ljudenlig stavning lyssnar vi efter språkljud, som också kallas **fonem**. Ett fonem är den minsta betydelseskiljande enheten i språket (Arnbak, 1996:10) och tillsammans bildar fonemen de talade orden. Genom att jämföra uttalet av orden *bil* och *pil* hör man att det enda som skiljer dem åt är ett av tre fonem (Arnbak, 1996:10; Herrström, 1999b:8). För att säga ordet *bil* uttalar vi fonemen /b/, /i/ och /l/. När vi i stället ska säga *pil* byter vi ut det första fonemet och uttalar /p/, /i/ och /l/. Ett enda språkljuds skillnad resulterar i ett annat ord med en helt annan innebörd. Att kunna identifiera fonem i talade ord är en förutsättning för att kunna lära sig stava, menar Wengelin (2009:130). Den enda skillnaden mellan de båda fonemen är att /b/ är tonande, medan /p/ är tonlöst, förklarar Garlén (1988:20).

För att i skrift beteckna språkljuden, fonemen, använder vi oss av bokstavstecken, tillika **grafem** som Herrström beskriver som ”alfabetets ljudsymbolstecken” (1999b:8). Ett bokstavstecken, grafem, är ”minsta betydelseskiljande enhet” förklarar Garlén (1988:155) i skrift. Om vi jämför de skrivna orden *bil* och *pil* ser vi att enbart ett grafem skiljer dem åt. De är så kallade ”minimala par” (1988:155). Genom att lägga till eller ta bort ett grafem ändrar vi ordet och dess betydelse. Herrström (1999b:8) exemplifierar med grafemen , <i> och <l>; tillsammans bildar dem ordet *bil*. Om vi lägger till grafemen <e> och <n> till *bil* får vi det skrivna ordet *bilen*. Herrström förklarar vidare att <e> och <n> bildar ”en bestämdhetsändelse” (1999b:8) samt att de två orden (*bil* och *bilen*) är ”samma ord i obestämd och bestämd form” (1999b:8). Vare sig vi lägger till eller tar bort <e> och <n> från *bil* har ordet ändå samma betydelse – det syftar till ett särskilt sorts fordon. Om vi däremot tar bort ytterligare en bokstav, t ex <l>, blir ordet och dess betydelse en annan (*bi*). Herrström poängterar att om vi skulle ta bort även bokstaven <i> ”blir det inget ord alls” (1999b:8).

Enskilda har vare sig fonemen eller grafemen någon egen betydelse, men det får de när de sätts samman till **morfem**. Ett morfem definieras som ett ords ”minsta betydelsebärande” enhet (Herrström 1999b:8). Arnbak (1996) förklarar att ett morfem är den minsta delen av ett ord ”som har en självständig betydelse” (1996:20). Som togs upp ovan är *bil* den minsta språkliga enhet ”som vi behöver för att förstå att det handlar om just en bil” (Herrström, 1999b:8). Därför är *bil* ett morfem. Ett morfem är ett ords grundform och dess stam. Morfemet *bil* är alltså grundformen för både ordet *bil* och ordet *bilen*. Eftersom ändelsen *-en* ändrar ordets form från obestämd till bestämd är även den ett morfem. Det finns således olika typer av morfem. Arnbak (1996) berättar att böjningsändelser dock inte ändrar ”ett ords betydelse” (1996:42). Att arbeta med att identifiera morfem i ord (t ex sammansatta) har stor betydelse för ”elevens språkförståelse och morfologiska insikt” (1996:16), vilket i sin tur hjälper eleven vid rättstavning.

3.2 Principer för svensk stavning

När vi stavar använder vi oss i den alfabetiska skriften huvudsakligen av två principer, dels den fonologiska (ljudenlighetsprincipen), dels den morfologiska (släktskapsprincipen). Enligt Elbro (1990:12) behöver vi använda en kombination av de båda principerna för att så småningom kunna stava oklanderligt. Elbro (2004) poängterar att elever inte behöver vara med-

vetna om principerna, utan att de enbart behöver ”kunna tillämpa” (2004:60) dem. Det är lärarna som lär ut rättstavning som behöver ha en djupare kunskap, framhåller Elbro (2004:60).

Den **fonologiska principen** är stavningsgrunden för den alfabetiska skriften och innebär enkelt uttryckt att vi anger ett grafem för ett fonem. Treiman, Zukowski och Richmond-Welty, (1995:1-2) menar att barn utgår ifrån denna princip när de försöker stava när de är i början av sin stavningsutveckling. Barnen ljudar sig då fram för att stava ord. Principen innebär att ”varje språkljud ska synas i skriften” (Herrström, 1999a:28). En förutsättning för att kunna stava efter den fonologiska principen är att bli medveten om att ord är uppbyggda av enskilda fonem, menar Arnbak (1996:10). För en del ord fungerar en ljudenlig stavning och den fonologiska principen är tillräcklig (Elbro, 1990:12-13 och 2004:60). Exempel på sådana ord är *söt, lek* och *fot*.

Vid stavning efter den fonologiska principen behöver man lära sig att vissa språkljud kan betecknas med olika grafem (Garlén, 1988:156). När man stavar gäller det att välja rätt grafem till varje ljud. Exempelvis kan /j/ betecknas på olika sätt: *jag, göra, gjorde, hjälm, djur, ljus*. Vissa fonem har inte egna grafem. Sje-ljudet betecknas med grafemkombinationer (konsonantkombinationer); *själv, stjärna, sköta, skjorta, choklad*. För vissa ord finns olika varianter på stavning, t ex *schysst* och *jysst* där både <sch> och <j> uttalas som ett sje-ljud. Wengelin (2002:155) poängterar att även varianter som <si>, <ti> och <ssi> inne i ord betecknar detta fonem, i t ex *diskussion*. Fonemet /ng/ kan betecknas med <ng>, <n> om <k> följer samt <g> om <n> följer (2002:155). Herrström (1999a:28 och 1999b:5) tar upp att vi har för få grafem i det svenska skriftspråket för att svara mot alla fonem i vårt talspråk. En del av våra grafem har ”skiftande symbolfunktion” (1999b:5). Herrström (1999a) poängterar att vi dessutom har de ”överflödiga bokstäverna C, W, X och Z, vilka saknar egna ljud” (1999a:29). Förtydligat är <x> ensam bland svenskans grafem om att stå som symbol för ”en fonemsekvens, k-ljudet följt av s-ljudet” (1999b:5).

Ibland ska ett fonem dubbeltecknas i skrift. Den grundläggande regeln för dubbelteckning av ett ords stam förklarar Nauc ler (1989) som följer, där ’vokal’ och ’konsonant’ står för ljudet, inte bokstaven” (1989:204):

I svensk stavning är ju konventionen att det  r den korta vokalen som skall markeras i de fall både lång och kort vokal kan förekomma (*vall*) genom att den konsonant som följer på vokalen dubbeltecknas. Övriga korta vokaler, dvs vokal i betonad stavelse som följs av två olik konsonanter (*vals*) samt vokal i obetonad stavelse (*val r*), behöver inte och skall enligt stavningskonventionerna heller inte markeras genom dubbelteckning av följande konsonant (1989:205).

När elever stavar efter den fonologiska principen och g r en ljudanalys av det ord som ska stavas, behöver de alltså också förhålla sig till de olika stavningsregler som säger att ett och samma ljud ibland kan betecknas på olika sätt. Olika grafem kan markera samma fonem och ett och samma ljud ska ibland dubbeltecknas och ibland inte. Eftersom det svenska språket har ett inte helt okomplicerat förhållande mellan stavning och uttal (Seymour et al, 2003:150; Garlén, 1988:157) måste vi använda oss av dessa regler inom ljudenlig stavning.

I viss mån kan vi alltså stava efter den fonologiska principen (Treiman et al, 1995:1-2), men problem uppstår när vi ska stava ord som låter lika, d v s består av samma fonem, men har olika betydelse. Vi tar då hjälp av de olika morfemens släktskap med sitt grundord och stavar efter den **morfologiska principen**. Denna princip innebär kortfattat att ”samma betydelsebärande del av ett ord/morfem skrivs på samma sätt oavsett i vilket sammanhang den förekommer: säga = [s ja], sagt = [sakt]”, beskriver Arnbak (1996:10). Detta innebär också att ett

morfem (i betydelsen ett ords grundform och stam) behåller sin stavning även när ordet böjs, för att man ska kunna urskilja ordets släktskap. Den morfologiska principen är överordnad den fonologiska, eftersom den morfologiska går emot t ex dubbelteckningsregler för att vi ska kunna skilja likljudande morfem åt. Nauc ler (1989) förtydligar att morfologisk insikt är att ”uppmärksamma morfemens identitet” (1989:214) och alltså vara medveten om deras betydelse. Genom att ha en morfologisk insikt kan man lättare förstå undantagen f r dubbelteckningsreglerna. Ett exempel är att jämföra orden *byggd* och *bygd*. De låter lika och enligt den fonologiska principen borde de stavas likadant. För att underlätta vår förståelse av vilket ord vi menar används den morfologiska principen för att skilja orden åt. Ordet *byggd* härstammar från verbet *att bygga* och rotmorfemet (stammen) *bygg* beh lls, enligt den morfologiska principen, när vi ändrar verbets temaform till *byggd* (t ex *lekplatsen är byggd*). Ordet *bygd* däremot är ett substantiv och syftar till ett samhälle, eftersom det härstammar från ordet *by*. Vissa ord som kommer av samma morfem uttalas olika och i sådana fall beh lls stavningen, enligt den morfologiska principen, för att ordens släktskap ska vara tydlig. Elbro (2004:64) exemplifierar med orden *fyra* och *fyr tio*, som uttalas olika, men stavas utifrån samma stam, *fyr(a)*, eftersom båda ordens betydelse utg r från den.

F r vissa ord är varken den fonologiska eller den morfologiska principen tillräcklig som stavningshj lp och de kan inte hjälpa oss att förklara ordens stavning. Vi behöver då lagra orden och dess stavning som i ett ordförråd i hjärnan. Detta kallas för att vi **lexikaliserar** ord d v s att de ”lagras i minnet som helord, enskilda glosor” (Herrström, 1999b:32). Ord som behöver lexikaliseras  r t ex ord vars betydelse inte är självklar, t ex *kofot*, *kattfot* och *lampfot* (1999b:32). Dessa ord är lika varandra till utseendet, men de har varsin enskild betydelse. Andra exempel på ord som vi behöver lexikalisera  r *berg*, *geting*, *cykel*, förklarar Nauc ler (1989:203). Dessa ord g r inte att stava utifrån den fonologiska principen eftersom de inte stavas med <j> respektive med <s>. De g r heller inte att stava efter den morfologiska principen eftersom deras stavning inte beror på släktskap med något annat ord (eller morfem). Därför måste vi lexikalisera dem och följa lexikaliska stavningskonventioner.

För att kunna stava rätt krävs alltså både fonologiska, morfologiska och lexikaliska insikter hos stavaren, menar Nauc ler (1989:201-202).

3.3 Stavfel och utvecklingsstadier

Elever g r olika typer av stavfel och här presenteras de fem vanligaste (se Nauc ler, 1980 & 1989; Treiman et al, 1995; Wengelin, 2002). **Insättningar** innebär att eleven stavar ett grafem vars motsvarande fonem inte finns med i ordet: *prata* blir *prarta*. **Utel mningar** innebär att eleven låter bli att beteckna något fonem vid stavningen: *hemskt* blir *hemst*. **Utbyten** innebär att eleven betecknar ett fonem med fel grafem: *spänna* blir *spenna*. **Omkastningar** innebär att eleven betecknar språkljuden med rätt grafem men placerar dem i fel ordning så att ordet inte kan l sas korrekt: *hej* blir *jhe*. **Dubbelteckningsfel** kan innebära två saker, dels att eleven dubbeltecknar felaktigt när det ska vara ett grafem (*fisk* blir *fissk*), dels att eleven enkeltecknar n r ett fonem ska dubbeltecknas (*hiss* blir *his*). När grafemkombinationer betecknar ett fonem räknas dessa som ett grafem (Wengelin, 2002:155). Stavningen *sj rna* f r *stjärna* räknas därför som utbyte. Treiman et al (1995) menar att elever ofta utelämnar konsonanter i konsonantkombinationer.

Vid stavning av kort  -ljud är det besvärligt att, utifrån en ljudanalys, veta om man ska skriva <e> eller < > på svenska (Herrström, 1999a:29). När inga enkla regler finns att utgå ifrån,

som vid stavning av kort /ä/, menar Herrström att man kan ta hjälp av morfologiska samband och ”hitta släktord med långt e (...) respektive ä” (1999a:29). Wengelin (2002:159-160) påpekar att utbyten mellan <e> och <ä> är ett vanligt stavfel hos vuxna som har läs- och skrivsvårigheter. Detta framkom av stavningstest och det är därför inte säkert i vilken utsträckning samma studiedeltagare hade gjort utbyten mellan <e> och <ä> vid fri skrivning. Jag ser det som en möjlighet att unga stavare (elever) med läs- och skrivsvårigheter ofta gör samma typ av utbyten, men det framkommer inte av Wengelins studie.

Utifrån tidigare forskning kan man dra slutsatsen att dubbelteckningsfel, utbyten, utelämnningar och insättningar förekommer ofta bland elevers stavfel. Enligt en studie som Nauc ler gjort är ”det vanligaste felet just att låta bli att dubbelteckna” (1989:213) i årskurs 4. Mellan årskurs 4 och 6 förekommer  vergeneralisering av dubbelteckning så att t ex *vals* stavas *valls* (1989:213). I Wengelins (2002:156) avhandling kan utl sas att vuxna utan l s- och skrivsvårigheter sällan g r felstavningar av typen omkastningar vid fri skrivning. Min uppfattning är att detsamma kan gälla även för yngre stavare.

För att visa ett samband mellan stavfel och de två principerna samt lexikaliska regler f r stavning har Nauc ler (1989:203) utifrån den fonologiska och morfologiska principen samt vår lexikaliseringsf rm ga skapat ett analyschema. Med hjälp av analyschemat kan man bedöma om ett stavfel  r fonetiskt acceptabelt eller oacceptabelt. Analyschemat med exempel från Nauc ler återges h r:

	K o n v e n t i o n e r		
	fonologiska	morfologiska	lexikaliska
Fonetiskt acceptabelt	sbark sjedar tjikare jagt	gr�t�r, gr�t�r b�s�k trasit, trasikt snappt	b�rj, b�rg d�kter jeting sykel
oacceptabelt	bark (=park) satar, katar sjatar, skatar sedar sikare, skikare gakt	grosparv handuk bommol	

Analyschema f r stavfel.

Ordkunskapsfel placeras som lexikaliskt oacceptabla. Nauc ler menar dock att ordkunskap  r en förutsättning för att stava rätt inom det alfabetiska skriftsystemet och förtydligar att detta analyschema ”bara gäller det som  r speciellt för svenskans stavningskonventioner” (1989:203).

När man placerar stavfel i detta schema undersöker man om eleven har stavat ”som det låter”, d v s om stavfelet  r fonetiskt acceptabelt eller inte. Detta speglar huruvida elevens ljudanalys är korrekt. Vi stavar med <p> i *spark*, men uttalar snarare ett b-ljud – *sbark*. Vi undersöker vilken princip, konvention som eleven stavar efter. I figuren har dubbelteckningen behållits, enligt morfologiska regler vid stavningen av *snappt*. Eftersom vi uttalar /b/ i *snabbt* likt ett p-ljud  r stavfelet fonetiskt acceptabelt. Vid stavningen av *handuk* har eleven inte lyckats identifiera de båda morfemen i sammansättningen och stavningen  r fonetiskt oacceptabel, enligt morfologiska regler.

Dubbelteckningsfel kan analyseras enligt samma schema. Nauc ler menar att det finns ”sk al att se på dem separat” (1989:203), för att de  r många och förekommer i stor utsträckning hos svenska skolelever, även upp äldre åldrar. Vid dubbelteckningsfel behöver inte stavfelen analyseras som fonetiskt acceptabla och oacceptabla, utan Nauc ler (1989:208) menar att man kan i stället undersöka var det blir fel och vad felet kan bero på. Nauc lers (1989:207) analys-schema för stavning av lång och kort vokal  r som följer.

K o n v e n t i o n e r			
<i>fonologiska</i>			
betonad VK	betonad V:K	betonad VKK	obetonad V
<i>vall</i> *val	<i>val</i> *vall	<i>vals</i> *valls	<i>valuta</i> *valluta
<i>morfologiska</i>			
<i>valls, br�nns</i> *vals	<i>vals</i>	<i>valssteg</i> *vallsteg	<i>intressant</i> (av <i>in'tresse</i>)
<i>lexikaliska</i>			
<i>dum, dumma</i> <i>dom, domare</i> <i>br�nt, br�nd</i>		<i>jysst</i>	<i>korrekt</i>

Analyschema f r stavning av lång och kort vokal

”Betonad VK” står för att ett *betonat kort* vokalljud följs av ett konsonantljud medan ”betonad V:K” står för n r ett *betonat långt* vokalljud följs av ett konsonantljud. Tecknet ”:” (kolon) markerar alltså om det betonade vokalljudet  r kort eller långt. Med beteckningen ”betonad VKK” syftar Nauc ler på ett betonat kort vokalljud följt av *två olika* konsonantljud. Beteckningen ”obetonad V” står för *obetonat* kort vokalljud.

Konsonantljudet /m/ kan ställa till problem för stavaren vid stavning av lång och kort vokal. När ett ord avslutas med ett konsonantljud (VK i analyschemat) ska detta dubbeltecknas om det föregående vokalljudet  r betonat och kort. Denna regel gäller dock inte f r <m>. N r ett finalt m-ljud efterföljer betonat, kort vokalljud stavar man med ett <m>. Däremot dubbeltecknas <m> n r ”man lägger till en ändelse som börjar på vokal” (Språkrådet, 2011-12-23). (Undantag är bl. a. *lamm* och *bedöma*.)

Det svåra för elever  r inte att dubbelteckning ibland ska ske, utan när, menar Nauc ler (1989:208). Vid stavning efter den fonologiska principen kan eleven lyssna efter om vokalljudet  r långt eller kort samt om det  r betonat eller obetonat. När eleven stavar efter den morfologiska principen g r ords identitet och släktskap före dubbelteckningsreglerna inom den fonologiska principen. Plötsligt beh lls dubbelteckning trots att två olika konsonantljud följer det betonade korta vokalljudet (t ex *bränns*). Dessutom måste eleven ta hänsyn till flera ord vid sammans tningar där dubbelteckning, som kanske inte är så självklar, ska betecknas, som i *valssteg*. Vid stavning efter den lexikalsiska konventionen krävs det att eleven förhåller sig till undantag från de två nämnda principerna. Stavningen av *jysst* bryter mot den fonologiska principens dubbelteckningsregel och stavningen utg r inte heller från morfologiska regler. Stavningen av *bränd* bryter mot sl ktskapsregeln som den morfologiska principen visar.

Nauc ler (1989:209-215) och Herrström (1999a:25-26) förklarar Friths skrivutvecklings-schema för engelska, som också g r att använda för svensk stavningsutveckling, enligt

Nauc ler (1989:210-214). Frith har i sin modell satt utvecklingen för l sning respektive skrivning i relation till varandra, men hon visar också hur de båda färdigheterna inte utvecklas i samma takt. Detta utvecklingsschema syftar på en typisk l snings- och stavningsutveckling, hos människor utan l s- och skrivsvårigheter (min kommentar). Nauc ler förklarar stadierna i Friths modell enligt följande:

Frith benämner sina stadier det logografiska (vilket motsvarar ordbilden), det alfabetiska (som omfattar dels relationen ljud-bokstav, dels de regler som jag kallat fonologiska) och det ortografiska stadiet (den analogiska stavningen eller de regler jag har sett som morfologiska) (Nauc ler, 1989:209).

Utifrån Friths modell över l snings- och stavningsutveckling tänker sig Nauc ler (1989:215) fyra stadier f r stavningsutveckling. Vid det första stadiet har vi ännu inte lärt oss relationen mellan fonem och grafem och vi g r fonetiskt oacceptabla fel, t ex *bark* för *park*. För att bli fonologiskt medvetna måste vi först kunna identifiera de enskilda fonemen i ord och sedan lära oss relationen mellan fonem och grafem och detta lär vi oss i Nauc lers andra stadium. När vi lärt oss detta kan vi börja stava enligt ljudanalys och stavfelen  r fonetiskt acceptabla: *sbark* f r *spark*. Så småningom lär vi oss fonologiska regler f r dubbelteckning. I det tredje stadiet prövar ( vergeneraliserar) vi olika stavningsregler och vi g r därför återigen fonetiskt oacceptabla stavfel, t ex *sätt* f r *s t*. Dessa fonetiskt oacceptabla stavfel  r bara tillfälliga. Vi börjar utveckla morfologiska insikter och prövar att stava efter morfologiska regler, d v s att en ordstams dubbelteckning beh lls i motsättning till fonologiska dubbelteckningsregler. Därför stavas *ställde* med dubbeltecknat <l> och inte *stälde*. Till slut, i det fjärde stadiet, stavar vi med hänsyn till både fonologiska och morfologiska regler och stavfelen blir lexikaliska; *genom* stavas *jenom*. De lexikaliska insikterna  r alltså dem som vi behärskar sist. (Några av dessa exempel  r hämtade från Nauc lers analyschema f r stavning ovan.)

F r en form av utbyten kan stavfelet bero på att elever spegelv nder en bokstav så att den ”blir” en annan bokstav i stället (Miles & Miles, 1994:444, 447). När t ex <p> spegelvänds skrivs ett <q> och ett spegelvänt <d> utl ses som grafemet . Enligt Miles och Miles (1994)  r det inte ovanligt att unga stavare spegelv nder bokstäver i början av sin stavningsutveckling. Därför skulle spegelv ndning av grafem, enligt min uppfattning, kunna placeras in i Nauc lers första och andra stadium där stavare lär sig relationen mellan fonem och grafem respektive prövar att stava utifrån dessa relationer. Jag lyckas inte utl sa av Miles och Miles hur långt fram i stavningsutvecklingen det är vanligt att stavare spegelv nder bokstäver. Nauc ler (1989) menar att en elev som g r stavfel i fråga om utbyten ”antingen inte kan identifiera ljuden eller också har svårt att relatera dem till rätt bokstav” (1989:202). Vidare poängterar Nauc ler att enbart dessa förklaringar inte räcker om denna typ av stavfel förekommer ”[h] gre upp i årskurserna” (1989:202). I sådana fall behöver man, betonar Nauc ler (1989:202), ta reda på varför en elev stavar fel på detta sätt: g r eleven en felaktig ljudanalys eller har eleven missat någon av stavningskonventionerna?

3.3.1 Orsaker till stavfel

Nauc lers (1989) analyschema f r stavfel visar att stavfel uppstår vid bristande fonetisk analys (ljudanalys) och vid bristande medvetenhet om stavningskonventioner. Stavfelen kan då vara antingen fonologiska, morfologiska eller lexikaliska. Dubbelteckningsfel beror på bristande kunskap om stavning av långt och kort vokalljud, efter den fonologiska principens regler, samt bristande morfologiska och lexikaliska insikter. Det senare visas genom Nauc lers analyschema f r stavning av lång och kort vokal.

En del stavfel kan bero på något som Nauc  r (1980:12-17) kallar för ”slips of the pen”. Det innebär att eleven råkar skriva t ex <g> i stället för <a>; *jag* blir *ig* eller *jgg*, eftersom de båda bokstäverna har liknande form och h  r förekommer direkt efter varandra. Pennan, d v s elevens hand, skriver fel av bara farten trots att eleven vet ordets korrekta stavning. För att jag ska kunna veta om en elev har gjort ett stavfel p  ga ”slips of the pen” måste jag veta hur eleven har resonerat vid skrivningen. Mottagaren av en text kan inte veta hur stavaren har tänkt i skrivandets stund (Wengelin, 2009:143).

När elever stavar med enkelkonsonant där den ska vara dubbeltecknad stavar de ofta efter ljudanalys, enligt den fonologiska principen, och har troligtvis inte lärt sig dubbelteckningsreglerna   n (jfr Nauc  r, 1989:206). Om en elev enkeltecknar en konsonant som ska dubbeltecknas enligt den morfologiska principen, saknar eleven tillräckliga morfologiska insikter. Elever som dubbeltecknar ett grafem när det inte ska ske övergeneraliserar troligen reglerna för stavning av lång och kort vokal (Nauc  r, 1989:213). Det innebär att eleverna prövar reglerna för att lära sig när dubbelteckning ska ske. Trots att stavfelen blir fler, har eleverna f  rst  tt att stavning styrs av mer än ljudanalys och de   r ute på ”djärvare v  gar” (1989:212).

Det   r alltså inte nödvändigtvis antalet stavfel en elev g  r, utan snarare typen av stavfel, som visar hur långt eleven har nått i sina fonologiska, morfologiska och lexikaliska medvetenheter, enligt Nauc  r (1989:208).

3.4 Stavningsutveckling hos elever med l  s- och skrivsvårigheter

Analys-schemana ovan utg  r från en typisk stavningsutveckling, som elever utan l  s- och skrivsvårigheter följer. Hur ser då stavningsutvecklingen ut f  r de elever som har dessa typer av svårigheter?

Elever med l  s- och skrivsvårigheter kan, trots sina liknande svårigheter, behöva olika sorts stöd och ”samma symptom (...) kan emellertid ha många orsaker”, påpekar Arnbak (1996:11). Gemensamt för den specifika l  s- och skrivsv  righeten dyslexi är dock att ”dyslektiker har särskilt svårt att utnyttja den fonologiska principen” (1996:11), fortsätter Arnbak. För att förtydliga detta beskriver Nauc  r (1989:211) att elever med l  s- och skrivsvårigheter kämpar längre än elever utan l  s- och skrivsvårigheter med att segmentera fonem och koppla dem till grafem. I sin studie beskriver Nauc  r (1989) hur elever med l  s- och skrivsvårigheter i årskurs 1 ”ersätter vokaler med olika öppnings- eller rundningsgrad (*sur* stavas *sur*, *s  r* eller *sir*)” (1989:211). När de väl har lärt sig relationen mellan fonem och grafem litar de till ljudanalys i större utsträckning n  r de stavar än de elever som inte har dessa svårigheter (Nauc  r, 1980:9). Vid ljudanalys, fortsätter Nauc  r, förlitar eleverna sig mycket på sitt eget uttal av ord (1980:10). Wengelin (2002) menar att vuxna stavare med l  s- och skrivsvårigheter sällan dubbeltecknar, eftersom de troligtvis (vi kan inte veta säkert) stavar ”’som det låter’ och de h  r inte två konsonanter” (2002:159) (min översättning). Dubbelteckning uteblir oavsett om vokalljudet   r långt eller kort. Förutsatt att detta skulle gälla även för elever med l  s- och skrivsvårigheter börjar de alltså, som jag tolkar det, inte pröva och övergeneralisera dubbelteckningsregler som elever utan l  s- och skrivsvårigheter g  r och stavningsutvecklingen tar längre tid. Elbro (1990) menar att elever med dyslexi är ”mindre medvetna om morfologiska förhållanden” (1990:166; min översättning) när de stavar   n elever utan dessa svårigheter. Eleverna upplever svårigheter när de stavar enligt en ljudanalys, eftersom många ord inte blir r  ttstavade. *Is* och *sol* g  r att stava utan problem, men *katt* och *snabbt* blir desto svårare. I

Wengelins (2002:171) studie framgick vidare att vuxna med läs- och skrivsvårigheter vid fri skrivning sammanlagt hade flest stavfel i fråga om dubbelteckning och näst flest i fråga om utbyten och utelämningar medan få av stavfelen var i form av omkastningar.

När man gör stavfelsanalyser är det viktigt att tydliggöra vilka stavfelstyper elever gör (Naucier, 1989:208). Genom att undersöka stavfelstyper och felfrekvens i elevers texter har man möjlighet att bilda sig en uppfattning om var i stavningsutvecklingen eleverna befinner sig. Naucier (1989:212) poängterar att man får en så tydlig bild som möjligt över elevers utveckling om man följer samma elever en längre tid. Man har då god möjlighet att se hur elevernas stavfel förändras samt hur lång tid det tar för eleverna att nå de olika stegen i stavningsutvecklingen.

4. Metoder och tillvägagångssätt

I det här kapitlet presenterar jag hur jag har gått till väga när jag genomförde min studie. Jag berättar om studiedeltagarna (informanterna) och om vilka material (data) jag har behandlat. Jag beskriver också hur jag analyserade de data jag samlade ihop samt vilka etiska regler jag har förhållit mig till. Avslutningsvis reflekterar jag över min studies vetenskaplighet och tillförlitlighet, med termerna reliabilitet, validitet och generalitet.

4.1 Studiens informanter

De elever som deltog i min studie, med andra ord informanterna, var 17 stycken från en klass med 21 elever och de gick i årskurs 4 när studien ägde rum. De data jag samlade in var dels elevtexter som de 17 eleverna producerade i årskurs 4, dels elevtexter som hade producerats när samma 17 elever gick i årskurs 2. Av dessa elever har tre stycken kända läs- och skrivsvårigheter. I arbetet benämns de 17 eleverna som *elever utan (kända) läs- och skrivsvårigheter* och *elever med (kända) läs- och skrivsvårigheter*. När jag syftar på alla 17 elever benämner jag dem som så, som *eleverna* eller som *gruppen*.

4.2 Procedur för datainsamling

För att få ihop data från eleverna i årskurs 4 besökte jag dem några dagar för att göra en skrivuppgift med dem. Uppgiften var en guddad berättelse (bilaga 3), som jag skrev ihop efter en mall som deras klasslärare hade. Det var en enkel berättelse på ca två sidor och den innehöll känslubeskrivningar, eftersom elevernas klasslärare hade tipsat om att detta brukade få igång elevernas skrivlust. Berättelsen var uppdelad i stycken och efter varje stycke följde en liten fråga. Sammanlagt innehöll berättelsen fem frågor. Skrivuppgiften gick till på följande sätt. Eleverna satt vid sina bänkar och hade varsitt linjerat papper samt penna och suddgummi. Jag högläste berättelsen styckevis med varje efterföljande fråga. När en fråga ställdes, fick eleverna några minuter på sig att besvara den skriftligt på sitt papper. När alla elever var färdiga fick de som ville läsa upp sitt svar högt för alla. Frågorna var i stil med ”Vad var det som gjorde det konstiga ljudet?”. När alla frågor var besvarade läste jag berättelsens avslutande stycke för eleverna och sedan samlades deras papper in. Eleverna fick ingen hjälp med flödeskrivning eller med rättstavning vid uppgiften. Med flödeskrivning menar jag förmågan att producera en större mängd text, dvs att skriva i ett flöde utan längre pauser eller hjälp av någon.

Elevtexter från årskurs två kopierade jag från portfoliopärmar tillhörande samma 17 elever. Portfoliopärmarna har följt eleverna sedan första klass, men det var först vid texterna från årskurs 2 som alla elever hade skrivit lite längre texter. Det är oklart är vilka typer av uppgifter som elevtexterna från årskurs 2 är producerade utifrån. Jag vet heller inte om eleverna fick hjälp med flödeskrivning eller rättstavning och i så fall hur mycket hjälp. Resultaten av analysen av elevtexterna från årskurs 2 kan därför inte ses som exakta, men de ger åtminstone en ungefärlig bild av elevernas stavningsutveckling.

4.3 Analys

Vid min analys såg jag först till hela gruppens stavfel och började med att göra en ytanalys av stavfelen i årskurs 4 för att sedan göra en ytanalys av stavfelen i årskurs 2. Ytanalys innebär att elevernas stavfel delas in i grupper efter vilken typ av stavfel de är. Grupperna, som är utbyten, utelämnningar, insättningar, omkastningar samt dubbelteckning, har nämnts i tidigare forskning (se t ex Nauc  r, 1980 & 1989; Treiman et al, 1995; Wengelin, 2002) och jag förklarar dem mer ingående i kapitel 5 nedan. Jag gjorde en kort jämförelse av de båda analyserna. Elevtexterna delades in i ytterligare grupper f  r vidare analys; dels texter producerade av elever utan kända l  s- och skrivsvårigheter (14 elever), dels texter producerade av elever med kända l  s- och skrivsvårigheter (tre elever).

Stavfelen analyserades dessutom efter två av Nauc  rs (1989) analys-scheman. Ett av dessa var *Analysschema f  r stavning* (se avsnitt 3.3 ovan). Utifrån detta analys-schema kan man avgöra om elevernas stavfel   r fonetiskt acceptabla eller oacceptabla, d v s om elevernas ljudanalys är korrekt. Vid analysen enligt det h  r schemat förekom svårigheter i form av att vissa stavfel var svåranalyserade. Elevernas stavning av ord skiljde sig i dessa fall betydligt från ordens standarduttal och det   r okänt hur elevernas eget uttal av orden låter. Därför var det inte möjligt att vid analysen av dessa ord bedöma om eleverna hade gjort en korrekt ljudanalys eller inte. Det är heller inte möjligt att avgöra om eleverna har en bristande ordkunskap. I de fall där en bristande ordkunskap kan r  da uppstår ytterligare problem. Ska elevernas stavfel bedömas som fonetiskt acceptabla utifrån att deras ljudanalys är korrekt eller ska stavfelet ses som fonetiskt oacceptabelt utifrån att ordkunningsfel anses fonetiskt oacceptabla enligt lexikaliska regler, efter Nauc  rs (1989:203) analys-schema? De svåranalyserade stavfelen behandlas separat i kapitel 5 nedan.

Det andra analys-schemat var *Analysschema f  r stavning av lång och kort vokal* (se avsnitt 3.3 ovan). Detta analys-schema gäller för dubbelteckning. Först analyserades stavfelen av de 14 eleverna utan l  s- och skrivsvårigheter i årskurs 4 och sedan stavfelen samma elever gjorde i årskurs 2, varpå de olika resultaten jämfördes i förhållande till den stavningsutveckling (Nauc  r, 1989:215) som beskrivs i kapitel 3 ovan. Sedan analyserades stavfelen som de tre eleverna med l  s- och skrivsvårigheter gjorde i årskurs 4 samt stavfelen som eleverna gjorde i årskurs 2. Dessa resultat jämfördes i förhållande till en typisk stavningsutveckling, men också i förhållande till hur stavningsutvecklingen för elever med dessa typer av svårigheter brukar te sig, enligt tidigare forskning. (Se avsnitt 3.4 ovan.)

I min analys har jag inte räknat talspråkliga former, t ex *dom* f  r *de/dem*, *mej* för *mig*, samt särskrivning som stavfel.

4.4 Etiska regler

Stuk  t (2005) presenterar Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och menar att dessa ”i första hand ska skydda undersökningspersonernas identitet” (2005:132). Utifrån Vetenskapsrådets text beskriver Stuk  t följande fyra riktlinjer eller krav på den som bedriver forskning.

Informationskravet innebär att informanterna ska informeras om vilket syfte studien har samt att de ”n  r som helst har rätt att avbryta sin medverkan” (2005:131). *Samtyckeskravet* innebär att de deltagande bestämmer över sin egen eventuella medverkan. Om deltagarna   r yngre än

15 år ska även vårdnadshavare ge sitt samtycke till deltagandet. *Konfidentialitetskravet* innebär att informanterna ska vara anonyma i studien samt dess resultat och detta ska informanterna veta om. Det ska inte vara möjligt för någon utomstående att få tag på information om deltagarna. För ”all personal i forskningsprojekt” (2005:132) råder tystnadsplikt kring information som kan bryta mot att deltagarnas anonymitet bibehålls. *Nyttjandekravet* innebär att de insamlade uppgifterna enbart får ”användas för forskningsändamål” (2005:132).

Utifrån dessa etiska krav utformade jag en samtyckesblankett (bilaga 1), som elevernas vårdnadshavare skulle fylla i. I blanketten informerade jag om studiens syfte och elevernas absoluta anonymitet i arbetet. När jag väl anlände till skolan informerade jag eleverna om att deltagande var frivilligt och att de fick ångra sig när de ville. För detta fanns också en blankett (riktad till eleverna; bilaga 2) som informations-samtalet utgick ifrån. I enlighet med informations- och samtyckeskravet var alla elever införstådda med att de när som helst fick avbryta sitt deltagande, utan att jag eller någon annan skulle ta illa upp. Alla elever hann tyvärr inte fylla i denna blankett, men eftersom det inte är obligatoriskt för forskningsetik att elever under 15 år samtycker skriftligt (Stukát, 2005:131) lät jag det bero. När elevtexterna har behandlats har de betecknats med ofullständiga namn för att ingen annan än jag ska kunna identifiera vilken elev som skrivit vilken text.

Vid skrivuppgiften utifrån den guideade berättelsen deltog även de fyra elever, vars vårdnadshavare inte godkände deltagande i studien. Dessa elever deltog pga att de uttryckligen ville göra samma uppgift som sina klasskamrater. Eleverna var dock medvetna om att deras texter inte skulle användas i studien.

4.5 Studiens validitet

Syftet med mitt arbete var att beskriva olika typer av stavfel som förekommer i en årskurs 4 och en årskurs 2 samt att förklara orsaker till stavfelen utifrån tidigare forskning. Jag anser att jag har undersökt detta med hög validitet genom den metod jag har valt. Den inre validiteten har jag beskrivit i avsnitt 4.2 ovan i fråga om min förförståelse och tidigare erfarenhet, metoden för datainsamling, urvalet av informanter och analysprocessen. I fråga om den yttre validiteten har jag jämfört mina resultat med tidigare forskning och funnit stor överensstämmelse.

4.6 Studiens reliabilitet

Eftersom jag närvarade vid textproduktionen i årskurs 4 och väl känner till vad skrivuppgiften gick ut på bedömer jag reliabiliteten som hög. Dock hade reliabiliteten blivit ännu högre om jag hade vetat hur eleverna tänkte och resonerade när de stavade.

Reliabiliteten för texterna från årskurs 2 bedömer jag som lägre. Jag vet varken om och i så fall hur mycket hjälp eleverna fick när texterna producerades eller vilka typer av uppgifter som låg till grund för textproduktionerna. Det innebär att resultatet för elevernas stavfel i årskurs 2, samt jämförelsen mellan stavfelen i årskurs 2 och 4 endast ger en möjlig bild av elevernas stavningsutveckling.

Jag har analyserat elevernas stavfel utifrån hur stavfelstyper beskrivs i tidigare forskning och litteratur om stavning, samt utifrån två analys-scheman för stavfel (Nauclér, 1989; se avsnitt

3.3 ovan). Eftersom jag har haft detta stöd från tidigare forskning vid min analys gör det min studie pålitlig.

4.7 Studiens generalitet

Eleverna som deltog i studien var bara 17 stycken och urvalet av dem var subjektivt, d v s att samtliga informanter gick i den klass, som jag hade direkt tillgång till tack vare tidigare VFU (jfr Stukát, 2005:56-65). Det begränsade antalet informanter och det subjektiva urvalet gör det inte självklart att dessa resultat gäller för alla elever i årskurs 2 och 4 i Sverige. Resultatet från min studie stämmer dock överens med tidigare forskning, vilket innebär att studien ändå skulle kunna bidra till en förståelse kring stavning hos elever i de yngre åldrarna.

5. Resultatredovisning

Resultatredovisningen i detta kapitel har delats in i olika avsnitt. Först redovisar jag en översiktlig bild av den ungefärliga mängden stavfel bland eleverna. Sedan redogör jag för elevernas stavfel utifrån en ytanalys, som innebär att jag går igenom olika typer av stavfel. Slutligen redovisar jag elevernas stavfel utifrån den fonologiska och morfologiska principen samt lexikaliska regler. Eftersom jag inte vet hur eleverna tänkte när de skrev sina texter, kan jag inte med säkerhet avgöra vilka regler eleverna har behärskat eller inte behärskat. Detta beaktar jag vid analysen.

Vid ytanalysen delar jag in elevernas typer av stavfel i fem grupper (se avsnitt 3.3 ovan); **insättningar**, som innebär att en bokstav för mycket har stavats in i ett ord; **utelämnningar**, som innebär att en bokstav har utelämnats eller ”fallit bort” vid stavningen; **utbyten**, som innebär att en bokstav ersatts av en annan; **omkastningar**, som innebär att rätt bokstäver är med vid stavningen av ett ord, men inte har hamnat på rätt platser för att bilda ordet samt att bokstäver har spegelvänts utan att bli andra grafem. Den femte gruppen, **dubbelteckning**, analyserar jag efter ett separat analyschema.

5.1 Redovisning av gruppens stavfel

Jag presenterar resultatet med utgångspunkt från de texter som eleverna producerade i årskurs 4 först för att sedan kunna jämföra dessa med de texter som eleverna producerade i årskurs 2. När eleverna producerade texterna i årskurs 4 var jag närvarande och vet att ingen hjälp gavs. För texterna från årskurs 2, som hämtades ur elevernas portfoliopärmar, är det inte känt om och hur mycket eleverna fick hjälp med flödesskrivning och rättstavning. Vid procentangivelser har jag avrundat till närmsta tiondelsdecimal.

5.1.1 Stavningsresultat för årskurs 4

För att ge en tydlig bild av analysen presenterar jag inledande en övergripande bild av de 17 elevernas stavningsresultat (se tabell 1).

Tabell 1. Elevernas stavningsresultat för årskurs 4

	Antal	Procent
Antal elever i undersökningen	17	
Totalt antal skrivna ord	1241	
Medelvärde totalt antal skrivna ord per elev	73	
Totalt antal felstavade ord	134	10,8
Medelvärde antal felstavade ord per elev	8	10,9
Elev med minst antal skrivna ord	16	
Elev med flest antal skrivna ord	167	
Elev med minst antal felstavade ord	1 fel/71 ord	1,4
Elev med flest antal felstavade ord	18 fel/69 ord	26,1

Som man tydligt kan se av dessa siffror har eleverna kommit olika långt i sin förmåga att producera text i form av flödesskrivning. Resultatet visar en tydlig spridning där eleverna produ-

cerat som minst 16 och som mest 167 ord. I jämförelse med medelvärdet för antalet skrivna ord, som är 73, befinner sig eleverna på många olika ”nivåer” i förmågan att producera en längre text vid flödesskrivning. Eleverna har också nått olika långt i sin utveckling i fråga om rättstavning. Procenttalen som framgår av analysen visar en stor skillnad mellan den elev som stavade fel på minst antal ord (1,4 %) och den elev som stavade fel på flest antal ord (26,1 %). Eleverna behärskar alltså rättstavning olika bra. Jämfört med medelvärdet för antalet felstavade ord, som är 10,9 %, tydliggörs att eleverna ”spretar” åt olika håll kunskapsmässigt.

5.1.2 Stavfelstyper i årskurs 4

Vid ytanalysen blir det tydligt vilka typer av stavfel som eleverna i gruppen gör mer och mindre frekvent.

I årskurs 4 stavade eleverna sammanlagt fel på 134 ord (10,8 %). Några av orden innehåller mer än en typ av stavfel och placeras därför under mer än en grupp vid ytanalysen. Det sammanlagda antalet stavfel blir således 144 stycken. Från att ha behandlat 134 felstavade ord fortsätter jag nu med att i stället behandla 144 stavfel.

Ytanalysen för årskurs 4 visar att eleverna hade flest stavfel i fråga om *dubbelteckning* (42,4 %) och *utbyten* (37,5 %). Nästan en femtedel (16,0 %) av elevernas stavfel föll under *utelämnningar*, medan få placerades under *insättningar* (3,5 %) och *omkastningar* (0,7 %). I den fortsatta redogörelsen av elevernas stavfelstyper använder jag ordningen *utbyten*, *utelämnningar*, *insättningar*, *omkastningar* och *dubbelteckning*.

Utbyten

Ungefär en tredjedel (37,5 %) av elevernas stavfel var av typen utbyten. Eleverna har vid stavning av ett ord alltså ersatt minst ett grafem i ordet med ett annat.

Ofta ersätts <ä> med <e> vid stavning av det korta ä-ljudet, som vid stavning av *nestan* för *nästan*. Andra exempel är *smeller*, *merker*, *belte* och *glenser* för *smäller*, *märker*, *bälte* respektive *glänser*. Vokaler blandas ihop när elever återger olika vokalljud. Grafemen <o> och <å> ersatte varandra när *månshenet* blev stavat *monskenet* och *någotning* blev stavat *nogonting*. Felstavningen *deamant* för *diamant* är ett exempel på när en elev har misstagit /i/ för ett långt /e/. Några elever har stavat fel vid stavning med <y>. I stället för *lyser* har en elev stavat *luser*. En annan elev gjorde ett omvänt fel och skrev *mys* för *mus*.

Ett annat exempel på utbyte är stavning som *knimp* (*klimp*) och *klimrar* (*glimrar*). Trots att de låter olika uttalas /n/ och /l/ respektive /k/ och /g/ vid samma plats i munnen. (Fonemen /n/ och /l/ uttalas med tungan mot främre delen av gommen precis bakom tänderna; /k/ och /g/ uttalas vid den bakre delen av gommen.) Här råder assimilation av artikulationsställe (Wengelin, 2009:132; Garlén, 1988:66). Ett liknande exempel är *halspand* för *halsband*. Här råder i stället tonassimilation (Garlén, 1988:82) och det tonande fonemet /b/ låter som det tonlösa fonemet /p/ när det uttalas direkt efter /s/, som är tonlöst. Det är lättare för oss att uttala två tonlösa konsonantljud i följd än ett tonlöst följt av ett tonande. Uttalet av b-ljudet låter således väldigt mycket som /p/ i *halsband*. Man kan jämföra *halsband* med *band* och uppmärksamma de båda b-ljudens uttal.

Eftersom j-ljudet kan betecknas med grafemen <j> och <g>, samt med kombinationerna <gj>, <lj>, <hj> och <dj>, är det vanligt att en elev utgår från att ljudet /j/ ska betecknas med bok-

staven <j>, eftersom de har samma ”namn”: ”ji-ljud” respektive ”bokstaven ji”. En elev stavade *sejer* för *säger*. En annan elev använde en grafemkombination för j-ljudet, men valde fel sådan: *djud* för *ljud*. En möjlig anledning till detta, som jag ser det, är att denna elev kan ha börjat inse att j-ljudet kan stavas på olika sätt. Eleven kan därför, enligt mig, ha stavat med hjälp av en analogi, d v s tagit en stavning från ett ord som låter likt, t ex *djur*. S-ljudet kan stavas med både <s> och <c> i svenskan. En elev ersatte <c> med <s> för s-ljudet och stavade *presis* i stället för *precis*. Sje- och tje-ljuden var besvärliga för eleverna att beteckna. En elev betecknade tje-ljudet med <s>: *sens* för *känns*. En annan stavade *skuner* för *sjunger* och valde en felaktig grafemkombination.

Det besvär som uppstår vid användning av <x> kan, enligt min uppfattning, tänkas vara tvärtemot det besvär som kan uppstå vid stavning av sje- respektive tje-ljudet (att inget tecken hittas till ljudet). När vi hör /ks/ i ett ord, t ex *kraxar* kan vi inte höra oss till att det ska stavas med grafemet <x>. En elev dubbeltecknade /k/ och stavade *kracksar*. En annan elev stavade *veksta* för *växta* (*hopväxta*).

Utelämnningar

Eleverna har vid stavningen av vissa ord inte tagit med alla bokstäver, d v s utelämnat dem (16,0 %). Orden blir mer därmed eller mindre ofullständiga.

Vanligt förekommande var att eleverna utelämnade den sista bokstaven i ett ord: *va*, *lite*, *skrike* (*var*, *liten*, *skriker*). Några elever stavade *begrav* för *begravde* respektive *o* för *och*. Ett annat, relativt vanligt förekommande, stavfel var att eleverna utelämnade en av konsonanterna i en konsonantkombination inne i ett ord, t ex *värden*, *lesen*, *fösöker* och *plötsigt* (*världen*, *ledsen*, *försöker* respektive *plötsligt*).

Språkljudet /ng/ kan stavas med grafemkombinationen <ng>, med grafemet <n> när det följs av <k> eller med <g> när det följs av <n>. Elever valde fel beteckning för /ng/ i vissa fall. Det förekom stavfel som *skuner* för *sjunger* och *sprag* för *sprang*. Stavningen *tängker* för *tänker* uppträdde också.

Insättningar

Vid denna typ av stavfel (3,5 %) har eleverna lagt till en extra bokstav till ordets stavning.

En elev stavade *igelkotte* för *igelkott* och lade till ett finalt <e>. En elev lade till grafemet <j> i ordet *spesijel* (*speciell*). Den här eleven har kända läs- och skrivsvårigheter och det förekommer andra stavfel i ordet, men jag väljer att använda ordet som exempel pga den insatta bokstaven <j>. Eleven har angett ett grafem för det j-ljud som ofta uttalas i övergången mellan /i/ och /e/.

Omkastningar

Denna stavfelstyp var inte vanlig (0,7 %) och representerades enbart av ett av elevernas stavfel. I stället för att skriva *lugnt* bytte en elev plats på <n> och <g> och skrev *lungt*. Ord som t ex *lugn*, *ugn* kan vara problematiska för ”nybörjarstavnare” eftersom de uttalas /ng-g/ men stavas gn. Att eleven kan ha stavat efter ett ord som låter likt (en analogi), t ex *tungt*, ser jag som en möjlig anledning till stavfelet.

Dubbelteckning

Den femte stavfelstypen, dubbelteckning, stod för nästan hälften av elevernas stavfel (42,4 %). Vid stavning av dubbelteckning finns det två konkret synbara felstavningsvarianter. Dels kan dubbelteckning utebli när den ska förekomma och dels kan ett fonem dubbeltecknas när det inte ska. Majoriteten av stavfelen (86,7 %) tillhör den första varianten och minoriteten (13,3 %) den andra.

Det vanligaste stavfelet var att eleverna lät bli att dubbelteckna när ett kort betonat vokalljud följdes av ett konsonantljud, enligt en fonologisk regel. Exempelvis stavades *anan*, *up*, *trode*, *masa*, *igelkot*, *kladigt* och *vrikad* för *annan*, *upp*, *trodde*, *massa*, *igelkott*, *kladdigt* respektive *vrickad*. Nästan två tredjedelar (63,3 %) av elevernas dubbelteckningsstavfel var av den här sorten.

Elevernas näst vanligaste dubbelteckningsstavfel (20,0 %) var att utelämna dubbelteckning när denna ska behållas, enligt en morfologisk regel, trots att två olika konsonantljud följer efter en betonad, kort vokal. Om man böjer *släppa* till en av verbets dåtidsformer (verbets preteritumform, f d imperfektform) stavar man *släppte* – ordet behåller grundformens stavning med dubbelteckning. Om en elev inte känner till att ett grundord stavas med dubbelteckning, anser jag att man heller inte kan förvänta sig att eleven ska dubbelteckna vid stavningen av detta ord i en böjd form. Eleverna skrev bl.a. *praslar*, *glitrade*, *vakraste* och *snublade* när den korrekta stavningen är *prasslar*, *glittrade*, *vackraste* respektive *snubblade*. Grundorden är alltså *prassel*, *glitter*, *vacker* respektive *snubbel*.

Det förekom att eleverna dubbeltecknade när dubbelteckning inte skulle förekomma i ord där betonat, långt vokalljud följs av ett konsonantljud; *utt* (*ut*), *small* (*smal*), *vägg* (*väg*) och *vitt* (*vit*) (6,7 %).

Vid sammansatta ord styr en morfologisk regel. Enligt min uppfattning är det möjligt att eleven som stavade *stepdansare* för *steppdansare* inte kände till att grundformen för *steppa* stavas med dubbeltecknat p och att det behålls när ordet *stepp* sätts samman med *dansare*. Denna typ av stavfel för dubbelteckning förekom i två ord (3,3 %).

De stavfel med <m> (3,3 %) som förekom bland eleverna var *brumm* och *hemmåt*. *Brum* ska enligt undantagsregeln för <m> inte innehålla dubbelteckning (Språkrådet, 2011-11-23). Där emot ska <m> dubbeltecknas i ordet *brummade*, eftersom ett vokalljud läggs till efter /m/ när ordet böjs. Grafemet <m> i *hemmåt* ska inte dubbeltecknas eftersom det är en sammansättning av orden *hem* och *åt*, med betydelsen att man förflyttar sig åt (mot) hemmet. En morfologisk regel styr att grundformen för *hem* behålls när ordet sätts samman med ett annat ord (i det här fallet *åt*).

Vid vissa ordsammansättningar uppstår dubbelteckningar som elever kanske inte alltid är medvetna om. När man sätter samman *rabies* med *smittad* uppstår dubbelteckning. Den elev som skrev *rabiesmittad* markerade enbart ett av s-ljuden. Det första ledets ord slutar med /s/, varvid det andra ledets ord börjar med samma fonem. Trots att man vid uttalet av det sammansatta ordet bara säger ett s-ljud skrivs två s, enligt en morfologisk regel. Detta stavfel var det enda av den här varianten bland dubbelteckningsfelen (1,7 %).

Enligt en fonologisk regel ska *vält* (från *att välta*) inte stavas med dubbelteckning, eftersom ett betonat, kort vokalljud följs av två olika konsonantljud. En elev stavade felaktigt *vällt* (med betydelsen från *att välla*), som enda stavfel inom denna kategori (1,7 %).

Ett annat stavfel vid felaktig dubbelteckning var att eleverna dubbeltecknar ett konsonantljud när den föregående vokalen är kort och obetonad (1,7 %). Detta ska inte ske, enligt en fonologisk regel. Stavningen *kapsyl* för *kapsyl* ändrar ordets betoning.

5.1.3 Stavningsresultat för årskurs 2

Jag vill upprepa att det är okänt om eleverna fick hjälp av sina dåvarande lärare vid de tillfällen som texterna producerades (se avsnitt 4.2 och 5.1 ovan). Det är möjligt att några elever vid eventuell lärarhjälp producerade mer text än de hade gjort vid helt enskilt arbete. Det är också möjligt att elever har fått hjälp med rättstavning. För textproduktionen i årskurs 4 var jag närvarande och vet att ingen hjälp gavs eleverna, vare sig vid flödesskrivning eller för rättstavning. En översikt av resultaten för årskurs 2 ges i tabell 2.

Tabell 2 Elevernas stavningsresultat för årskurs 2

	Antal	Procent
Antal elever i undersökningen	17	
Totalt antal skrivna ord	1544	
Medelvärde totalt antal skrivna ord per elev	91	
Totalt antal felstavade ord	193	12,5
Medelvärde antal felstavade ord per elev	11	12,1
Elev med minst antal ord	27	
Elev med flest antal ord	278	
Elev med minst antal felstavade ord	8 fel/278 ord	0,3
Elev med flest antal felstavade ord	32 fel/87 ord	36,8

Siffrorna visar att eleverna redan i årskurs 2 låg väldigt olika långt fram i sin utveckling sett till flödesskrivning och rättstavning. Som minst producerades 27 ord och som mest 278 ord, medan medelvärdet för antalet skrivna ord var 91. Skillnaden mellan ”motpolerna” 27 ord och 278 ord är stor. Medelvärdet för andelen felstavade ord är 12,1 %. Både den eleven med minst antal felstavade ord (0,3 %) och den eleven med flest antal felstavade ord (36,8 %) är långt ifrån medelvärdet och de 17 eleverna hade nått olika långt i årskurs 2. Här kan uppmärksammas att den elev som skrev flest antal ord (278) är den elev som gjorde det minsta antalet stavfel.

5.1.4 Stavfelstyper i årskurs 2

I årskurs 2 stavade eleverna sammanlagt fel på 193 ord (12,5 %). Precis som för de felstavade orden som gjordes i årskurs 4 innehåller en del ord flera typer av stavfel och placeras därför i mer än en grupp vid ytanalysen. Sammanlagt blev antalet stavfel 225. Det är utifrån dessa 225 stavfel som ytanalysen är gjord.

Analysen av texterna från när eleverna gick i årskurs 2 visar analysen ett liknande resultat som analysen för årskurs 4. Eleverna har gjort flest stavfel av typerna *dubbelteckning* (40,9 %) och *utbyten* (33,8 %). Det tredje vanligaste stavfelet är av typen *utelämningar* (20,0 %). Stavfelstyperna *insättningar* och *omkastningar* är de som förekommer minst (2,6 % vardera).

I den fortsatta redogörelsen använder jag (i likhet med avsnitt 5.1.2) ordningsföljden *utbyten*, *utelämnningar*, *insättningar*, *omkastningar* och *dubbelteckning*.

Utbyten

Vid stavfel inom gruppen utbyten (33,8 %) ersatte eleverna vissa vokaler med andra när de betecknade språkljuden. Grafemet <e> ersatte ofta <ä> vid stavning av ord med kort ä-ljud, t ex *vende* (*vände*), *stengde* (*stängde*), *pels* (*päls*), *svevande* (*svävande*) och *jetten* (*jätten*). I några ord har <e> i stället blivit utbytta mot <ä>; *väkor*, *tycktä*, *äpälträd* för *veckor*, *tyckte*, *äppelträd*. Ibland har vokalerna <ä> och <o> ersatt varandra för fonemet /å/. För det långa å-ljudet i *sov* har flera elever skrivit *såv*. Vid några tillfällen har eleverna ersatt <å> med <o>, t ex vid stavningen av ordet *gång*, varvid stavningen i stället blivit *gong*. Språkljudet /y/ har betecknats med <i> vid stavningen av *bita* för *byta* och *storasister* för *storasyster*. Vid ett tillfälle stavade en elev *skole* (*skulle*) och har alltså bytt ut <u> mot <o>. En elev har stavat *mugen* för *magen*. Eleven kan, enligt min mening, ha råkat ut för ett så kallat ”slip of the pen” (Nauclér, 1980:12-17).

Vid stavningen av *drönde* (*drömde*) ersattes <m> av <n>. Ibland ersatte grafemet <n> även ng-ljudet, t ex *lenst* för *längst*. De flesta eleverna i studien försökte beteckna sje- och tje-ljuden med en enskild bokstav och ofta valdes <s>. Stavningen blev därför *sendes* för *kändes*. Där <x> ska förekomma i ord har eleverna betecknat båda de ljud som hörs i fonemen /ks/, vid stavning som *vækster* (*växter*).

I exemplet *mäb* har bokstaven <d> spegelvänts och den bildar därför ett annat bokstavstecken – med ett annat ljud – , som ersätter <d>. Detta stavfel tar Miles och Miles (i Brown & Ellis, 1994) upp och enligt dem är det här stavfelet vanligt i början av stavningsutvecklingen.

Utelämnningar

Inom stavfelstypen utelämnningar (20,0 %) förekommer många ord som saknar sina ändelser. *Pengar* och *ringa* skrevs för *pengarna* och *ringas*. Det förekom utelämnningar inne i ord, som t ex *riktia* (*riktiga*), *svat* (*svart*), *fasnade* (*fastnade*). En elev stavade *bod en* för *bodde en* och utelämnade de två sista bokstäverna i *bodde*. Orden assimileras vid uttal, så att bara ett e-ljud sägs (Wengelin, 2009:132; Garlén, 1988:66). Vid stavningen *häpte* (*hjälppte*) har <l> i konsonantkombinationen <lpt> utelämnats. (Stavning med <h> för kombinationen <hj> ses som ett utbyte (Wengelin, 2002:155) eftersom <hj> betecknar ett ljud, nämligen /j/.)

Insättningar

Exempel på insättningar i studien (2,6 %) är *gubue*, *kartarn*, *tungnt* för *gubbe*, *kartan*, *tungt*, där <u>, <r> samt <n> har infogats i orden.

Omkastningar

Exempel på omkastningar i studien (2,6 %) är *gick* (*gick*) och *lag* (*Jag*) där bokstäver har spegelvänts samt *sse* (*ses*) och *okm* (*kom*) där rätt bokstäver har hamnat i fel ordning. Där <c> och <J> (stora <j>) har spegelvänts i *gick* och *Jag* blir de inga andra bokstavstecken, men de har kastats om i den bemärkelsen att de har vänts åt fel håll och orden är därför inte fullständigt stavade. De elever som har stavat *sse* respektive *okm* har fått med alla rätta bokstäver för att stava orden, men skrivit dem i fel ordning så att de skrivna orden blir en felaktig beteckning för uttalet av språkljuden i de aktuella orden.

Dubbelteckning

Stavfel i form av dubbelteckning utgjorde nästan hälften av elevernas stavfel (40,9 %). En mycket liten del (4,3 %) rör sig om överflödig dubbelteckning, medan majoriteten av stavfelen (95,6 %) innefattar stavfel där dubbelteckning felaktigt uteblir. Stavfel som inte förekom var dels att felaktigt dubbelteckna ett konsonantljud efter långt, betonat vokalljud, dels att utelämna korrekt dubbelteckning som uppstår vid sammansatta ord (t ex det tidigare nämnda *rabiessmittad*).

Det vanligaste dubbelteckningsfelet (84,8 %) som förekom var att eleverna lät bli att dubbelteckna när ett konsonantljud följde efter kort, betonat vokalljud. Stavningar som *frit*, *til*, *klockan*, *beräta*, *Kale*, *vaker* för *fritt*, *till*, *klockan*, *berätta*, *Kalle* respektive *vacker* förekom ofta.

Näst vanligast (6,5 %) var stavfelet att enkelteckna efter kort, betonat vokalljud när två olika konsonantljud följde, trots att den morfologiska släktskapsregeln styr att dubbelteckning behålls från grundordets stavning. *Snubblade*, *vatnet* och *fins* skrevs för *snubblade*, *vattnet* och *finns*. Grundorden är *snubbel*, *vatten* respektive *finnas*.

Ordet *äpple* stavas med dubbeltecknat <p> följt av <l>, enligt en lexikalisk regel, och tre gånger (3,3 %) förekom det i studien att <p> enkeltecknades i stället. Eftersom stavningen styrs av en lexikalisk regel, menar jag att det kan vara problematiskt för elever att lära sig att det stavas *äpple*. De lexikaliska stavningsreglerna är de vi behärskar sist när vi lär oss att stava, enligt Nauclér (1989:215).

Majoriteten av de gånger eleverna dubbeltecknade när ett fonem skulle enkeltecknas var när ett konsonantljud följde efter kort, obetonat vokalljud (3,3 %); *slottet* blev *slotett*, varvid ordets betoning flyttas.

Stavfel vid stavning med grafemet <m> resulterade i att en elev skrev *gammla* för *gamla*. I ordets singularform *gammal* dubbeltecknas <m>, enligt regeln att <m> dubbeltecknas efter kort, betonat vokalljud om ett vokalljud följer efter <m>. Om ett annat konsonantljud följer efter <m> dubbeltecknas det inte. Detta stavfel var dock inte vanligt (1,1 %).

När en elev stavat det sammansatta ordet *bläckfisken* har dubbelteckningen uteblivit, och ordet har stavats *blekfisken*. Även detta stavfel var ovanligt (1,1 %), och ordet *bläck* har inte fått behålla sin dubbelteckning när det satts samman med ordet *fisken*, vilket det ska enligt en morfologisk regel. Det kan, enligt min uppfattning, bero på att eleven inte kunde stava ordet *bläck* och i så fall, anser jag, att man inte kan förvänta sig att eleven ska stava det rätt vid sammansättning med ett annat ord. Vidare kan nämnas att detta stavfel även placerades under utbyten, eftersom eleven har ersatt <ä> med <e>.

5.1.5 Jämförelse mellan årskurs 4 och årskurs 2

Återigen poängterar jag att jämförelsen mellan årskurs 4 och årskurs 2 inte är fullt pålitlig. Det är okänt utifrån vilken typ av uppgift som elevtexterna från årskurs 2 är skrivna samt om någon hjälp gavs. För en fullt pålitlig jämförelse hade jag behövt veta att jämförelsen gjordes mellan likvärdiga material. Detta var dock inte möjligt, och därför måste man vara medveten

om att resultat från årskurs 2 samt jämförelsen med årskurs 2 endast kan ses som en möjlig bild för utvecklingen av elevernas förmåga att stava och undvika stavfel.

Genom att jämföra resultaten från årskurs 4 med resultat från årskurs 2 kan man dock upptäcka eventuella mönster i elevernas stavningsutveckling. Vid jämförelse mellan resultaten för det totala antalet felstavade ord tycks procentalen visa en trolig utveckling. I årskurs 2 låg det totala antalet stavfel på 12,5 % för hela gruppen och i årskurs 4 har värdet förbättrats något till 10,8 %.

Antalet dubbelteckningsfel är något fler i årskurs 4 (42,4 %) än de var i årskurs 2 (40,9 %). Även stavfelen i fråga om utbyten är något fler i årskurs 4 (37,5 %) än de var i årskurs 2 (33,8 %), medan stavfel inom kategorin utelämnningar minskat sedan årskurs 2 (20,0 % jämfört mot 16,0 % i årskurs 4). I årskurs 2 utgjorde insättningar och omkastningar lika stor andel av elevernas stavfel (2,6 %). I årskurs 4 har antalet insättningar ökat (3,5 %), medan antalet omkastningar minskat (0,7 %).

I årskurs 4 bestod färre – dock inte mycket färre – dubbelteckningsfel (86,7 %) av att dubbelteckning uteblev när den ska förekomma jämfört med i årskurs 2 (95,6 %). Stavfel där ett fonem dubbeltecknas när det inte ska öka däremot i årskurs 4 (13,3 %) jämfört med i årskurs 2 (4,3 %). I årskurs 2 stavade eleverna nästan uteslutande efter ljudanalys, varvid dubbelteckning uteblev. Några få elever dubbeltecknade, enligt fonologiska och morfologiska regler. I årskurs 4 verkar fler elever ha börjat stava enligt fonologiska dubbelteckningsregler, och några fler elever behåller vissa ords dubbeltecknade stavning när de böjs för att behålla ordens identitet, efter en morfologisk princip. Några elever stavar efter den morfologiska principen att ord behåller sin stavning när det sätts samman med ett annat. Eftersom fler elever försöker sig på att stava efter de fonologiska och morfologiska reglerna för dubbelteckning i årskurs 4, kan det, enligt min mening, vara en anledning till att dubbelteckningsfelen blir fler i årskurs 4. En annan anledning till att stavfel där ett grafem dubbeltecknas när det ska enkeltecknas förekommer i större utsträckning i årskurs 4 kan, enligt min mening, vara att eleverna vågar pröva det som de lär sig och då kan det bli fel.

För utbyten förekommer både i årskurs 4 och årskurs 2 att elever ersätter <ä> med <e> och har svårt att välja grafem för att beteckna /ng/ samt sje- och tje-ljuden. Fonemen /ks/ stavas inte med <x> utan med grafemkombinationen <ks>.

5.2 Orsaksanalys av stavfelen utifrån Naulérs analyschema

Med hjälp av Naulérs (1989) analyschema för stavfel (se avsnitt 3.3 ovan) har jag analyserat huruvida elevernas stavfel är fonetiskt acceptabla eller oacceptabla. Det förekommer ord som är svåranalyserade, pga att jag inte vet hur eleverna uttalar ett specifikt ord eller om de har en bristande ordkunskap. Utifrån analyschema för stavning av lång och kort vokal (Naulé, 1989; se avsnitt 3.3 ovan) har jag analyserat elevernas stavfel av dubbelteckning separat. Med hjälp av dessa analyschema kan man försöka förstå efter vilka regler samt utifrån vilka insikter en elev stavar.

Analysen har delats in i två avsnitt. Först går jag igenom hur stavningskonventioner används av de elever som inte har några kända läs- och skrivsvårigheter. Därefter behandlar jag eleverna med kända läs- och skrivsvårigheter.

5.2.1 Elever utan kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 4

Tillsammans skrev de elever som inte har några kända läs- och skrivsvårigheter 100 felstavade ord i årskurs 4. Av dessa ord var 71 % fonetiskt acceptabla och 22 % fonetiskt oacceptabla. 7 % av de felstavade orden var svåranalyserade, d v s det var svårt att avgöra om de var fonetiskt acceptabla eller inte.

Fonetiskt acceptabla stavfel

Stavningar som *värden*, *lesen* och *fösöker* (*världen*, *ledsen* och *försöker*) är fonetiskt acceptabla eftersom vi inte uttalar /l/ i *världen* eller /d/ i *ledsen* i vardagligt tal eller i standarduttalet av orden. Dessa ord stavas efter den fonologiska principen, d v s efter en ljudanalys.

Vid stavningen *veksta* för *växta* har eleven stavat efter en korrekt ljudanalys och ordet, som stavas efter den fonologiska principen, är fonetiskt acceptabelt.

Stavning som t ex *glenser* för *glänser* är fonetiskt acceptabel, eftersom både <e> och <ä> kan representera det korta ä-ljudet (jfr t ex *hem* och *säng*). Ljudanalysen är korrekt och detta ord stavas efter den fonologiska principen. En elev har stavat *alcohol* för *alkohol*. Stavfelet är fonetiskt acceptabelt inom den fonologiska principen eftersom <c> ibland representerar /k/ (t ex *clown*). Det finns en möjlighet, enligt mig, att eleven har sett och uppmärksammat den engelska stavningen av *alcohol* och därefter valt att stava det svenska ordet *alkohol* på samma sätt. Grafemet <c> kan även representera s-ljudet i t ex *precis*. Den elev som i stället har stavat *presis* har stavat utifrån en korrekt ljudanalys. *Precis* är ett ord som måste lexikaliseras eftersom varken den fonologiska eller den morfologiska principen hjälper oss att förklara dess stavning (varför <c> ska beteckna /s/; se Herrström, 1999b:32; Nauclérs 1989:203).

Stavfelet av ng-ljudet i *tängker* (*tänker*), som stavas utifrån fonologisk princip, är fonetiskt acceptabelt eftersom både ng-ljudet och k-ljudet har betecknats med grafem utifrån en korrekt ljudanalys. Eleven kan, enligt min uppfattning, vara i en period i sin stavningsutveckling där stavning med <ng> för ng-ljudet övergeneraliseras, men det behöver inte vara så.

Ordet *dvärg* har i de olika elevtexterna stavats på två olika sätt, *dverj* och *dverg*. Den fonologiska principen gäller inte vid stavningen av detta ord, eftersom det i sådana fall hade stavats som det ljudenliga *dverj* alternativt *dvärj*. Inte heller den morfologiska principen gäller eftersom *dvärg* inte är en böjd form av ett grundord och därför stavas på ett visst sätt. Vi måste lexikalisera ordet. Den elev som stavade *dverg* har stavat ordet, som kräver lexikalisering, fonetiskt acceptabelt.

Stavning *sjärna* för *stjärna* är fonetiskt acceptabel eftersom både sj och stj kan beteckna sje-ljudet (se avsnitt 3.2 ovan). Ordet är stavat efter ljudanalys enligt den fonologiska principen samt regler för vilka grafem som kan beteckna fonemet /sj/.

Fonetiskt oacceptabla stavfel

Exempel på felstavade ord som är fonetiskt oacceptabla är *pelekan* för *pelikaner* och *begrav* för *begraver*, där slutet av orden har utelämnats varpå orden inte blir fullständiga. Orden är stavade efter ljudanalys och jag menar att det är möjligt, men inte säkert, att elever utelämnar slutet på ord för att de skyndar sig vid skrivningen. *Pelekan* anger singularformen av djuret (*pelikan*) i stället för pluralformen (*pelikaner*) som eleven menade, vilket kunde utläsas av elevens text. *Begrav* anger ett ”nästan-färdigt” ord. Man förstår ordets betydelse; det kan fort-

sätta i form av *begrava*, *begravde*, *begraver*, *begravning*. Felstavningen gör att det inte blir klart vilken form eleven menar.

En elev stavade *sprag* för *sprang*, som stavas efter den fonologiska principen, och har inte lyckats att beteckna ng-ljudet på ett fonetiskt acceptabelt sätt, eftersom <g> ensamt inte kan beteckna /ng/.

I en del ord har vissa bokstäver blivit utbytta mot andra på ett sådant sätt att stavningen blir fonetiskt oacceptabel. Exempelvis stavade en elev *naken* i stället för *baken* och det finns ingen likhet mellan språkljuden /n/ och /b/. Det finns heller ingen likhet mellan de båda grafemen. Ljudanalysen är inte korrekt. Det är möjligt, som jag ser det, att eleven under skrivningen försökte skynda sig och därför skrev fel utan att upptäcka det, men det ändrar inte att stavfelet är fonetiskt oacceptabelt. En annan elev stavade *var* för *vad* och precis som vid föregående exempel blir betydelsen en annan pga felstavningen. Ljudanalysen är felaktig och stavfelet är fonetiskt oacceptabelt. En, enligt mig, möjlig orsak till elevens stavfel kan vara att eleven har svårt att skilja mellan orden *var* och *vad*. I bl.a. Halmstadsdialekten (som dessa elever talar) uttalas sällan varken <r> eller <d> i orden *var* och *vad*. Man säger snarare ”va finns de(t)?” och ”va vill du?”.

En elev stavade *monskenet* för *månskenet* och det är fonetiskt oacceptabelt. De ord som bildar det sammansatta ordet *månskenet* (*mån(e)* + *skenet*) ska behålla sin stavning när de skrivs samman, efter den morfologiska principen. En anledning till stavfelet kan, enligt min mening, vara att eleven vet att <o> ibland kan representera å-ljudet och därför prövar denna regel, som dock råder inom den fonologiska principen. En annan möjlig anledning, som jag ser det, kan vara att eleven inte har lärt sig den korrekta stavningen av ordet *måne*.

Stavningen *igelkotte* avviker från standardordets uttal, som är *igelkott*. Den elev som stavade med en tillagd *-e*-ändelse uttalade däremot ordet *igelkotte*. Jag tolkar detta som att eleven har en bristande ordkunskap och därför är stavfelet fonetiskt oacceptabelt, enligt lexikaliska regler om ordkunskap.

Svåranalyserade stavfel

Det förekom en del ord i materialet vilka var svåranalyserade. Dessa ord var svåranalyserade för att det är oklart för mig hur eleverna uttalade orden som de försökte stava samt vilken ordkunskap de hade om dessa ord.

I stället för att skriva *alldes* stavade en elev *alledes*. Om eleven säger *alledes*, trots att eleven vet om ordets standarduttal, tolkar jag ljudanalysen som korrekt och stavfelet kan därför anses fonetiskt acceptabelt. Om eleven uttalar ordet likadant som standarduttalet – *alldes* – har eleven, enligt min uppfattning, vid sin ljudanalys inte lyckats beteckna alla språkljud – ordet stavas dessutom efter morfologiska regler – och stavfelet räknas som fonetiskt oacceptabelt. Om eleven har bristande ordkunskap och tror att ordet heter *alledes*, anser jag att det är fonetiskt oacceptabelt, efter lexikaliska regler.

Stavfelet *skenpanser* (*schimpanser*) är svåranalyserat eftersom jag inte vet hur eleven i fråga uttalar ordet *schimpanser* samt om elevens ljudanalys är korrekt eller inte. Om eleven, trots vetskap om standarduttalet, uttalar ordet *skenpanser*, anser jag att stavfelet är fonetiskt acceptabelt utifrån en korrekt ljudanalys, men om eleven tror att *schimpanser* i själva verket heter *skenpanser*, menar jag att det rör sig om bristande ordkunskap. I sådana fall bedömer jag stav-

felet som oacceptabelt, efter lexikaliska regler. Om eleven uttalar ordet *schimpanser* är stavfelet fonetiskt oacceptabelt eftersom ljudanalysen, enligt mig, inte är korrekt.

Stavning av lång och kort vokal

I ordet *kappsyl* (*kapsyl*) har en elev felaktigt dubbeltecknat <p> efter att troligtvis ha utgått från att det föregående språkljudet /a/ är kort. Eftersom det korta a-ljudet är obetonat ändras ordets betoning pga elevens stavning. Eleven har använt dubbelteckningsregeln felaktigt, och stavningen *kappsyl* kan tros följa morfologiska regler. Stavfelet är i sådana fall morfologiskt felaktigt eftersom ordet inte kommer av *kappa*. Jag kan inte veta, enbart utifrån detta stavfel, om eleven har börjat stava även efter den morfologiska principen. Det är möjligt, menar jag, att eleven övergeneraliserar den fonologiska regeln om att kort vokalljud styr det efterföljande konsonantljudet till att dubbeltecknas.

Vid många ord har stavningen följt en ljudanalys enligt den fonologiska principen och ofta enkeltecknas därför ett fonem som ska dubbeltecknas. Exempelvis har *massa* blivit *masa*, *ditt* blivit *dit* och *kladdigt* blivit *kladigt*. Eleverna har vid en ljudanalys betecknat varje enskilt språkljud med ett bokstavstecken. De stavar efter den fonologiska principens ljudanalys, men inte efter dess dubbelteckningsregler. När *snubblade* blivit *snublade* har eleverna stavat efter ljudanalys och inte efter den morfologiska regel som gäller; att det dubbeltecknade grafemet b från *snubbel* behålls när ordet böjs.

När elever övergeneraliserar dubbelteckning kan det leda till att ordens stavning inte blir korrekt och heller inte fonetiskt acceptabel. Vi uttalar inte kort vokalljud som i *utt*, *vitt*, *small* eller *vägg* när vi säger *ut*, *vit*, *smal* respektive *väg* som uttalas med långt vokalljud.

5.2.2 Elever utan kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 2

I texterna från årskurs 2 hade eleverna utan kända läs- och skrivsvårigheter sammanlagt skrivit 159 felstavade ord. Av dessa var majoriteten (77,4 %) fonetiskt acceptabla och de fonetiskt oacceptabla stavfelen (14,5 %) var färre än i årskurs 4. En minoritet (8,2 %) av orden var svåranalyserade. Här kan uppmärksammas att de fonetiskt acceptabla stavfelen är fler än de var i årskurs 4 (där de var 71 %), medan de fonetiskt oacceptabla stavfelen är färre (22 % i årskurs 4). De svåranalyserade orden var bara något flera i årskurs 2 (jämför mot 7 % i årskurs 4).

Fonetiskt acceptabla stavfel

Ofta stavade eleverna ljudenligt (efter den fonologiska principen) och använde sig av grafem vars grundljud svarade mot fonemen. Exempelvis användes <j> oftast för att beteckna fonemet /j/ även fast att <g> ibland representerar detta ljud. Det förekom stavning som *jenom* och *ijen* (*genom* respektive *igen*). Dessa stavfel är fonetiskt acceptabla eftersom ljudanalysen är korrekt. Dessa ord behöver lagras i det inre minnet, efter den lexikaliska principen.

Bokstäver utelämnades vid stavningen av vissa ord, bl.a. *fasnade* (*fastnade*). Detta stavfel är fonetiskt acceptabelt, eftersom stavningen återger hur ordet uttalas av eleverna i vardagligt tal. Ofta utelämnas /t/ i *fastnade*, som stavas efter fonologiska regler. I ordet *svat* (*svart*) utelämnades <r>. Ordet *svart* uttalas, med standarduttalet, med fonemet /rt/ finalt. Vissa personer med utpräglad Halmstadsdialekt uttalar ordet med ett utdraget, betonat kort /a/ följt av /t/ (min kommentar).

När elever har betecknat det korta ä-ljudet felaktigt med bokstaven ä i stället för e, som vid stavningen *bärfriande* för *befriande* anses stavfelet vara fonetiskt acceptabelt. Ordet är stavat efter en korrekt ljudanalys eftersom både grafemet <e> respektive <ä> kan beteckna kort /ä/, enligt den fonologiska principen.

Vid ett tillfälle har *berget*, vars stavning måste lexikaliseras, stavats *bärget* (i stället för *berjet* som var den vanligaste stavningen av ordet). Det kan, enligt min uppfattning, vara så att eleven har lexikaliserat att *berget* ska stavas med <g>. Det kan också vara så, menar jag, att eleven övergeneraliserar stavning med <g> för j-ljudet. Stavningen är fonetiskt acceptabel.

Fonetiskt oacceptabla stavfel

En elev kastade om bokstäverna vid stavningen av *okm* för *kom*. Uttalet av *okm* stämmer inte överens med uttalet av *kom* varför stavfelet är fonetiskt oacceptabelt. Detsamma gäller för uttalet *mugen* som inte stämmer överens med uttalet av *magen* som en elev menade att skriva. Det är möjligt, enligt min mening, att denna elev har råkat ut för ”slips of the pen” (Naucler, 1980:12-17), men detta kan jag inte veta, eftersom jag inte har samtalat med eleven om stavfelet. Några elever reducerade så pass betydelsefulla bokstäver från ord att de bokstäver som skrevs inte liknade det tänkta ordet tillräckligt mycket för att bedömas som fonetiskt acceptabla. En elev stavade *väer* för *vänner*, och ljudanalysen är inte korrekt. Utelämningen av grafem för n-ljudet i är svår att förstå. En möjlig anledning till stavfelet, som jag ser det, kan vara att eleven avbröt eller blev avbruten under skrivningen. När skrivningen sedan fortsatte kan eleven ha börjat skriva ändelsen på ordet i tron om att *vän* redan var nerskrivet. Eleven kan, enligt min mening, ha varit så fokuserad på stavningen av de båda ä-ljuden i ordet, som båda är betecknade med rätt grafem, att n-ljudet i ordets mitt glömdes bort. Detta är dock inget som jag kan veta säkert.

För några elever har ng-ljudet ställt till problem vid deras stavning. En elev betecknade ng-ljudet med <gg> och skrev *gågg* (gång). Ett dubbeltecknat <g> motsvarar dock inte ljudet för /ng/. Elevens ljudanalys är inkorrekt och stavfelet fonetiskt oacceptabelt.

Svåranalyserade stavfel

Ord där det var svårt att avgöra om stavningarna var antingen fonetiskt acceptabla eller oacceptabla var t ex *ramla* (*ramlade*), *docko* (*dockor* eller *dockorna*), *bu* (*by*). Om den elev som skrev *ramla* säger ordet på det sättet även när betydelsen är *ramlade*, d v s har ett talspråkligt uttal där ändelsen inte uttalas trots vetskapen om standarduttalet, anser jag att ljudanalysen är korrekt och stavfelet fonetiskt acceptabelt. Det är den däremot inte, enligt min uppfattning, om eleven uttalar hela ordet, men utelämnar ändelsen vid stavningen. Vid stavningen av *docko* är det oklart om stavaren menar *dockor* eller *dockorna*. Om betydelsen är *dockor* kan ljudanalysen, enligt min mening, bedömas som fonetiskt acceptabel om stavaren inte uttalar r vid sin ljudanalys. Om betydelsen är *dockorna*, bedömer jag ljudanalysen som fonetiskt oacceptabel, eftersom ordets alla fonem inte återges med bokstavstecken.

Den elev som stavade *kartarn* (*kartan*) kan, enligt min uppfattning, ha artikulerat ordet på ett sådant sätt att ett svagt r-ljud felaktigt sägs före /n/ d v s /(r)n/ och sedan stavat därefter. I sådana fall är ljudanalysen korrekt och stavfelet fonetiskt acceptabelt. Om elevens ljudanalys i stället har utgått från ordets standarduttal, bedömer jag ljudanalysen som inkorrekt och stavfelet fonetiskt oacceptabelt.

Stavning av lång och kort vokal

Vanligt förekommande i elevernas texter från årskurs 2 var att dubbelstavning felaktigt utblev. Stavning som *skule, titade, gik, vaker* (*skulle, tittade, gick, vacker*) tyder på att eleverna stavar enligt den fonologiska principen där ett bokstavstecken får representera ett språkljud. Däremot har eleverna inte använt reglerna för stavning av lång och kort vokal.

De flesta eleverna i årskurs 2 hade inte börjat dubbelteckna efter den morfologiska principen. *Snublade* (*snubblade*) och *vatnet* (*vattnet*) är exempel på när dubbelteckning ska markeras i skriften eftersom man utgår från grundorden *snubbel* och *vatten*.

En elev har stavat *ochså* för *också* och anledningen till detta stavfel, menar jag, kan vara att eleven har automatiserat att *och* stavas med <ch> och inte med vår egentliga dubbelteckning för <k>, som är <ck>. När eleven vid stavningen av *också* sammanfogar *och* med *så* behåller eleven sin stavning, enligt morfologiska regler. Om eleven har utgått från stavning av *och*, tolkar jag det som att fonologiska regler för dubbelteckning använts.

5.2.3 Stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4

Vid jämförelse av hur eleverna utan kända läs- och skrivsvårigheter stavar i årskurs 4 respektive stavade i årskurs 2 visar inte siffrorna några stora skillnader. I årskurs 4 är de fonetiskt acceptabla stavfelen något färre (71 %) än de var i årskurs 2 (77,4%) medan de fonetiskt oacceptabla stavfelen är fler i årskurs 4 (22 %) än i årskurs 2 (14,5 %). Antalet svåranalyserade ord är något färre i årskurs 4 (7 % i jämförelse mot 8,2 % i årskurs 2).

Siffrorna visar små skillnader och eventuella försämringar i årskurs 4. Det är därför viktigt att se till typen av stavfel i förhållande till elevernas stavningsutveckling (Naucélér, 1989:208). I årskurs 4 försöker eleverna oftare stava med dubbelteckning och felaktig dubbelteckning resulterar i fonetiskt oacceptabla stavfel. När eleverna i årskurs 4 börjar stava även efter den morfologiska eller den lexikaliska principen kan det uppstå stavfel som blir fonetiskt oacceptabla. Det behöver i sin tur inte betyda att eleverna tar ett steg tillbaka i sin stavningsutveckling. Genom att pröva och övergeneralisera sina kunskaper om olika stavningskonventioner kan eleverna så småningom bli mer säkra stavare och ta sig framåt i utvecklingen (Naucélér, 1989:215). I årskurs 4 har de flesta eleverna utan läs- och skrivsvårigheter nått Naucélérs tredje stadium i stavningsutvecklingen och börjat pröva olika stavningsregler, både fonologiska och morfologiska. I förhållande till att eleverna i årskurs 4 övergeneraliserar vissa regler har de fonetiskt acceptabla stavfelen inte minskat så drastiskt som man skulle kunna förvänta sig. Det är möjligt att alla de 12 eleverna ännu inte börjat övergeneralisera i särskilt stor utsträckning och alltså fortfarande stavar efter ljudanalys, enligt den fonologiska principen. Om några elever ännu inte nått Naucélérs tredje stadium, skulle det, enligt min uppfattning, kunna vara en förklaring på varför antalet fonetiskt acceptabla stavfel inte har minskat mer från årskurs 2 till årskurs 4.

Det är tydligt att eleverna mest använder sig av den fonologiska principen, d v s de stavar ljudenligt och har ofta försökt ange ett grafem för ett fonem. I årskurs 2 nyttjar eleverna denna princip nästan uteslutande, medan de i årskurs 4 börjar pröva morfologiska (och, enligt min uppfattning, kanske också lexikaliska) regler.

Eleverna utelämnar inte ändelser i lika stor utsträckning i årskurs 4. Eleverna i årskurs 4 försöker oftare att återge varje fonem med ett grafem vid ljudanalys än de gjorde i årskurs 2.

Vissa vokalutbyten som gjordes i årskurs 2 görs även i årskurs 4. Exempelvis ersätter någon elev <å> med <o> samt <y> med <u> vid stavningen av långt å- respektive y-ljud. Detta kan bero på olika saker, som jag ser det. Elever kan ha automatiserat fel regler för dessa ljud. Det kan också vara så, menar jag, att en elev inte hör skillnad mellan språkljuden /o/ och /å/ respektive /u/ och /y/. Om eleven vid ljudanalysen uttalar t ex ett tydligt y-ljud och sedan skriver ett <u>, bedömer jag stavfelet som fonetiskt oacceptabelt. Om eleven uttalar /y/ mer likt ett /u/ skulle stavfelet, enligt min uppfattning, kunna bedömas som fonetiskt acceptabelt utifrån elevens uttal.

5.2.4 Elever med kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 4

De elever med kända läs- och skrivsvårigheter som deltog i studien är tre stycken. Trots att de är få representerar de olika typer av läs- och skrivsvårigheter. En av dem har stor skrivglädje och försöker beteckna ett fonem med ett grafem trots problemet med att, som eleven själv uttryckt det, ”bokstäverna hoppar runt”. En annan av de tre eleverna tycker sedan länge att läsning och skrivning är både tråkigt och jobbigt. Det är möjligt att den här elevens attityd och känsla för att läsa och skriva påverkar elevens stavningsutveckling. Den tredje av dessa elever skriver sällan med stor bokstav och punkt. Det är även svårt att avgöra om den här eleven fullt ut har lärt sig att koppla rätt grafem till rätt fonem.

I årskurs 4 stavade de tre eleverna som har kända läs- och skrivsvårigheter sammanlagt fel på 34 ord, tillika 18,5 % av det totala antalet skrivna ord. En stor majoritet av dessa (88,2 %) var fonetiskt acceptabla, medan en minoritet (8,8 %) var fonetiskt oacceptabla. En liten andel (2,9 %) av de felstavade orden var svåranalyserade.

Analysen visar att dessa elever enbart stavar efter den fonologiska principen. Förutom ett enda undantag används grafemet <e> för att beteckna ä-ljud och dubbelteckning uteblir konsekvent. När inte någon felaktig dubbelteckning görs, blir stavfelen mer troligt fonetiskt acceptabla. Det är när elever börjar övergeneralisera dubbelteckningsregler som stavfel kan bli fonetiskt oacceptabla, t ex när konsonantljud efter långt vokalljud felaktigt dubbeltecknas. Trots att dessa elever har en långsammare stavningsutveckling är eleverna utan läs- och skrivsvårigheter är många stavfel fonetiskt acceptabla pga den uteblivna dubbelteckningen (Naucler, 1989:208).

Fonetiskt acceptabla stavfel

Ett mycket tydligt exempel på den ljudenliga stavningen är ordet *spesijel* för *speciell*. Eleven har betecknat varje språkljud – till och med j-ljudet som ofta uttalas i övergången mellan /i/ och /e/ – med en bokstav. Elevens ljudanalys är korrekt och stavningen efter den fonologiska principen är fonetiskt acceptabel.

Vid stavningen av *fösöker*, *riktit*, *järna*, *jöra*, *halspand* har bokstäver uteslutits i de två första orden (*fösöker*, *riktigt*) medan bokstäver har ersatts i de tre sista (*hjärna*, *göra*, *halsband*). Att grafemet <r> utesluts vid stavningen av *fösöker* är fonetiskt acceptabelt eftersom språkljudet /r/ antingen samartikuleras med /s/ (standarduttalet) eller utesluts även i talet (ibland i Halmstadsdialekt). I *riktigt* uttalas sällan /g/ i vardagligt tal, vilket innebär att elever vid en ljudanalys inte hör något fonem att beteckna med <g>. Den elev som stavade *järna* för *hjärna* stavar j-ljudet med grafemet <j>. Ljudanalysen är korrekt och stavfelet fonetiskt acceptabelt.

Stavaren av *jöra* har också låtit grafemet <j> beteckna fonemet /j/ och därför stavat det j-ljud som finns i ordet *göra* felaktigt med <j> i stället för <g>. Eftersom ljudanalysen är korrekt anses stavfelet vara fonetiskt acceptabelt. Grafemet <e> står som tecken för fonemet /ä/ i t ex *nestan* (*nästan*), *smelter* (*smälter*), *belte* (*bälte*). Eftersom <e> kan representera det korta ä-ljudet är ljudanalyserna korrekta.

Fonetiskt oacceptabla stavfel

Vid stavningen av *halsband* har stavaren uppmärksammat att /b/, när det följer efter /s/ uttalas tonlöst, som ett /p/. Stavningen har därför blivit *halspand*. Eftersom *halsband* är en sammansättning av orden *hals* och *band*, styrs stavningen av morfologiska regler, så att orden i sammansättningen ska behålla sin stavning. Ljudanalysen är korrekt, men eftersom morfologiska regler gäller, blir stavfelet fonetiskt oacceptabelt.

En elev stavade *somdi* för *zombie* och spegelvände bokstaven så att stavningen blev med <d> i stället. Det innebär att ljudanalysen inte är korrekt. I försök att stava sje- och tje-ljuden hade eleverna stavat *sukdom* för *sjukdom* och *sens* för *känns*. Grafemet <s> förekommer inte som representant för något dessa ljud och stavfelen är fonetiskt oacceptabla. Dessutom är ljudanalysen, pga av detta, inte korrekt.

Svåranalyserade stavfel

Det ord som är svårt att analysera är *mys* för *mus*. Vokalljuden i både *mys* och *mus* är långa och kan tyckas låta olika, men det är oklart hur lika eller olika stavaren tycker att vokalljuden låter. Det är också okänt för mig hur eleven uttalar ordet. Om uttalet av /u/ låter likt ett /y/ anser jag att stavfelet är fonetiskt acceptabelt, men om eleven har uttalat ett tydligt /u/ vid sin ljudanalys och sedan betecknat det med grafemet <y> bedömer jag ljudanalysen som inkorrekt, varefter jag bedömer stavfelet som fonetiskt oacceptabelt.

Stavning av lång och kort vokal

Eleverna med läs- och skrivsvårigheter har, när de stavat efter den fonologiska principen, inte använt regler för dubbelteckning utan angett ett fonem med ett grafem. Dubbelteckningen uteblir vid ord som *et*, *påminner*, *klapa*, *snublat*, *vrickad* och *ute ligare* (*ett*, *påminner*, *klappa*, *snubbla*, *vrickad* respektive *utelligare*).

5.2.5 Elever med kända läs- och skrivsvårigheter, årskurs 2

I årskurs 2 stavade de tre eleverna med läs- och skrivsvårigheter fel på sammanlagt 34 ord, som motsvarade 19,9 % av deras skrivna ord. De flesta stavfelen var fonetiskt acceptabla (67,6 %) medan något färre stavfel var fonetiskt oacceptabla (23,5 %). De svåranalyserade orden stod för en liten andel (8,8 %).

Fonetiskt acceptabla stavfel

Det förekom att eleverna utelämnade beteckning för fonem som inte uttalas vid vardagligt uttal, t ex *riktia* för *riktiga*. Eftersom /g/ inte sägs i standarduttalet, anser jag att eleverna har gjort en korrekt ljudanalys och stavfelet är fonetiskt acceptabelt. Eleverna stavade nästan alla korta ä-ljud med <e>; *istelet*, *snela*, *trefas* (*i stället*, *snälla*, *träffas*). Eftersom <e> kan beteckna /ä/ är ljudanalysen korrekt och stavfelet fonetiskt acceptabelt.

Fonetiskt oacceptabla stavfel

Bland de ord som var fonetiskt oacceptabla utelämnades ibland ordets ändelse; *ringa (ringas)*, *klocka (klockan)* och *pengar (pengarna)*. Denna typ av ändelser utelämnas inte vid uttalet, vilket innebär att ljudanalysen inte är korrekt och orden inte är fullständigt stavade.

Edo stavades för *ändå*, där fonemet /n/ inte betecknades. Ljudanalysen är inkorrekt och stavfelet är oacceptabelt. En elev stavade *sse* i stället för *ses* och omkastningen leder till att fonemen betecknas i fel ordning, d v s uttalet av grafemen <sse> respektive ordet *ses* stämmer inte överens med varandra.

En elev stavade *ki*, *karn* och *idard* för *vi*, *kanske* respektive *idag*. Eleven har inte lyckats beteckna språkljuden med rätt grafem och har använt sig av både utbyten, utelämnningar och insättningar. Eleven har heller inte gjort en korrekt ljudanalys. En tänkbar anledning till stavfelen är, som jag ser det, att eleven ännu inte har lärt sig att koppla rätt bokstav till rätt språkljud. Det skulle i sin tur innebära att eleven inte har de fonologiska insikter som krävs för att stava ljudenligt, efter den fonologiska principen.

Svåranalyserade stavfel

Vid stavningen av *storasister (storasyster)* och *drönde (drömde)* har <i> ersatt <y> och <n> ersatt <m>. Om stavaren till dessa ord uttalar ett tydligt /y/ respektive /m/, har inte rätt grafem använts och utifrån det bedömer jag stavfelen som fonetiskt oacceptabla eftersom ljudanalyserna är inkorrekta. Om stavaren däremot uttalar y-ljudet i *storasyster* mer som ett /i/ och m-ljudet i *drömde* mer som ett /n/, bedömer jag ljudanalyserna som korrekta och stavfelen är i sådana fall fonetiskt acceptabla. Stavningen av det sammansatta ordet *storasyster* styrs av morfologiska regler, som innebär att orden ska behålla sin stavning vid sammansättning. Stavfelet *storasister* bör därför bedömas som fonetiskt oacceptabelt, men det kan, enligt mig, vara så att eleven även vid stavningen av *syster* snarare uttalar ett /i/ och därför stavar med grafemet <i>. I så fall har den morfologiska regeln följts utifrån elevens stavning av ordet *sister* (*syster*). Om eleven uttalar ordet *syster* som *sister*, vilket var mitt senare resonemang, ser jag det som en vidare möjlighet att eleven har tagit fasta på det engelska ordet för *syster*. Dock kan jag inte veta vad eleven har för ordkunskap i fråga om just det ordet, eftersom jag inte har samtalat med eleven om detta.

Stavning av lång och kort vokal

Eleverna uteslöt konsekvent dubbelteckning och angav ett grafem för ett fonem, t ex *klokan*, *til*, *at*, *frit*, *hitade (klockan, till, att, fritt, hittade)*. Stavningen är efter den fonologiska principen, men stavningsreglerna för dubbelteckning används inte.

Vid stavning av *fins* och *öpnade (finns respektive öppnade)* har stavningen också gjorts utifrån en ljudanalys (inom den fonologiska principen). Dock är det en morfologisk regel för dubbelteckning som eleverna bryter mot.

5.2.6 Stavningsutveckling från årskurs 2 till årskurs 4

I både årskurs 4 och årskurs 2 stavade eleverna med kända läs- och skrivsvårigheter fel på 34 ord. I årskurs 4 motsvarade det 18,5 % av deras totala antal skrivna ord, medan motsvarande siffra var 19,9 % i årskurs 2. De fonetiskt acceptabla stavfelen var fler i årskurs 4 (88,2 %) än i årskurs 2 (67,6 %). De fonetiskt oacceptabla stavfelen var relativt många i årskurs 2 (23,5

%) medan de bara stod för en liten andel av stavfelen i årskurs 4 (8,8 %). De svåranalyserade orden var fler i årskurs 4 (8,8 %) och färre i årskurs 2 (2,9 %).

Analysen visar att eleverna med läs- och skrivsvårigheter i årskurs 2 hade vissa problem med att stava ljudenligt och alltså beteckna varje språkljud med (rätt) grafem, vilket innebär att de, enligt min bedömning, var i Nauclérs (1989) första stadium och gjorde fonetiskt oacceptabla stavfel. Ibland skedde ljudenligt stavning, i enlighet med det andra stadiet. I årskurs 4 börjar eleverna med läs- och skrivsvårigheter stava bättre efter den fonologiska principen och andelen fonetiskt acceptabla stavfel ökar därför. Eleverna har nått det andra stadiet och använder ett grafem för ett språkljud. En jämförande kommentar är att eleverna i årskurs 4 har nått det stadium som deras klasskamrater utan läs- och skrivsvårigheter befann sig i när de gick i årskurs 2. Eleverna med läs- och skrivsvårigheter har däremot inte ännu börjat stava efter fonologiska regler för stavning av lång och kort vokal eller med de olika grafem och grafemkombinationer som kan representera t ex /j/, /sj/ eller /tj/. De har inte heller börjat stava efter morfologiska eller lexikaliska regler. Min bedömning är att eleverna med läs- och skrivsvårigheter befinner sig i stavningsutvecklingens andra stadium och behöver lära sig olika regler inom den fonologiska principen innan de kan nå det tredje stadiet. Detta stadium har deras klasskamrater utan dessa svårigheter nått och prövar både fonologiska och morfologiska stavningsregler.

5.3 Avslutande kommentar till analysen

Siffrorna för analysen av resultaten i studien visar enbart en liten skillnad mellan elevernas stavfel i årskurs 2 och årskurs 4 i fråga om antalet stavfel. Därför poängterar jag vikten av att belysa vilka typer av stavfel eleverna gjorde i årskurs 2 och vilka de gör i årskurs 4. Vidare anser jag att det är viktigt att granska hur stavfelstyperna har ändrats från årskurs 2 till årskurs 4. Även vissa individuella skillnader kan påverka siffrorna.

Man kan tänka sig följande: i årskurs 4 börjar en elev utan läs- och skrivsvårigheter stava fel pga att eleven börjar stava efter den morfologiska principen. Eleven prövar sig fram och stavar fel ibland. Siffrorna försämras trots att elevens felstavningar tyder på ett positivt steg i stavningsutvecklingen. En elev med läs- och skrivsvårigheter börjar i årskurs 4 stava mer fonetiskt acceptabelt efter den fonologiska principen. Siffrorna förbättras trots att eleven, pga sina svårigheter, inte har kommit så långt som förväntas inom en typisk stavningsutveckling.

För eleverna utan läs- och skrivsvårigheter blev deras fonetiskt oacceptabla stavfel fler i årskurs 4, som ett resultat av en typisk stavningsutveckling där olika regler prövas. Eleverna stavade fel när de prövade sig fram med t ex dubbelteckning och morfologiska stavningsregler.

För eleverna med läs- och skrivsvårigheter blev de fonetiskt acceptabla stavfelen fler i årskurs 4, men eleverna stavade fortfarande efter enbart den fonologiska principen. Deras stavningsutveckling är långsammare än den typiska, som Nauclé (1989:209-215) presenterar.

6. *Slutdiskussion*

I detta kapitel för jag en slutdiskussion kring resultaten som visats i min studie, hur lärare kan påverka elevers stavningsutveckling och vad som, enligt min mening, vore intressant att forska vidare om i framtiden. Avslutningsvis reflekterar jag över min egen lärdom av mitt arbete.

6.1 Studiens resultat

Syftet med denna uppsats var ”att beskriva olika typer av stavfel som förekommer i en årskurs 4 och en årskurs 2 samt att förklara orsaker till stavfelen utifrån tidigare forskning” och mina frågeställningar var:

- Vilka typer av stavfel förekommer hos barn i de yngre åldrarna och vad kan vara möjliga orsaker till dessa stavfel?
- I vilken utsträckning förekommer stavfel i årskurs 4 jämfört med i årskurs 2?
- Förändras stavfelen från årskurs 2 till årskurs 4 och i så fall hur?

Jag utförde min studie genom att jag samlade in elevtexter från 17 elever i en årskurs 4 samt elevtexter som dessa 17 elever hade skrivit när de gick i årskurs 2. Vid insamlandet av elevtexterna från årskurs 4 var jag i klassen och höll i en skrivuppgift där ingen hjälp gavs vid vare sig vid flödesskrivning (förmågan att producera en större mängd text) eller vid rättstavning. Elevtexterna från när eleverna gick i årskurs 2 kopierade jag från elevernas portfolio-pärmar. Jag vet inte om, och i så fall hur mycket, eleverna fick hjälp med flödesskrivning eller rättstavning när dessa texter producerades. Därför understryker jag att analysen av elevtexterna från årskurs 2, samt jämförelsen mellan stavfelen i årskurs 2 och årskurs 4 inte är fullt tillförlitliga, men kan ses som en möjlig bild av dessa 17 elevers stavningsutveckling.

Stämmer resultaten som framkom av min studie överens med tidigare forskning? Generellt för alla elever som deltog (17) i studien var att dubbelteckningsfel och utbyten var vanligast i både årskurs 2 och årskurs 4. Därefter följde stavfel med utelämnningar. Insättningar och omkastningar var ovanligast bland elevernas stavfel. Dessa resultat stämmer med den tidigare forskning som presenterades i kapitel 3, med undantaget att även insättningar var något vanligare enligt tidigare forskning. Dock ökade antalet stavfel med insättningar från 2 till årskurs 4, medan omkastningarna blev väldigt få. Detta stämmer väl överens med vad forskning tidigare redovisat: stavfel med omkastningar är ovanligt (även bland elever med läs- och skrivsvårigheter). Naclér (1989:213) påpekar att enkelteckning där det ska vara dubbelteckning är det vanligaste dubbelteckningsfelet, och detta stämde med resultaten i min studie. I årskurs 2 motsvarade detta stavfel nästan alla elevernas dubbelteckningsfel, medan eleverna i årskurs 4 även började dubbelteckna ett fonem som skulle enkeltecknas. Antalet fall av utebliven dubbelteckning sjönk något, men stod fortfarande för en stor majoritet av elevernas dubbelteckningsfel. Vidare poängterar Naclér att elever mellan årskurs 4 och 6 övergeneraliserar dubbelteckning och felaktig sådan är en följd av detta. Bland elevernas stavfel med utbyten var det vanligt att <e> ersatte <ä> vid det korta ä-ljudet. Detta stavfel förekom både bland eleverna utan samt med läs- och skrivsvårigheter. Herrström (1999a:29) beskrev att det kunde vara svårt att välja rätt grafem till det korta ä-ljudet. I Wengelins (2002:159-160) studie var utbyten mellan dessa <e> och <ä> vanligare bland vuxna med än utan de här svårigheterna. Det kan vara på det viset att elever utan läs- och skrivsvårigheter så småningom lär sig att skilja mellan <e> och <ä>, medan eleverna med läs- och skrivsvårigheter fortsätter stava med utbyten

mellan dessa två vokaler vid stavning av kort ä-ljud. En typ av utelämnningar som var vanligt förekommande i min studie var att eleverna lät bli att beteckna fonem i fonemkombinationer, i enlighet med Treiman et al (1995).

Eftersom eleverna utan läs- och skrivsvårigheter i årskurs 4 börjar övergeneralisera fonologiska regler samt prövar att stava efter morfologiska regler för vissa ord, följer eleverna en typisk stavningsutveckling och befinner sig i Nauclérs (1989:215) tredje stadium. Precis som Nauclérs poängterar blir elevernas stavfel i detta stadium tillfälligt fonetiskt oacceptabla, eftersom olika regler prövas för att eleverna ska lära sig dem. Eleverna med läs- och skrivsvårigheter är i årskurs 4 fortfarande kvar vid att stava efter ljudanalys och befinner sig i det andra stadiet. Deras stavfel är därför i stor utsträckning fonetiskt acceptabla. Tidigare forskning tyder på att elever med dessa svårigheter, i synnerhet dyslexi, har svårare att skaffa sig fonologiska insikter samt att de stavar längre tid efter ljudanalys än elever utan liknande svårigheter. Resultaten för de tre eleverna med läs- och skrivsvårigheter i min studie stämmer överens med detta trots att ingen av eleverna blivit diagnostiserade med just dyslexi. Det är viktigt att belysa vilken typ av stavfel eleverna gör i förhållande till om de är fonetiskt acceptabla eller oacceptabla för att kunna tolka elevernas stavningsutveckling på bästa sätt.

När elever börjar övergeneralisera stavningsregler, i Nauclérs (1989:215) tredje stadium, blir de fonetiskt oacceptabla stavfelen tillfälligt fler medan de fonetiskt acceptabla stavfelen blir färre. När elever övergeneraliserar att dubbelteckna kan ord med långt vokalljud felaktigt stavas med dubbelteckning. I studien förekom denna typ av stavfel i årskurs 4 och fler stavfel än i årskurs 2 var fonetiskt oacceptabla bland eleverna utan läs- och skrivsvårigheter. Till skillnad från tidigare forskning var skillnaden mellan antal fonetiskt acceptabla och oacceptabla fel inte så stor som, t ex Nauclérs menar att, de blir i det tredje stadiet. Däremot beskriver Nauclérs att det är mellan årskurs 4 och 6 som elever övergeneraliserar stavningsregler samt att det vanligaste dubbelteckningsfelet i årskurs 4 är utebliven dubbelteckning. Det är möjligt att eleverna i studien inte befunnit sig i det tredje stadiet särskilt länge och alltså nyligen börjat övergeneralisera regler. I så fall kommer eleverna att behöva övergeneralisera fler stavningsregler innan skillnaden mellan fonetiskt oacceptabla respektive acceptabla stavfel blir större vid jämförelse med årskurs 2.

6.2 Lärares medverkan vid elevers stavningsutveckling

För att en elev ska kunna stava krävs både fonologiska, morfologiska och lexikaliska insikter. Som Elbro (2004:60) poängterar behöver eleverna inte vara medvetna om att de har dessa insikter, så länge eleverna kan tillämpa dem. Däremot måste lärare som undervisar i rättstavning ha en djupare förståelse för de olika stavningskonventionerna och -reglerna för att kunna förklara rättstavning för elever på ett tydligt sätt. Man kan undra om majoriteten svensklärare har dessa medvetna kunskaper och insikter på det sätt som Elbro menar. På denna fundering har jag inget svar. Det skulle vara intressant att forska i hur lärare undervisar i rättstavning och på så sätt ta reda på hur medvetna lärare är om fonologiska, morfologiska och lexikaliska regler.

6.3 Förslag till framtida forskning

För att göra forskningen djupare finns det saker som jag hade gjort annorlunda om samma eller liknande studie genomfördes igen. Jag hade velat följa samma elever under en längre tid, vilket Nauc ler (1989:212) menar är det bästa sättet för att få en tydlig bild över elevers stavningsutveckling. Genom att följa eleverna under flera år hade jag kunnat försäkra mig om att ingen hjälp gavs vid vare sig flödesskrivning eller rättstavning vid uppgifterna i studien. Resultaten skulle bli mer tydliga  n elevernas resultat för årskurs 2 var i den här studien, eftersom det är oklart om de blev hjälpta vid skrivningarna och i så fall hur mycket. Vidare skulle det vara intressant att forska mera kring stavningsutvecklingen för elever med l s- och skrivsvårigheter samt forska kring på vilka sätt dessa elever skulle kunna stöttas i sin stavningsutveckling. Om man forska kring hur lärare undervisar i rättstavning, skulle man kunna se vad som eventuellt behövs för att utveckla r ttstavningsundervisningen. En annan sak som hade varit intressant att forska kring  r sambandet mellan l sning och stavning. Detta område tas inte alls upp i det här arbetet p ga tidsbrist.

Många av elevernas fel var svåranalyserade n r de skulle bedömas som fonetiskt acceptabla eller oacceptabla, eftersom det var oklart på vilket sätt eleverna uttalade orden samt om deras ordkunskap var bristande eller inte. Det var svårt att bedöma huruvida deras ljudanalys var korrekt. För vidare forskning hade det därför varit på sin plats att lyssna på elevernas uttal av ord. Dels hade deras ljudanalys kunnat bedömas utan tvivel och dels hade man kunnat få insikt i vad eleverna har för ordkunskap. Dessutom hade man kunnat undersöka hur många (om ens något) av elevernas stavfel, som var resultat av ”slips of the pen” (Nauc ler, 1980:12-17).

6.4 Slutreflektion

Min första tanke, både utifrån tidigare forskning och utifrån de resultat som framkommit i studien, är att jag i min framtida r ttstavningsundervisning alltid vill bevara min medvetenhet kring de olika stavningskonventionerna. Om jag börjar glömma bort hur jag kan förklara vilka regler som gäller och n r de gäller kan jag inte förvänta mig att mina elever ska bli framgångsrika stavare. Därför är det av stor vikt att, som lärare, regelbundet träna sina fonologiska, morfologiska och lexikaliska insikter. Under den kurs i svenska som jag har l st inom lärarprogrammet behandlades rättstavning under en delkurs och sedan följdes det inte upp. Min åsikt  r – om  n utopisk – att det vore givande om r ttstavningsregler fortsatte att behandlas i mindre grad även under andra delkurser inom denna svenskkurs. För att det skulle vara möjligt hade dock utbildningen behövt vara organiserad så att de olika kurserna inom svenskkursen v vdes samman mer eller mindre. Detta kan tyckas ”flummigt”, men det är skrivet som just en utopisk tanke. Det vore lärorikt om läran om rättstavning på något sätt följdes upp inom svenskkursen även efter den egna delkursen.

Det enda uttalade om r ttstavningsregler jag kan minnas från mina olika VFU-platser (fyra stycken)  r olika sorters läromedel som eleverna arbetar med enskilt samt genomgång av att konsonantljud enkeltecknas efter långt vokalljud och dubbeltecknas efter kort. Det  r inte negativt att elever får arbeta med rättstavning i form av stenciler eller arbetsböcker. Det viktiga är att göra eleverna uppmärksamma på vad det  r de tränar. När eleverna lär sig stavningsregler f r dubbelteckning (enligt den fonologiska principen) behöver de lära sig mer än den regel som säger att vokalljudet styr efterföljande konsonantljud till att enkel- eller dubbeltecknas.

Referenser

- Arnbak, Elisabeth (1996). *Vi bygger ord. Ett morfologiskt träningsmaterial*. Malmö: Stiftelsen Hadar.
- Bruce, Gösta (2010). *Vår fonetiska geografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, Carsten (1990). *Differences in dyslexia. A study of reading strategies and deficits in a linguistic perspective*. Copenhagen: Munksgaard International Publishers Ltd.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Garlén, Claes (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Herrström, Merete (1999a). *Stavningslärorna och dubbelteckningsregeln. Presenterar ett urval läroböcker stavningsreglerna på ett sådant sätt att det underlättar äldre stagstavares förkovran?* (Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 652.) Malmö: Lärarhögskolan, Malmö Högskola, Institutionen för pedagogik.
- Herrström, Merete (1999b). *Bygg och böj – svensk morfologi från grunden*. Gärsnäs: Alfoomega.
- Miles, Elaine & Miles, T. R. (1994). "The Interface Between Research and Remediation" i Brown, Gordon D. A. & Ellis, Nick C. (red.), *Handbook of spelling: theory, process, and intervention*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Naucmér, Kerstin (1980). *Perspectives on misspellings. A phonetic, phonological and psycholinguistic study*. (Travaux de l'Institut de linguistique de Lund 15.) Lund: Liber.
- Naucmér, Kerstin (1989). "Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden?" i Sandqvist, Carin (red.) & Teleman, Ulf (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Seymour, Philip H. K., Aro, Mikko & Erskine, Jane M. (2003). "Foundation literacy acquisition in European orthographies". *British Journal of Psychology*, (94), 143-174.
- Skolverket (2010). *Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. www.skolverket.se (hämtad 2011-12-11).
- Skolverket (2011) *Kursplanen för svenska*. www.skolverket.se (hämtad 2011-12-11).
- Språkrådet [f.d. Svenska språknämnden]. <http://www.spraknamnden.se/sprakladan/ShowSearch.aspx?id=id=47915;objekttyp=lan> (hämtad 2011-12-23).
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Treiman, Rebecca, Zukowski, Andrea & Richmond-Welty, Daylene E. (1995). "What happenend to the 'n' in *sink*? Children's spellings of final consonant clusters". *Cognition*, (55), 1-38.

Wengelin, Åsa. (2002). *Text production in adults with reading and writing difficulties*. (Gothenburgh Monographs in Linguistics 20.) Department of Linguistics, Göteborg University.

Wengelin, Åsa (2009). "Språket i tal och skrift" i Bjar, Louise & Frylmark, Astrid (red.), *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Till föräldrar i klass 4 ____

Jag läser min sista termin på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet och håller på med ett examensarbete som undersöker stavfel hos elever. Just nu söker jag barn som kan medverka i studien. Testningen tar i sin helhet ca tre lektionstillfällen och kommer att äga rum på skoltid under vecka __. Under själva testet får barnen arbeta med att enskilt skriva en kortare berättelse för hand. Jag kommer även att samla in elevtexter som eleverna skrev för ett par år sedan.

Syftet med mitt arbete är att undersöka elevers stavfel för att undersöka hur stavningsundervisning skulle kunna utformas. Eftersom jag även samlar in äldre elevtexter är syftet också att jämföra hur stavfel ändras med tiden. De resultat jag får fram kan till exempel ha betydelse för hur man utformar läran om stavningsundervisning inom lärarutbildningar.

Jag undrar om Du vill ge ditt medgivande till att ditt barn medverkar i studien och ber dig fylla i nedanstående talong! Såväl ditt barns klasslärare, _____, som _____ skolans rektor, _____, har godkänt att studien äger rum under skoltid. Till testningen behöver jag veta ditt barns födelsedata eftersom denna kan ha betydelse för hur elevtexterna analyseras. Skolan och klassen kommer **inte** att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna urskiljas i undersökningen. Resultaten kommer att redovisas på ett sådant sätt att inga enskilda elever kan identifieras.

Vid frågor kring undersökningen går det bra att kontakta mig eller min handledare via e-post!

Med vänliga hälsningar

Anna Bäck

Lärarstudent

_____@student.gu.se

Handledare:

Åsa Wengelin

Inst. för svenska språket

_____@gu.se

Fyll i och lämna in ditt svar till klassläraren **senast ____ dagen 2011-__-__**. Tack!

Elevers namn:.....

Elevers födelsedata (år och månad):.....

Språk som talas i hemmet:.....

Har ditt barn kända läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?.....

Jag godkänner att mitt barn deltar i studien JA NEJ

Målsmans underskrift:.....

Bilaga 2

Blankett för att jag vet vad som gäller. Studien handlar om hur lärare kan bli bättre på att lära ut stavning.

Jag har blivit informerad om vad studien går ut på. Jag är anonym genom hela studien. Det är frivilligt att delta. När som helst får jag välja att inte vara med längre.

Dagens datum 2011-11-____

Elevens underskrift _____

Namnförtydligande _____

Blankett – papper att fylla i
Studie – undersökning, arbete
Blivit informerad – fått berättat för mig
Anonym – hemlig
Namnförtydligande – skriv namnet läsligt

Åsa Wengelin, handledare
Inst. för svenska språket
Göteborgs universitet

Bilaga 3

Guidad berättelse

Det är kvällen innan julafton och du sitter i en mjuk och skön fåtölj vid fönstret. I dina händer håller du en stor kopp varm choklad. Den är snart slut. Det var den godaste varma chokladen du någonsin druckit. Den är alldeles lagom söt och lagom varm. Värmen sprider sig i magen av den. Utanför är det kallt. Det är minusgrader och har precis börjat snöa. Stora fina flingor faller mot marken. Lite snö har lagt sig som ett tunt täcke på gatan och gräsmattan. Plötsligt landar en snöflinga mitt på fönsterrutan så att du verkligen kan se hur den ser ut. Den har en speciell form och är otroligt vacker!

Vilken form har snöflinga? Beskriv hur den ser ut!

Du kommer på att du glömt gå ut med soporna, som du skulle. Typiskt! Det är ju så varmt och skönt härinne, men så måste du gå ut. Jaja, det är väl bara att göra., tänker du och dricker upp det sista av chokladen. Du tar på dig dina ytterkläder, tar soppåsen i handen och går ut genom dörren. Kylan biter lite i dina kinder och du skyndar dig att slänga soppåsen. Det är alldeles mörkt ute. Det enda ljus som finns är det lilla som månen, stjärnorna och snön på marken lyser upp. Det ser fint ut, men är läskigt också på samma gång. Du hör ett konstigt ljud från vägen. Din mage knyter sig lite av rädsla, men samtidigt blir du väldigt nyfiken. Du börjar gå mot vägen, mot ljudet. Framme på trottoaren står du länge och kisar i mörkret. Till slut ser du vad det är som låter.

Vad är det som låter sådär konstigt? Hur låter det?

Din nyfikenhet är lugnad och du ska precis gå tillbaka hem längs trottoaren. Då ser du grannens katt. Du går mot den för att hälsa, men den verkar helt upptagen med något annat. Det verkar som att den nästan inte ens märker att du är där. Du följer efter katten en bit till. Ni går bort från vägen och trottoaren och går in i ett skogsområde som finns i ditt kvarter. Nu ser du varför katten är så upptagen. Den har något i munnen!

Vad är det som katten har i munnen? Hur ser det ut?

Ok katten, tänker du. Du vänder dig om för att gå hem, men – vilket håll ska du gå? Du måste ha följt efter katten längre än vad du trodde. Det är alldeles mörkt där du är och du känner inte riktigt igen dig. Det lilla ljuset från månen, stjärnorna och snötäcket på marken är alldeles för svagt. Det hjälper dig inte att se långt. Katten måste ha gått vidare för den varken ser eller hör du längre. Nu blir du riktigt rädd! Skogen låter plötsligt obehagligt och träden ser stora och elaka ut. Utan att tänka börjar du bara gå åt ett håll. Först går du försiktigt. Räddklumpen i magen blir större och snart småspringer du för att komma bort från de läskiga ljuden och träden. Aj! Du snubblar på något så att du ramlar. Du ser vad du har snubblat på från där du sitter.

Vad är det för något du har snubblat på?

Du hade tur för du slog dig inte alls mycket. Du får nog bara ett litet blåmärke på knät imorgon. När du reser dig upp är du lite skakig och rädd-klumpen i magen är kvar. Men så känner du igen dig! Rädd-klumpen blir i stället en glädje-klump och du börjar nästan fnissa för att du är så lättad. Du har kommit ut ur skogspartiet ganska nära där du bor. Du börjar följa trottoa-

ren hemåt. När du nästan är framme håller du nästan på att trampa på något. Du ser det och hinner stanna i tid. Föremålet glänser och nästan lyser. Du tar upp det från marken och granskar det noga.

Vad är det för något och hur ser det ut?

Du håller kvar föremålet i handen och fortsätter att gå hemåt. Kanske vill någon ha det i julklapp, tänker du. Kanske tomten? Äntligen är du framme vid dörren! Efter det här äventyret ska du minsann ta dig en kopp varm choklad till innan läggdags!