



HELSINGIN YLIOPISTO

**”Rödpenan har jag lagt undan”  
En kvalitativ studie om undervisning som strävar till att  
förstärka elevernas rättstavningsförmåga.**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärarutbildning  
Pro gradu-avhandling  
Pedagogik  
November 2022  
Heidi Grönqvist

Handledare: Lili-Ann Wolff



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten		
Tekijä - Författare - Author Heidi Grönqvist		
Työn nimi - Arbetets titel ”Rödpenan har jag lagt undan” En kvalitativstudie om undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga.		
Title "I have put away the red pen" A qualitative study of teaching that strives to strengthen students' spelling skills.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Pedagogik, Studierikningen för klasslärare		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Lili-Ann Wolff	Aika - Datum - Month and year November 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 s. + 3 bilagor.
Tiivistelmä - Abstrakt - Abstract <p><i>Mål:</i> Syftet med denna pro gradu-avhandling är att 1) beskriva, analysera och tolka hur undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga planeras och förverkligas i de lägre årskurserna där eleverna fortfarande är i början av sin skrivutveckling, samt att 2) ta reda på hurdan bedömning och återkoppling eleverna erbjuds när det gäller deras rättstavning. Ett medvetet val har gjorts för att begränsa studien till att gälla eleverna inom årskurserna 1 – 4 och till undervisningsämnet svenska och litteratur.</p> <p>Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) nämner rättstavning mest i förbifarten medan rättstavningsförmågan kan komma att påverka elevernas upplevelse av sig själva, sin skolframgång och kommande studie- och yrkesmöjligheter. Därför är det angeläget att utforska hur klasslärarna valt att arbeta för att förstärka elevernas rättstavningsförmåga.</p> <p><i>Metoder:</i> Den empiriska undersökningen baserar sig på intervjuer med sju klasslärare som undervisar inom årskurserna 1–4. Studien utfördes utgående från ett realistiskt perspektiv för att så neutralt och objektivt som möjligt studera undervisningen som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga. Som stöd för intervjuerna skapades en intervjuguide. Intervjuguiden utgår från en litteraturstudie baserad på tidigare forskning. Vid analysen strävade jag efter att hitta likheter,</p>		



skillnader och teman som upprepades. Utgående från det insamlade materialet och analysprocessen skapades åtta teman. Slutligen diskuterar jag resultatet i relation till tidigare forskning.

*Resultat och slutsatser:* De intervjuade lärarna upplevde att eleverna utvecklar sin rättstavning som en naturlig del i allt textarbete, både i undervisningsämnet *svenska och litteratur* och *ämnesevergripande* undervisning. Lärarna ansåg att elevernas motivation att skriva är viktigare än rättstavningen. Det framkom tydligt att eleverna erbjuds lite eller ingen alls bedömning och återkoppling på sin rättstavning, med undantag för diktamen.

Resultatet visade att i de intervjuade klasslärares klassrum är *diktamen* den enda rättstavningsundervisningen. De texter klassarna väljer för diktamen innehåller oftast ett tema kopplat till rättstavning, så som dubbelbeteckning eller något visst ljud. Klasslärarna i den här undersökningen upplevde användning av diktamen i undervisningen problematiskt. Ett stort ansvar för att öva inför diktamen låg på eleverna och vårdnadshavarna, vilket klasslärarna upplevde att skapar olika förutsättningar för eleverna.

*Goal:* The aim of this master thesis are two. First, the aim is to describe, analyse, and interpret how instruction striving to strengthen the students' spelling skills is planned and realized in the lower school grades, in which the students are still at the beginning of their writing development process. Second, the aim is to investigate what assessment and feedback the students are offered regarding their spelling. Purposefully, the study has been limited to the students in grades 1 – 4 in primary school and to the Swedish and literature teaching subject. The study took place in schools in Finland with Swedish as language of instruction.

*The Core Curriculum of Basic Education* (first published 2014, in English 2016) mentions correct spelling mostly incidentally, even if spelling skills may affect students' experience of themselves, their school success, and have an influence on their future study and professional opportunities. Therefore, it is important to explore how the primary school teachers have chosen to work to strengthen the students' spelling skills.

*Method:* The empirical study is based on interviews with seven teachers, who teach in grades 1–4. The study was carried out from a realistic perspective to study as neutrally and objectively as possible the teaching that strives to strengthen the students' spelling skills. To support the interviews, an interview guide was created. The interview guide is based on a literature review based on previous research. In the analysis, I strove to find similarities, differences and repeated topics. Based on the collected material and the analysis process, eight topics emerged. Finally, I discuss the results in relation to previous research.



*Results:* The interviewed teachers felt that the students develop their correct spelling as a natural part of all text work, both in the Swedish and literature subject and in cross-curricular teaching. The teachers believed that the students' writing motivation is more important than correct spelling. Obviously, the students are offered limited or no assessment and feedback on their spelling, with the exception of spelling tests.

The results showed that in the interviewed teachers' classrooms, spelling test is the only method by which the correct spelling is taught. The texts the teachers choose for the spelling tests usually contain a topic related to correct spelling, such as double designation or a certain sound. The teachers in this study found the use of spelling test problematic, since the students and their guardians have the major responsibility for practicing before the spelling test. Thus, the teachers felt that this created unequal conditions for the students.

Avainsanat - Nyckelord

Diktamen, rättstavning, rättstavningsförmåga, skrivutveckling, svenska och litteratur, motivation, bedömning, återkoppling.

Keywords

Spelling test, spelling, spelling ability, writing development, Swedish teaching, motivation, assessment, feedback

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingfors universitets bibliotek - Helda/E-thesis (lärdomsprov)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Granskning av läroplanen</b> .....	<b>4</b>
2.1 Undervisningsämnet svenska och litteratur .....	4
2.2 Uppdrag för undervisningsämnet svenska och litteratur .....	4
2.3 Mål för undervisningsämnet svenska och litteratur .....	5
2.4 Bedömning av elevens lärande i läroämnet svenska och litteratur.....	6
<b>3 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>7</b>
3.1 Den tidiga skrivutvecklingen.....	7
3.2 Att skriva och stava med fokus på elever .....	8
3.3 Lärarens och undervisningens betydelse för rättstavning .....	11
3.4 Motivation .....	14
3.5 Bedömning och återkoppling.....	16
<b>4 Forskningens syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>22</b>
<b>5 Genomförande</b> .....	<b>23</b>
5.1 Kvalitativ forskning.....	23
5.2 Semistrukturerad samtalsintervju som insamlingsmetod .....	24
5.3 Intervjuguiden .....	24
5.4 Urval och deltagare.....	25
5.5 Genomförande av intervjuerna .....	26
5.6 Bearbetning av insamlat material .....	27
5.7 Analys och tolkning .....	27
5.8 Tillförlitlighet och etiska överväganden .....	28
<b>6 Forskningsresultat och tolkning av resultaten</b> .....	<b>30</b>
6.1 Syn på rättstavning .....	30

6.2 Elevers rättstavning .....	32
6.3 Planering av stavningsförstärkande undervisning .....	35
6.4 Undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga .....	36
6.5 Diktamen .....	39
6.6 Utmaningar i undervisning .....	41
6.7 Glädje, lust och motivation .....	43
6.8 Bedömning, återkoppling, feedback och textrespons .....	45
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>49</b>
7.1 Planering av stavningsförstärkande undervisning .....	49
7.2 Förverkligande av undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga .....	52
7.3 Bedömning och återkoppling av elevernas rättstavning .....	56
7.4 Förslag på vidare forskning .....	58
<b>8 Sammanfattning .....</b>	<b>60</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>67</b>
Bilaga 1 Intervjuguide .....	67
Bilaga 2 Informationsbrev .....	69
Bilaga 3 Samtyckesblankett .....	70

# 1 Inledning

Läs- och skrivkunskaper är en viktig grund för lärandet i skolan (Juvonen & Routarinne, 2020). Ansvar för att utveckla dessa kunskaper hos eleverna ligger främst på läroämnet svenska och litteratur (Juvonen & Routarinne, 2020). En av skolans viktigaste uppgifter är att lära barn skriva (Juvonen & Routarinne 2020; Taube 2011). Både Taube (2011) och Juvonen och Routarinne (2020) beskriver skrivkunskaper som en möjlighet till att kunna kommunicera på avstånd, därtill är skrivkunskap även ett betydelsefullt arbetsverktyg i skolan. De som saknar goda kunskaper i att uttrycka sig i skrift riskerar att känna sig underlägsna och icke kapabla till att föra sin egen talan i olika sammanhang medan en god skrivförmåga ökar framtida valmöjligheter då det gäller utbildning och yrke (Juvonen & Routarinne, 2020; Taube 2011).

I en rapport av Utbildningsradion (UR) i programmet Skrivglappet framkommer att tolv procent av cheferna i Sverige flera gånger valt bort unga arbetssökande för att de haft dåliga skrivkunskaper (Utbildningsradio AB, 2020). Därtill uppger 35 procent av cheferna att de någonsin har valt bort en ung arbetssökande av samma orsak. I en annan studie, där man tillfrågat 503 lärare vid universitet och högskolor, uppger nästan hälften att deras studenter skriver för dåligt (Utbildningsradio AB, 2020). Filippa Mannerheim, debattör och gymnasielärare i svenska och historia, menar att digitalisering av skolan kan vara en bidragande orsak till att elevernas skrivkunskaper har försämrats (Rydberg, 2020).

Mannerheim tror att då eleverna skriver mindre för hand och mer på dator, som automatiskt korrigerar stavel, så får det en negativ inverkan på elevernas skrivinläring.

En vanlig missuppfattning är att eleverna skulle lära sig skriva helt på egenhand, men detta stämmer inte (Frank & Herrlin, 2020). Att lära sig skriva är fantastiskt, men det är även utmanande och en mycket komplex uppgift (Forsling & Tjernberg, 2020). Det är viktigt att skrivundervisningen fokuserar på att eleverna ska uppleva skrivande som lustfyllt och motiverande samtidigt som de gör framsteg i sitt skrivande (Boscolo & Gelati, 2018; Graham & Harris, 2018). En annan viktig aspekt för skrivundervisningen är att läraren har kunskap för om, när och hur undervisa om rättstavningskonventioner på rätt nivå för att på bästa sätt stöda elevernas utveckling av kunskaper i rättstavning (Frank & Herrlin, 2020).

Utmaningarna som skrivutvecklingen medför får jag hemma känna på så gott som varje dag då jag försöker hjälpa, stöda och motivera vår son i hans skrivutveckling. Han kämpar med både läsning och skrivning. För min son, som går i fjärde klass, är det en av dom värsta stunderna i veckan då han får veta att de i skolan kommer att ha diktamen. Diktamen är

verkligen ett intressant ”fenomen”. Många verkar ha starka känslor då det kommer till diktamen från deras egen skolgång, så även jag. I en biografi om den svenske naturforskaren och prästen Clas Bjerkander (1735 – 1795), skriven av Kerstin Ekman, står det:

”Med en rysning minns Horatius hur hans lärare slog honom för att resultatet skulle bli bättre när han skrev efter hans diktamen. Men han kunde aldrig försona sig med de tidigare romerska skalders vars vers bultades in i honom på det sättet.” (Ekman, 2014, s.60)

Citatet antyder att diktamen har funnits i undervisningen åtminstone sedan 1700-talet.

Rubriken för denna avhandling ”*Rödpenan har jag lagt undan*” är ett citat av en informant som deltog i denna studie. Informanten är en klasslärare som redan hade en längre arbetserfarenhet som klasslärare. Hen menade att stavningsförstärkande undervisning har förändrats under de senaste årtiondena, speciellt gällande den textrespons som klassläraren ger eleverna. Självt minns jag från egen skolgång texter som jag fått tillbaka av min klasslärare där varje stavfel var understreckat med en röd penna och aldrig glömmer jag den känsla av misslyckande som detta gav upphov till. Informanten gav en förståelse för att åtminstone hen inte längre bedömer elevers texter med den metoden, utan i stället för att peka på fel så lyfts elevens styrkor och utvecklingsmöjligheter fram.

I en artikel i tidskriften *Hem och skola* (2016) beskriver klasslärare Nanna Sparv att hon upplever det för ensidigt att skriva diktamen och att det finns en mängd andra alternativ till hur lärare kan arbeta kring elevernas rättstavning. Sparv menar att diktamen inte är ett arbetssätt, utan en form av prov. Hon upplever att hon som klasslärare spenderar så mycket tid med sina elever att hon kan bedöma dem utan att använda sig av diktamen. Diktamen är ett undervisningsverktyg som inte alltid stöder rättstavning hos eleverna, utan det är övningen inför diktamen som är den viktigaste för elevernas utveckling av rättstavning, påpekar Anna Slotte, universitetslektor vid Helsingfors universitet, i samma artikel. Slotte säger att rättstavningsövningar kan utföras på många olika sätt. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014), härnäst benämnd som LP14, nämner rättstavning mest i förbifarten medan större fokus ligger på elevernas förståelse för olika texter och skapande av text (Johansson, 2016).

Intresset för vilka metoder klassläraren kan använda i sin undervisning för att förstärka elevernas rättstavningsförmåga, ligger som grund för denna studie. Är det främst diktamen som används i skolorna, eller finns det en stor variation inom undervisningen som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?



LP14 nämner att eleverna i årskurs 1–2 ska lära sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter och att eleverna ska kommunicera genom flera uttrycksätt. För årskurs 3–6 beskrivs läroämnets uppdrag i LP14 bland annat som att eleverna ska få flytande läs- och skrivfärdigheter, men även som ett sätt att befästa elevernas kommunikativa färdigheter, stöda elevens läsintresse och på ett mångsidigt sätt arbeta kring olika texter. LP14 nämner rättstavning mest i förbifarten medan mycket större fokus ligger på elevernas förståelse för olika texter och skapande av text (Johansson, 2016). Ändå är kunskaper i rättstavning en viktig del för den grundläggande skrivfärdigheten (Juvonen & Routarinne, 2020; Taube, 2011). Därtill finns det ett flertal teorier och rapporter där skrivkunskaper beskrivs som en viktig del både för skolframgång, studiemöjligheter, yrkesmöjligheter, upplevda självförmågan, med mera.

Syftet med min pro gradu-avhandling är att 1) beskriva, analysera och tolka hur undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga planeras och förverkligas i de lägre årskurserna där eleverna fortfarande är i början av sin skrivutveckling, samt att 2) ta reda på hurdan bedömning och återkoppling eleverna erbjuds när det gäller deras rättstavning. Ett medvetet val har gjorts för att begränsa studien till att gälla eleverna inom årskurserna 1 – 4 och till undervisningsämnet svenska och litteratur.

## 2 Granskning av läroplanen

I detta kapitel redogörs för vad som fastställs i LP14 gällande undervisningsämnet svenska och litteratur och bedömningen av undervisningsämnet svenska och litteratur. Denna redogörelse är relevant för studien då det är undervisning som stärker elevernas rättstavningsförmåga inom detta undervisningsämne som ligger som grund för studien.

### 2.1 Undervisningsämnet svenska och litteratur

I LP14 beskrivs undervisningsämnet svenska och litteratur, målet för undervisningsämnet och bedömningen av det. LP14 är det styrdokument som skolorna ska följa och bygga sin undervisning kring. Genom att granska läroplanen och specifikt delarna där undervisningsämnet svenska och litteratur beskrivs så fås samma intryck som Slotte beskriver i artikeln ”*För ensidigt att skriva diktamen*” (2016); att mycket fokus läggs på elevernas kunskaper att känna igen och tolka texter och elevernas kunskaper att skapa text.

Att ha läs- och skrivkunskaper är en viktig grund för lärandet i skolan, medan ansvaret att utveckla dessa kunskaper hos eleverna främst ligger på läroämnet svenska och litteratur (Juvonen & Routarinne, 2020). Jag är medveten om att skrivutveckling hos eleverna kan ske i de flesta av undervisningsämnena i skolan. Speciellt i språkundervisningen läggs fokus på rättstavning, men genom att en medveten avgränsning har gjorts så kommer denna studie enbart att fokusera på undervisningsämnet svenska och litteratur.

### 2.2 Uppdrag för undervisningsämnet svenska och litteratur

Det är viktigt att eleverna i årskurs 1–2 lär sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter och att eleverna kan kommunicera genom flera uttrycksätt (Utbildningsstyrelsen, 2014). Syftet för undervisningen i svenska och litteratur är för årskurserna 1–2 att väcka intresset för språk och kommunikation och att eleverna får producera och tolka olika typer av texter (Utbildningsstyrelsen, 2014).

För årskurs 3–6 beskrivs läroämnets uppdrag exempelvis som att eleverna ska få flytande läs- och skrivfärdigheter befästa elevernas kommunikativa färdigheter, stödja elevens läsintresse och att på ett mångsidigt sätt arbeta kring olika texter (Utbildningsstyrelsen, 2014). För båda årskursgrupperna, 1–2 och 3–6, lyfts fram att eleven ska utveckla en förmåga att lära sig (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## 2.3 Mål för undervisningsämnet svenska och litteratur

Även en granskning av målen för läroämnet svenska och litteratur för årskurserna 1 – 2 och årskurserna 3 – 6 utgående från LP14 har gjorts. Jag lyfter fram mål som speciellt är kopplat till elevernas skrivande och stavande. Även andra språkliga mål som ansetts vara aktuella för denna studie beskrivs.

### *Mål för årskurs 1–2*

För årskurs 1–2 är målet enligt LP14 för läroämnet svenska och litteratur att eleverna på ett mångsidigt sätt ska träna sina kommunikationsfärdigheter, även förmågan till att lyssna och förstå. Eleverna ska genom uppmuntran och motivation stödas till att lära sig läsa samt till att läsa och utveckla ord- och begreppsförråd. Genom att producera texter ska eleverna stödas till att träna rättstavning och till att skriva för hand samt med tangentbord (Utbildningsstyrelsen, 2014). Därtill ska eleverna träna textproduktion av olika textgenrer. Genom att lyssna på och läsa åldersenlig litteratur samt genom att eleven utvecklar sin språkmedvetenhet ska eleven stödas till att känna igen och uppskatta språk och kultur som eleven kommer i kontakt med (Utbildningsstyrelsen, 2014). Målet är även att genom språkanvändning stöda eleven till att utveckla positiv uppfattning om sig själv och sitt sätt att kommunicera, läsa, skriva och lära sig (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleven ska handledas till medvetenhet om det egna språkbruket och språkläran och därtill ska eleven få stöd i sin språkfärdighet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

### *Målet för årskurs 3–6*

Målen inom läroämnet för årskurs 3–6 är enligt LP14 att eleven genom kommunikation övar sin förmåga till att uttrycka sig mångsidigt. Eleven ska genom tolkning av texter utveckla grundläggande läsfärdighet och lära sig läsa flytande samt bredda ord- och begreppsförråd (Utbildningsstyrelsen, 2014). Elevens kunskaper om litteratur ska stödas och eleven ska få öva på informationssökning samt källkritik (Utbildningsstyrelsen, 2014). Genom textproduktion ska eleven stödas till att skriva flytande för hand och digitalt samt stärka färdigheterna för rättstavning (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleverna ska få öva på att uttrycka sig själv, sina upplevelser, tankar och åsikter genom text samtidigt som de lär sig om textproduktionsprocessen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleverna ska genom åldersenlig litteratur stödas till att förstå språk, litteratur och kultur (Utbildningsstyrelsen, 2014). Genom litteratur ska även elevernas egna språkliga och kulturella identitet stödas samt förståelse för andra språk och kulturer bestyrkas (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## 2.4 Bedömning av elevens lärande i läroämnet svenska och litteratur

I LP14 står att bedömningen ska handleda och motivera eleverna. Bedömning av lärande ska erbjuda eleven en helhetsbild för den språkliga utvecklingen inom kommunikativa färdigheter, verbal uttrycksförmåga och grundläggande läs- och skrivfärdigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleven ska få uppmuntrande respons över hur hen förstår språket och använder sig av det och hur hen tolkar samt producerar text (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleven och vårdnadshavarna ska erbjudas tillräcklig information om hur elevens språkligafärdigheter, därmed även läs- och skrivfärdigheter utvecklas (Utbildningsstyrelsen, 2014).

”Genom den respons som baserar sig på bedömningen ska elevens kommunikativa färdigheter, verbala uttrycksförmåga samt utvecklingen av grundläggande läs- och skrivfärdigheter beaktas. Genom respons som baserar sig på utvärdering av elevens språkliga utveckling ska eleven få information om sina språkliga styrkor och om hur de språkliga och kommunikativa färdigheterna har utvecklats. Eleven ska också få mångsidig feedback om hur hen förstår och använder språket, uttrycker sig, deltar i diskussioner och tolkar och producerar texter”. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.105)

Lp14 visar på att läs- och skrivkunskaper är en viktig grund för skolgången. Ansvaret för att utveckla läs- och skrivförmågan hos eleverna ligger främst på undervisningsämnet svenska och litteratur. Förutom att undervisningsämnet ska utveckla elevernas läs- och skrivförmåga så ska även elevernas kommunikativa färdigheter och textarbete utvecklas.

Undervisningsämnets mål ska uppnås genom mångsidig undervisning där eleverna aktivt arbetar kring texter, språket och med kommunikation.

## 3 Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs skrivutvecklingen och kunskaper kring skrivning samt rättstavning utgående från tidigare forskning. Därtill beskrivs viktiga faktorer i skolan kopplat till bedömning, återkoppling och motivation vilka sedan knyts samman med skrivande och rättstavning. En redovisning görs för hurdan en undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavning bör vara och vad klasslärare bör beakta vid undervisning av rättstavning.

### 3.1 Den tidiga skrivutvecklingen

Då barnet gör sina första skrivförsök talar man om påhittat skrivande (invented writing) (Whitehurst & Lonigan, 1998). Detta är barnets pre-alfabetiska skrivande och ses i form av klottrande, låtsasskrivande och utforskande av stavning genom barnets kreativa användning av det begränsade antal bokstäver barnet vid tillfället känner till (Alatalo, 2020). För många barn är detta skrivande ett första steg mot läs- och skrivförmåga (Hofslundsengen, Hagtvét & Gustafsson, 2016).

Ofta utvecklas den tidiga läsningen och det tidiga skrivandet ömsesidigt (Ehri, 2000).

Skrivutvecklingen kan beskrivas på olika sätt. Ett av sätten att beskriva skrivutvecklingen är att dela in den i olika stadier. Till exempel gör Høien och Lundberg (1999) följande indelning för skrivutveckling; pseudoskrivning, logografisk-visuell skrivning, alfabetisk-fonemisk skrivning och ortografisk-morfemisk skrivning.

*Pseudoskrivning* är skrivutvecklingens första stadie ofta inleds långt innan barnet kan några bokstäver. I detta stadie använder barn låtsasskrift, den här sortens skrivning sker ofta i samband med fri lek. Olika textgenre förekommer i form av att barnen leker att de skriver till exempel listor eller dagbok (Høien & Lundberg, 1999). Barnets låtsasskrift påminner om bokstavslikande figurer eller mönster, så som sicksackmönster (Høien & Lundberg, 1999). Pseudoskrivningen består även av att barnet härmar någon i sin näromgivning och gör lika som till exempel en förälder som skrivit en lista.

I det andra stadiet sker *logografisk-visuell* skrivning då barn försöker skriva av bilder som de ofta stöter på och som har betydelse för dem, barn försöker till exempel skriva av M från Mc Donalds. Barn upplever det egna namnet som det mest intressanta ordet att försöka skriva. Barnet ser vuxna som skrivande förebilder och kopierar vuxnas texter utan förståelse för den alfabetiska principen eller analys av bokstäverna (Høien & Lundberg, 1999). Barnet använder sig oftast av versaler i detta stadie av skrivutvecklingen (Taube, 2011).

I detta tredje stadium, *alfabetisk-fonemisk* skrivning, av barnets skrivutveckling skriver barn fortfarande med versaler (Høien & Lundberg, 1999). Barn börjar förstå den alfabetiska principen och kan dela upp orden i enstaka fonem (ljud) och kan återge dem i skrift (Høien & Lundberg, 1999). Høien och Lundberg (1999) beskriver detta stadium i skrivutvecklingen som det stadium då barnet knäcker den alfabetiska koden och att barnet, längs med stadiets framskridande, blir allt mer medveten om att ett språkljud kan innefatta olika stavningssätt. Barnet analyserar språkljuden i ord och strävar till att koppla samman fonem med rätt grafem. Det är vanligt att barns text i detta stadiet innehåller omkastningar och utelämnningar av grafem (bokstäver) och att bokstäverna är spegelvända (Taube, 2011). Barnet har ännu svårt att uppfatta var ord börjar och slutar och skriver därmed lätt ord ihop (Taube, 2011).

*Ortografisk-morfemisk* skrivning är den fjärde nivån av skrivutvecklingen. Barnet börjar närma sig samma stadiet i sin skrivning som de vuxna och skrivandet stöds av att barnet använder sig av sina morfologiska (hur ord är uppbyggda) samt ortografiska (rättstavningsmönster) kunskaper (Høien & Lundberg, 1999). Skrivningen är automatiserad och löper smidigt utan att barnet behöver fokusera på själva skrivningen, utan kan fokusera på textens innehåll och genre (Høien & Lundberg, 1999). Barn med skrivsvårigheter, så som dyslexi, uppnår sällan detta stadiet då deras skrivning förblir långsam och energikrävande (Høien & Lundberg, 1999). Taube (2011) påpekar att för att barn ska uppnå detta stadiet i sin skrivutveckling så krävs en stor mängd skrivutvecklande träning. Forskning har visat att då barnet erbjuds stöd och stimulans i den tidiga skrivutvecklingen så får det en positiv inverkan på barnets senare läs- och skrivutveckling (Pulido & Morin, 2017).

### **3.2 Att skriva och stava med fokus på elever**

I tidig skrivinlärning är rättstavning och produktivt skrivande, det vill säga förmågan till att använda språket och uttrycka sig i skrift, två huvudkomponenter (Carlisle & Beeman, 2000). Barns skrivande utvecklas då de blir bekanta med skrivsystemet, skriftspråket och de ortografiska koderna, det vill säga rättstavningskoderna (Alatalo, 2020).

Stor del av forskning kopplat till skrivning och rättstavning har gjorts i engelskspråkiga kontexter. Vid jämförelse med finska språket, som i skrift är väldigt transparent då språket till stor del skrivs så som det uttalas, så är engelskans ortografi (skrivsystem) komplicerat (Alatalo, 2020). Svenska språkets ortografi är inte lika transparent som det finska språkets, men dock inte lika komplicerat som för det engelska språket (Alatalo, 2020). Som redan tidigare nämnts är läs- och skrivkunskaper en viktig grund för lärandet i skolan (Juvonen &

Routarinne, 2020). Ansvar för att utveckla dessa kunskaper hos eleverna ligger främst på läroämnet svenska och litteratur (Juvonen & Routarinne, 2020).

### *Skrivkunskaper*

Skrivande har en teknisk sida där det handlar om att kunna forma rätt bokstäver, att få bokstäverna i rätt ordning och att följa svenska språkets regler för rättstavning (Lundberg I, 2013). Eleverna behöver även lära sig skriva meningar grammatiskt korrekt för att sedan så småningom kunna komponera hela sammanhängande stycken och texter (Lundberg I, 2013). Skolan har stort ansvar att se till att varje elevs skrivutveckling blir en positiv upplevelse med så få motgångar som möjligt (Taube, 2011).

Såväl Taube (2011) som Juvonen och Routarinne (2020) beskriver skrivkunskaper som en möjlighet att kunna kommunicera på avstånd. Därtill är skrivkunskap även ett betydelsefullt arbetsverktyg i skolan. De som saknar goda kunskaper i att uttrycka sig genom skrift riskerar känna sig underlägsna och icke kapabla till att föra sin egen talan i olika sammanhang, medan god skrivförmåga ökar framtida valmöjligheter då det gäller utbildning och yrke (Juvonen & Routarinne, 2020; Taube 2011). Lundberg (2013) jämför skrivförmågan med ett hantverk, där varje hantverk kräver omfattande övning för att hantverksskicklighet ska uppnås. Det innebär enligt Lundberg (2013) att eleverna behöver skriva mycket och ofta för att uppnå skrivkunskaper.

Genom undervisning av hög kvalitet ska skolan erbjuda alla elever, oavsett till deras individuella förutsättningar och bakgrund, grundläggande kunskaper att uttrycka sig i skrift samt tro på den egna skrivförmågan (Taube, 2011). Den upplevda självförmågan (self-efficacy) inverkar på elevernas förmåga att genomföra de uppgifter de ställs inför (Bandura, 1986). Ifall eleven tror att hen inte kommer att klara den angivna uppgiften så blir även försöket svagt, medan ju mera eleven tror på sin förmåga så desto mer energi lägger eleven på uppgiften (Bandura, 1986). Skolan ska stöda elevernas lust att använda sig av skrivandet för lärande och kommunikation (Taube, 2011).

Taube (2011) och Lundberg (2013) beskriver skrivförmågan som något som enbart uppnås genom omfattande övningar som leder till automatisering av skrivandet där individen inte behöver lägga energi på rättstavning. Samtidigt bör vi vara medvetna om att elever med skrivsvårigheter eventuellt aldrig uppnår automatisering av skrivande (Høien & Lundberg, 1999).

Grunderna för skrivning är att eleverna kan skriva bokstäver eller hitta dem på tangentbordet (Juvonen & Routarinne, 2020). Grunderna i skrivandet lärs först genom upprepning och genom att kopiera mönster (Juvonen & Routarinne, 2020). Även då skrivkunskaperna fortfarande är i början bör eleverna uppmuntras till att producera texter på egenhand då följderna av regelbunden skrivning inte enbart associeras med efterföljande skrivförmåga utan även till att stärka läskunnigheten (Lerkkanen, 2006). Resultaten av PISA-undersökningen från 2018 visar på att antalet svaga läsare i Finland ökat, speciellt bland pojkar (Utbildningsstyrelsen, 2019).

### *Rättstavning*

Rättstavning av svenska språket är komplext i jämförelse med finskan då ett fonem inte alltid motsvarar ett grafem så som det i hög grad gör i finska språket (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Rättstavning av svenska språket styrs av de fonologiska (ljudsidan av språket), morfologiska (struktur och uppbyggnad) och även lexikala (språkliga) konventionerna (Naucmér, 2004). Behöver undervisningen av undervisningsämnet svenska och litteratur i denna tid, där digitala verktyg, ordbehandlingsprogram samt andra hjälpmedel är tillgängliga, lägga tid och kraft på undervisning som förstärker elevernas rättstavningsförmåga i de lägre årskurserna? På denna fråga svarar Frank och Herlin (2020) ja. Orsaken till detta är att text kan vid felstavning få annan betydelse än vad skribenten menat (Frank & Herrlin, 2020). Därtill erbjuder god rättstavningsförmåga trygghet i skrivandet (Taube, 2013; Lundberg, 2010). En annan fördel med undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga är att eleverna får möjlighet att skriva sin text så som de vill utan att behöva leta efter synonymer som är mindre kompliserade att stava (Frank & Herrlin, 2020). Genom undervisning om skriftspråkets konventioner får eleverna redskap att skriva och när dessa redskap sedan behärskas kan eleverna lägga fokus på textens innehåll i stället för rättstavningen (Frank & Herrlin, 2020).

Att försöka stava korrekt kräver, speciellt i början av elevens skrivutveckling, stor uppmärksamhet och koncentration (Taube, 2011). Eleven behöver kunna uttala ordet i sin helhet och urskilja vilka fonem (ljud) som ordet består av (Frank & Herrlin, 2020). Därefter behöver eleven minnas fonemens ordningsföljd och göra kopplingar till rätt grafem (bokstav eller bokstavsgrupp) (Frank & Herrlin, 2020). När ordet sedan ska skrivas behöver bokstäverna placeras i rätt ordning och formas korrekt eller alternativt behöver eleven hitta dem på tangentbordet (Frank & Herrlin, 2020). Det kräver även mycket av långtidsminnet för att skriva (Fridolfsson, 2008). Det är ur långtidsminnet eleverna hämtar idéer och insikter



(Fridolfsson, 2008). Ur långtidsminnet hämtar eleverna även information om tekniken kring skrivande och hur bokstäver samt ord ser ut (Fridolfsson, 2008). Även arbetsminnet är kopplat till skrivande (Fridolfsson, 2008). Arbetsminnet ska stöda skrivandet genom att hålla elevernas tankar samlade medan de skriver (Fridolfsson, 2008). För att kunna hantera alla minnesprocesser vid skrivning får inte för mycket energi gå till att fokusera på skrivandets grunder, så som till exempel att lämna mellanrum mellan orden och formandet av bokstäver, utan de här kunskaperna behöver automatiseras för att eleverna sedan ska kunna skriva utan att glömma bort vad de tänkt skriva (Fridolfsson, 2008). Arbetsminnet består av fyra delar där den fonologiska looperna är en av dem (Baddeley, 2003). Fonologiska looperna bearbetar språkliga processer och forskare antar att individen använder sig av den här delen av arbetsminnet då de förvandlar bokstäver till ljud för att sedan koppla dem vidare till ord (Baddeley, 2003).

Varje elev är unik och det framkommer även då elever övar sig att stava (Taube, 2011). En del elever går det lätt och fort för, medan andra elever behöver lägga ner mera tid och övning för att lära sig rättstavning (Taube, 2011). Lundberg (2013) menar att kunskaper om rättstavning inte främst handlar om att minnas utantill hur ord ska skrivas, utan att kunskaper i rättstavning är en utvecklingsprocess där avgörande är att eleverna får förståelse för språkets struktur. Lundberg (2013) fortsätter med att beskriva rättstavningsutvecklingen likt en spännande upptäcktsfärd som löper parallellt med läsutvecklingen.

Att skriva för hand erbjuder extra noga uppmärksamhet för eleverna på hur orden stavas, medan Lundberg (2013) beskriver att då eleverna gör avskrivning med tangentbord blir den positiva effekten av rättstavningsträningen mindre. Detta kan enligt Lundberg (2013) förklaras med att själva muskelrörelsen eleverna gör då de skriver för hand befäster i minnet bokstäverna, sekvensen och det ortografiska mönstret. Även vikten av omedelbar återkoppling lyfter Lundberg (2013) fram. Då eleverna omedelbart efter rättstavningsförsök får möjlighet till att se hur rättstavningen av ordet ser ut då det är korrekt så förbättras rättstavning mera än ifall återkopplingen erbjuds först efter en tid (Lundberg, 2013).

### **3.3 Lärarens och undervisningens betydelse för rättstavning**

Alla elever behöver stödas i sin skrivutveckling och erbjudas stimulans, men på olika sätt (Elbro, 2004). Nedan redovisas för vilken är klasslärares roll i ett skrivande klassrum och vad undervisning som strävar till att stöda eleverna i deras skrivutveckling bör innefatta.

*Lärarens roll i ett skrivande klassrum*

När en lärare försöker kombinera både funktionell och mer systematisk träning leder det lätt till många utmaningar när det gäller att kunna planera och genomföra undervisningen (Frank & Herrlin, 2020). Som många andra forskare säger även Forsling och Tjernberg (2020) att det är en komplex uppgift att lära sig skriva. Forskarna menar att det handlar om kognitiva, kroppsliga som även sociala förhållanden. Läraren behöver ämneskunskaper, kunskaper om lärprocesser, och kunskap till att göra didaktiska val (Forsling & Tjernberg, 2020). Då läraren undervisar elever som är i början av sin undervisning behöver hen ha kunskap om hur hen stöda det tidiga skrivandet (Bingham, Gary, Quinn, Margaret & Hope, 2017).

Skrivfärdigheter kräver uthållig övning och då är närvaro och hjälp av en lärare som vägleder skrivandet av stor betydelse (Juvonen & Routarinne, 2020). Det rekommenderas därför att skrivkunskaper övas under skoldagen och att övning av grundläggande skrivkunskaper i allmänhet inte är ett läxuppslag (Juvonen & Routarinne, 2020). Detta stöds även av idén om den proximala utvecklingszonen som Vygotskij (1978) framför. Eleverna behöver först få utföra handlingar tillsammans med andra innan de i senare skede kan utföra dessa handlingar självständigt (Vygotskij, 1978). Den proximala utvecklingszonen ska erbjuda utmaningar för eleverna till att lära sig den angivna uppgiften, men utmaningarna måste vara på rätt nivå för på bästa sätt stöda elevernas lärande (Vygotskij, 1978). När en skrivuppgift delas mellan att skriva i klassrummet och arbeta hemifrån, ser läraren till att de mest utmanande stegen i att lära sig skriva görs i klassrum där stöd av läraren finns tillgängligt för alla (Juvonen & Routarinne, 2020).

Språkstimulerande miljöer behöver skapas av läraren och material som stöder läs- och skrivutvecklingen erbjudas eleverna (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Läraren behöver även uppmuntra, visa exempel, instruera och ge respons åt eleverna (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Respons som erbjuds eleverna behöver bygga på kunskaper om hur elevers skrivkunskaper utvecklas och på bästa sätt kan stimuleras (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Forskning visar dock att språkstimulerande miljöer och material inte är tillräckliga för elevers utvecklande av skriftspråket, utan det är undervisningen som är mest avgörande för hur väl elevernas skrivande utvecklas (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Forskning har även visat att läs- och skrivutveckling främjas av att läraren stöder eleverna till att bli känsliga för ljud och bokstäver, till exempel i samband med högläsning (Lonigan, 2015).

Läraren visar genom stöd, närvaro och aktiva deltagande för eleverna att hen är tillgänglig för att hjälpa, lösa frågor och problem som kan uppstå då eleverna utvecklar skrivkunskaper

(Juvonen & Routarinne, 2020). Det är en lång och krokig väg eleven måste gå innan hen blir duktig skribent och det är mycket som behöver läras (Frank & Herrlin, 2020). Därmed är det även mycket läraren behöver veta och ha kunskap om för att kunna främja elevernas skrivutveckling (Frank & Herrlin, 2020).

#### *Undervisning som förstärker elevernas rättstavningsförmåga*

Tidigare forskning visar en tydlig korrelation mellan läs- och skrivutveckling i tidiga skolår och skolframgång (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004). Detta skapar förståelse för att undervisning som stimulerar skriftspråket har stor betydelse för eleverna i de tidiga skolåren (Alatalo, 2020). Att som lärare ha förståelse för komplexiteten av den tidiga skrivundervisningen ökar lärarens möjligheter att göra didaktiskt övervägda val för sin skrivundervisning (Frank & Herrlin, 2020). Det är även viktigt att skrivundervisningen ska upplevas lustfyllt och motiverande för eleverna samtidigt som de utvecklar sin skrivförmåga (Boscolo & Gelati, 2018; Graham & Harris, 2018).

För skrivundervisningen är det av stor betydelse att klassläraren har kunskaper om, när och hur hen ska undervisa om rättstavningskonventioner och på vilken nivå för att på bästa sätt stöda elevernas utveckling av kunskaper i rättstavning (Frank & Herrlin, 2020). Lika som det framkommer i LP14 så anser även Frank och Herrlin (2020) att författandet och fria skrivandet är det mest väsentliga i de lägre årskurserna, medan de mer formella kraven ska komma i andra hand eller inte alls i början. Detta baseras på att elevernas lust och glädje till att skriva inte får skymmas av rädslan att skriva fel.

Elever behöver från skolstarten erbjudas dagliga möjligheter till att skriva (Björk & Liberg, 2001). Genom daglig träning får eleverna bättre förutsättningar att förstå sammanljudning då skrivandet innebär att eleverna kan ljuda orden samtidigt som de skriver ljudens symboler (bokstavstecken) i korrekt ordning (Alatalo, 2020). Björk och Liberg (2001) menar dock att skrivandet inte ska vänta tills att eleverna har lärt sig alla bokstäver, utan ska börja direkt med den så kallade upptäckarrättstavningen som innebär att eleverna analyserar förhållandet mellan bokstäver och ljud och därefter stavar ljudenligt. Men att automatiskt kunna skriva bokstäver är ändå det som mest påverkar textens kvalitet och längd såväl för yngre som äldre elever (Berninger, o.a., 2006). När elevernas skrivande av bokstäver blir automatiserat och de inte längre behöver hålla bokstavsformen i minne frigörs kapacitet för att lägga mera fokus på andra skrivaspekter (Frank & Herrlin, 2020).

Att stödja och främja elevernas skrivlust behöver vara utgångspunkten för den tidiga skrivundervisningen (Frank & Herrlin, 2020). Undervisningen behöver uppmuntra eleverna till att skriva ord de vill skriva i stället för enbart skriva de ord som förväntas att eleverna redan kan skriva (Frank & Herrlin, 2020). Ifall undervisningen främst stöder eleverna till att skriva korta och ljudenligt stavade ord finns det risk för att elevernas egna språk förträngs och eleverna hindras från att få egna insikter om ordens rättstavning (Leimar, 1976).

Ordförrådet korrelerar starkt med skrivutveckling och därmed är ordförrådsundervisning viktig (Hofslundsengen, Hagtvvet & Gustafsson, 2016). Högläsning är välfungerande redskap för att öka på elevernas ordförråd men även till att stärka elevernas uppmärksamhet på språkets form och skriftens uppbyggnad (Justice & Ezell, 2002). Fonologisk medvetenhet, alltså förståelsen för att ord innehåller fonem, vilka dessa fonem är och hur bokstäverna låter, har i forskning om och om påvisats vara grundläggande för både läs- och skrivutvecklingen (Hofslundsengen, Hagtvvet & Gustafsson, 2016). För att stödja elevernas fonologiska medvetenhet har forskare redan på 1980 talet kommit fram till att systematisk och strukturerad undervisning genom språklekar stöder elevernas fonologiska medvetenhet (Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Forskning ger även förståelse för att flyt i handskrift är avgörande för barns förmåga att sammanställa texter (Frank & Herrlin, 2020).

Norska Skrivsenteret (2021) är orolig för att en del elever utvecklar en icke funktionell handstil, vilket kan vara ett resultat av att skrivundervisningen inte är tillräckligt individualiserad för att passa varje enskild elev. En annan orsak till att eleverna utvecklar en icke funktionell handstil kan vara att skrivundervisningen lägger ner för lite tid på att eleverna får träna på sin handstil (Skrivsenteret, 2021). Det är en utmaning att i undervisningen kunna se till varje enskild elevs behov och att se till att alla erbjuds möjlighet att utveckla skrivförmågan (Frank & Herrlin, 2020). Flera utmaningar framstår då det även är viktigt att undervisningen främjar varje enskild elevs lust och glädje till att kommunicera genom skrift (Frank & Herrlin, 2020).

### **3.4 Motivation**

Motivation är ett ledande begrepp inom det pedagogiska arbetet (Imsen, 2000; Jenner 2004; Taube, 2011) och även ett begrepp som upprepade gånger framhålls i litteratur och tidigare forskning om elevers skrivande samt rättstavning. Såväl Jenner (2004) som Muhrman och Samuelsson (2015) menar att motivation är ett begrepp som är svårt att definiera, därtill beskriver Muhrman och Samuelsson (2015) att det inte finns någon definition för motivation

som skulle lämpa sig för alla sammanhang. Därmed behöver motivation beskrivas utgående från det aktuella sammanhanget. Motivation hos eleverna i skolmiljön kommer att ligga som fokus i denna studie.

Motivation är inte en vilja eller en egenskap eleven har eller inte har, utan kan bättre beskrivas som en känsla hos eleven som har formats utgående från elevens tidigare upplevelser, erfarenheter och bemötande (Jenner, 2004; Muhrman & Samuelsson, 2015). Motivation handlar i första hand om de möten eleverna upplever i skolan, därmed är det viktigt att de möten eleverna har tillsammans med pedagogerna är givande och stöder elevernas motivation (Cronqvist 2021; Jenner, 2004). Alla sociala interaktioner som sker i skolan och klassrummet kan komma att påverka på elevens motivation (Muhrman & Samuelsson, 2015). Elevens inställning till kunskap och kompetens har betydelse för elevens motivation i skolan (Cronqvist, 2021; Taube, 2011). Eleven kan även uppleva rädsla för att verka dum och icke kompetent, vilket påverkar elevens motivation negativt (Cronqvist, 2021; Skolverket, 2015).

Bandura (1997) säger att motivation för eleven att genomföra en uppgift är relaterat till i vilken mån eleven tror sig ha kunskaper till att utföra den. Elever som tror på att de klarar av att utföra en angiven uppgift deltar mer villigt och arbetar mera målinriktat även fast de stöter på motgångar, än de elever som tvivlar på sig själva och sina kunskaper (Frank & Herrlin, 2020). Detta avspeglar sig sedan i elevernas motivation till att genomföra uppgifter (Frank & Herrlin, 2020). Även hur högt eleverna värderar den angivna uppgiften ökar deras motivation till att anstränga sig för att utföra uppgiften (Wigfield & Eccles, 2000).

För textskapande är motivation en av grundpelarna (Frank & Herrlin, 2020). Det är motivationen som driver skrivande framåt även fast eleverna skulle stöta på tillfälliga motgångar (Frank & Herrlin, 2020). Enligt Lundberg (2010) så handlar motivation även om *”lust och glädje i skrivandet, drivkraften och förmågan att mobilisera uppmärksamhet, koncentration och uppgiftsorientering, att orka vara uthållig och envis”* (Lundberg, 2010, s.40). Det är viktigt att eleverna är motiverade till att skriva, men även att de har idéer om vad de ska skriva (Frank & Herrlin, 2020). Motivation delas ofta in i två kategorier, *inre motivation* och *yttre motivation*.

Elevens *inre motivation* fungerar som en inre drivkraft och nyfikenhet som startar ett beteende eller en handling (Muhrman & Samuelsson, 2015; Skolverket, 2015). Den inre motivationen är det möjligt för eleven att påverka genom att hen engagerar sig och intresserar sig för något (Deci & Ryan, 2000; Muhrman & Samuelsson, 2015). En elev med sund inre motivation behåller bättre den kunskap hen har uppnått och är modigare till att pröva på nya upplevelser

även fast det känns utmanande (Skolverket, 2015). En elev med hög inre motivation har inte ett stort behov av yttre motivationsfaktorer, sådana yttre motivationsfaktorer är till exempel belöning i form av beröm, goda betyg och intresseväckande uppgifter (Deci & Ryan, 2000; Skolverket, 2015).

*Yttre motivation* är den drivkraft som påverkas av yttre faktorer (Deci & Ryan, 2000; Muhrman & Samuelsson, 2015). Den yttre motivationen handlar om elevens strävan till att nå ett mål där handlingen är styrd i en specifik riktning, vilket innebär yttre mål och belöningar i form att till exempel stort umgänge, en viss status eller bra betyg (Deci & Ryan, 2000; Jenner, 2004). Att bli belönad genom betyg, beröm eller materiella belöningar kopplas därför till elevens yttre motivation (Muhrman & Samuelsson, 2015).

### **3.5 Bedömning och återkoppling**

En central del av klasslärarens arbete är att bedöma eleverna, även i deras skrivning (Falk & Skar, 2020). Klassläraren bedömer elevernas skrivkunskaper och ger respons på elevernas skrivande för att stöda elevernas skrivutveckling, skrivmotivation och skrivaridentitet (Falk & Skar, 2020). Falk och Skar (2020) anser att bedömning av elevers skrivande är en förutsättning för att åtminstone kunna bedöma vilken typ av fortsatt undervisning som behövs. I detta underkapitel beskrivs bedömning och återkopplingens funktion samt syfte i undervisningen. En sammankoppling görs av bedömning och återkoppling med elevernas skrivande och med undervisningsämnet svenska och litteratur.

#### *Bedömning*

I skolan bedömer läraren eleverna, men Juvonen och Routarinne (2020) och Jönsson (2016) lyfter även fram själv- och kamratbedömning som väsentliga delar av den bedömning eleverna ska få ta del av i skolan, vilket även korrelerar med LP14. Ett medvetet val har dock gjorts där fokus lagts på den bedömning läraren ger till eleverna kopplat till elevernas skrivande och rättstavning.

Jönsson (2016) beskriver bedömning av elevernas prestationer som en process där läraren tolkar de prestationer som eleverna gör och jämför dessa i förhållande till de uppsatta målen. Inom pedagogiken användes oftast då det gäller bedömning begreppen formativ bedömning och summativ bedömning (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Summativ bedömning är en form av bedömning som summerar elevens hittills samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle och för eleven handlar det då om till exempel en siffra på betyget eller för en provprestation, utan att eleven nödvändigtvis får någon återkoppling (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Den

formativa bedömningen stöder elevens lärande och utveckling mot målet, detta sker till exempel genom återkoppling (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019).

Bedömning som sker i skolan ska stödja elevernas lärande (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Det mest centrala pedagogiska verktyget läraren har för att stöda elevens lärande och utveckling av självet är den mångsidiga bedömningen samt den handledande och stödjande respons som läraren ger eleven (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019; Wahlström, 2015).

Bedömning där eleverna sorterar eller kategoriseras är oftast inte ett bedömningsätt som stöder elevens lärande och utveckling (Jönsson, 2016). Jönsson (2016) skiljer på begreppen ”bedömning för lärande” och ”bedömning av lärande” genom att beskriva syftet för ”bedömning för lärande”, den formativa bedömningen, till att stöda eleven i sitt lärande, medan ”bedömning av lärande”, den summativa bedömningen, innefattar att kontrollera vad eleven kan.

Eleverna ska veta vilka lärandemålen och bedömningskriterierna är (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Bedömning av lärande och den respons som eleverna erbjuds ska alltid utgå från de mål som fastställs i LP14. Det är viktigt att eleverna och deras prestationer inte jämförs med varandra och att elevens personliga egenskaper inte påverkar bedömningen (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Den bedömning och respons läraren ger eleven ska vara formad så att den motsvarar elevens ålder samt förutsättningar och sker fortlöpande (Wahlström, 2015). Responsens fokus ska vara att lyfta fram elevens styrkor och framsteg i förhållande till elevens tidigare kunskap (Jönsson, 2016).

Det är viktigt att förstå att alla elever är unika och därmed är även deras sätt att lära sig och arbeta olika (Wahlström, 2015). Detta lyfts även fram i LP14 genom att poängtera att läraren behöver försäkra sig om att alla elever har förstått uppgifterna och eleverna ska erbjudas tillräckligt med tid för att utföra de olika uppgifterna i bedömningssituationer.

Värdefull, meningsfull och tydlig återkoppling är en viktig del för den formativa bedömningen då återkopplingens uppgift är att stöda eleven till att ta sig mot de uppställda målen. Klassläraren kan arbeta formativt genom att erbjuda återkoppling åt eleverna och genom textrespons som eleverna får på sina texter (Falk & Skar, 2020). En redogörelse för återkoppling och textrespons görs senare i detta kapitel.

### *Återkoppling*

En studie av femåringars skrivande utförd i Schweiz där barnen inleder sin skolgång så tidigt som vid fyra års åldern, visar att upptäckarstavning och omedelbar återkoppling över hur orden stavas har en positivare effekt för barnens rättstavningsförmåga än enbart upptäckarstavning eller avskrift av modell text (Rieben m.fl, 2005). Återkopplingen i studien riktar sig individuellt till varje barn, varpå detta sätt kan upplevas problematiskt i stora elevgrupper där klassläraren kanske inte hinner och har möjlighet till att erbjuda varje elev individuell omedelbar återkoppling.

Genom att erbjuda eleverna meningsfull återkoppling stöder klassläraren dem i deras lärande (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Meningsfull återkoppling ska hjälpa eleven framåt och erbjuda svar på hur eleven kan komma närmare kunskapsmålen (Jönsson, 2016). Flera forskare, bland annat Hattie och Timperley (2007), Jönsson (2016) och Lundahl (2014) anser att för att återkopplingen ska vara meningsfull så ska den hjälpa till att svara på följande frågor: 1) Vad är målet? 2) Var befinner jag mig nu? 3) Vad behöver göras för att komma närmare målet?

Den vanligaste orsaken till att eleverna inte använder sig av den återkoppling de får är att de inte ser någon mening med det (Jönsson, 2016). Ifall eleverna inte förstår hur de ska använda sig av återkopplingen så handlar det enbart om information för dem (Jönsson, 2016). Jönsson (2016) beskriver det att eleverna inte begriper den återkoppling de får som ett omfattande orosmoment. Detta kan bland annat bero på att eleverna inte förstår lärarens skriftliga kommentarer, till exempel i marginalen av en uppgift eller ett prov. En annan orsak till att eleverna inte förstår återkopplingen kan vara att läraren använder sig av ett invecklat språk (Juvonen & Routarinne, 2020; Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Förslag på korrigerande behöver anpassas till elevens färdighetsnivå och för eleven begripliga begrepp bör användas (Juvonen & Routarinne, 2020). Ifall skrivuppgiftens mål är att träna till exempel versaler i början av en mening, ng-ljudet eller dubbelbeteckning så kan läraren i feedbacken fokusera på dessa och be eleven kontrollera dem (Juvonen & Routarinne, 2020).

Jönsson (2016) rekommenderar att undvika summativ bedömning tillsammans med formativ återkoppling, trots att eleverna ofta efterfrågar poäng eller betyg för sina prov. Det är lätt hänt att eleverna enbart fokuserar på den summativa bedömningen och ger ingen uppmärksamhet till den formativa återkopplingen (Jönsson, 2016). Eleverna ska även erbjudas möjlighet till att använda sig av sin återkoppling genom att till exempel göra om någon uppgift eller genomföra en ny liknade uppgift (Jönsson, 2016).



Traditionellt är det elevens färdigproducerade text som är utgångspunkten för bedömning av skrivande. Juvonen och Routarinne (2020) poängterar att den färdiga texten dock kan bedömas ur många perspektiv. Ett ganska vanligt bedömnings sätt är att bedöma de allmänna språkkunskaperna, till exempel hur bra eleverna känner till stavningsreglerna och kan följa dem. I detta fall uppmärksammas stavningsfrågor som stora och små bokstäver, användning av dubbelbetäckning och ordskrivning tillsammans eller separat, men bedömning kan även fokusera på framsteg (Juvonen & Routarinne, 2020).

Då både skrivuppgifterna och bedömningen är varierande får läraren och eleven kunskap om hurdan elevens skrivkunskap är och hur den utvecklas, med tanke på skrivandets olika dimensioner (Juvonen & Routarinne, 2020). På detta sätt förblir läraren även medveten om när en anspråkslös elevtext är relaterad till bristande motivation eller annan orsak som icke relateras till skrivkunskaper, och när det handlar om att eleven behöver mer stöd eller övning i sitt skrivande (Juvonen & Routarinne, 2020).

### *Textrespons*

Textrespons har en given plats i den formativa bedömningen av elevers skrivande (Black & William, 2018). Textresponsen fungerar formativt då när eleven genom textresponsen får information om vad hen behöver utveckla och stöder eleven till förståelse för hur hen kan uppnå denna utveckling (Falk & Skar, 2020). För att textresponsen ska kunna räknas vara god respons, det vill säga meningsfull och funktionell så behöver vissa kriterier uppfyllas. Dessa kriterier har Kvithyld och Aasen (2011) sammanfattat i följande fem punkter:

1. För att textresponsen ska kunna leda till konkreta förändringar i elevens text behöver eleverna få textrespons under skrivprocessens gång.
2. Eleverna ska inte få respons på allting i sin text, utan enbart det mest relevanta i skrivsammanhanget. Responsen anpassas efter elevens utvecklingsnivå. Ifall eleven får respons på allt i sin text finns det risk för att eleven tappar motivationen och får svårt att ta till sig responsen. Av klassläraren förutsätts det god kännedom om elevernas skrivförmåga och god textkompetens.
3. Textresponsen ska ske i dialog med eleven så att elevernas egen medvetenhet och förståelse för sin text och sitt skrivande fördjupas. Genom samtal där klassläraren och eleven diskuterar vad eleven upplever sig nöjd, respektive mindre nöjd, med i sin text, vad eleven upplevde svårt eller lätt och reflektioner om elevens val i sin text kan

erbjuda både klassläraren och eleven bättre förståelse för elevens skrivkunskaper samt utvecklingsbehov.

4. För att eleven ska bearbeta och göra förbättringar i sin text behöver eleven uppleva lust till det och därmed behöver textresponser ge eleven motivation till att vilja redigera. Eleverna behöver bli medvetna om att revidering och textbearbetning är en naturlig del av skrivprocessen och att textresponser fungerar som stöd för detta. Ifall eleverna inte har förståelse för detta kan de uppleva textresponser som ett straff och därmed tappa lusten samt motivationen till att skriva. För att textresponser ska kunna öka på elevernas motivation är det viktigt att lägga tillräckligt mycket vikt vid att lyfta fram textens styrkor.
5. Som med återkopplingen behöver även textresponser vara begripliga för eleverna. En god textrespons ska vara konkret, ge exempel på både styrkor i texten och utvecklingsbehov. Textresponser blir oklara för eleven ifall den är för generell. Ofta sätter textresponser även för mycket ansvar på eleven genom allt för vaga kommentarer, till exempel en kommentar som ”den här meningen är rörig” lägger för stort ansvar på eleven att själv reda ut vad som är bra och mindre bra med meningen och vad behöver förbättras eller förändras.

Alltså ska det sätt vilken textrespons ges övervägas noga både då det gäller skriftlig och muntlig textrespons. Det är även viktigt att vara lyhörd för elevernas olikheter då det kan förekomma att samma respons får ett positivt mottagande av en elev men upplevs annorlunda av en annan elev (Falk & Skar, 2020).

Förståelse för hur skrivandet utvecklas har gett kunskap om hur klassläraren, skolan och undervisningen på bästa sätt kan och bör stöda eleverna i deras skrivutveckling. Skrivkunskap kan ses som ett hantverk som kräver mycket och mångsidig träning att utvecklas. Det är främst klasslärarens, skolans och undervisningens ansvar att se till att varje elevs skrivutveckling blir en positiv upplevelse som stöder förutom skrivutvecklingen även elevernas motivation och vilja till att utvecklas.

Rättstavning är en väsentlig del av skrivkunskapen. Det är viktigt att eleverna lär sig rättstavning för att sedan kunna kommunicera förståeligt genom text. Då elevernas kunskaper i rättstavning ökar frigörs kapacitet till att fokusera på textens innehåll och kvalitet.

Klassläraren har stort ansvar för elevernas stavningsutveckling. Det gäller att planera och förverkliga en mångsidig undervisning som bemöter varje elevs individuella behov och sätt att ta till sig kunskap.

Klassläraren bedömer elevernas skrivkunskaper. Bedömningen ska vara formativ och genom meningsfull återkoppling hjälpa eleverna till att förstå var de befinner sig i förhållande till de uppställda målen och hur de ska närma sig målen. Även korrekt textrespons ska stöda eleverna till att utveckla sin rättstavningsförmåga och ta sig mot de uppställda målen.

## 4 Forskningens syfte och forskningsfrågor

Hur ser det ut i praktiken, ute i skolorna, för undervisningen svenska och litteratur? Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) lägger ingen större vikt vid elevernas rättstavning samtidigt som flertal forskare anser skrivkunskaper, och därmed även stavningsförmåga, som viktiga kunskaper för eleverna och att dessa kan komma att påverka elevernas framtida möjligheter. Det råder oenighet för speciellt hur och när undervisning om rättstavningskonventioner ska inledas, men även om det överhuvudtaget ska läggas någon fokus på rättstavning i de lägre årskurserna.

Syftet med min pro gradu-avhandling är att 1) beskriva, analysera och tolka hur undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga planeras och förverkligas i de lägre årskurserna där eleverna fortfarande är i början av sin skrivutveckling, samt att 2) ta reda på hurdan bedömning och återkoppling eleverna erbjuds när det gäller deras rättstavning. Ett medvetet val har gjorts till att begränsa studien till att gälla eleverna inom årskurserna 1 – 4 och till undervisningsämnet svenska och litteratur.

Följande forskningsfrågor har formulerats för att uppnå syftet för pro gradu-avhandlingen:

1. Hur *planerar* informanterna undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?
2. Hur *förverkligar* informanterna undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?
3. Hurdan *bedömning* och *återkoppling* får eleverna på sin rättstavning?

Svar på forskningsfrågorna studeras genom semistrukturerade intervjuer som sedan analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Därefter diskuteras och sammanfattas resultaten i relation till teorin.

## 5 Genomförande

En beskrivning över hur studien genomförts och hur de etiska aspekterna tagits i beaktande genom undersökningsprocessen presenteras i detta kapitel. Inledningsvis beskrivs hur studien är utformad. Motivering för valet till användning av samtalsintervju som materialinsamlingsmetod och en beskrivning för hur jag planerat samt utfört mina intervjuer. Därefter presenteras informanterna och en beskrivning över hur det insamlade materialet har bearbetats. Kapitlet avslutas med en beskrivning över hur tillförlitlighet och de etiska aspekterna har beaktats i denna studie.

### 5.1 Kvalitativ forskning

Den empiriska undersökningen i denna avhandling är kvalitativ. Kvalitativ forskning strävar efter att hitta samband mellan teori och det material som samlas in (Bryman, 2011). Målet med kvalitativ forskning är att hitta något nytt genom resultatet som bidrar till nya synsätt på det som studeras och för att öppna upp för nya diskussioner (Bryman, 2011).

Syftet för denna studie är att studera undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga och sedan beskriva denna undervisning. Ansatsen för denna studie blev därmed det *realistiska perspektivet*, alltså att studera ett objekt därute (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Målet är att så neutralt och objektivt beskriva undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Det är dock utmanande att få fram analyser som helt och fullt speglar verkligheten (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Denna studie skulle ha berikats av fältobservationer, som skulle ha gett en möjlighet att observera den stavningsförstärkande undervisningen. Men då studien är gjord just innan terminen avslutades och klasslärarna redan hade gjort läsårsbedömningarna och schemat inte längre följdes utan skoldagarna berikades med extra program samt utflykter, så ansågs det inte längre bidra med något för denna studie. Därmed ansågs det bästa materialinsamlingsmetoden för denna studie vara att intervjua klasslärare om deras undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga genom semistrukturerade intervjuer. Jag studerar hur klasslärares uppfattningar om hur undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga motsvarar tidigare forskning, teorier och beskrivning av rättstavning. I det realistiska perspektivet behöver forskaren förstå att det som studeras är delvis dolt (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga kan observeras på den empiriska nivån, men delar av detta fenomen förblir dolt (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

## 5.2 Semistrukturerad samtalsintervju som insamlingsmetod

För att få svar på forskningsfrågorna utfördes individuella kvalitativa samtalsintervjuer med deltagarna, som bestod av sju klasslärare för årskurserna 1–4. Valet av insamlingsmetod stöds av Kvaless (1997) teori där han beskriver att man vid enskilda samtalsintervjuer får en möjlighet till att höra deltagarnas egna åsikter och synpunkter beskrivas med deras egna ord. För mig betyder det här en möjlighet att höra deltagarnas egen syn på frågor kring rättstavning, undervisning som upplevs förstärka elevernas stavningsförmåga och bedömning kopplat till elevernas skrivning och stavning.

Jag använde mig av halvstrukturerade tematiska intervjuer, där intervjuerna utgick ifrån en intervjuguide (Bilaga 1). Vid användning av halvstrukturerad intervju med intervjuguide får intervjuaren god översikt av det aktuella ämnet under intervjutillfället, medan intervjuguiden finns som stöd och för att erbjuda förslag på frågor som intervjuaren kan ställa informanten (Kvale, 1997). Den halvstrukturerade formen av samtalsintervju erbjuder även frihet att frångå intervjuguiden för att få en friare form på intervjun och erbjuda möjlighet till deltagarna att reflektera fritt och på djupet kring det aktuella ämnet (Kvale, 1997). Som metod erbjuder semistrukturerade intervjuer forskaren möjlighet att finna svar på forskningsfrågor medan intervjuguiden stöder forskaren att hålla sig till det studerade temat (Fejes & Thornberg, 2016; Bryman, 2011). Semistrukturerade intervjuer följer till viss mån en på förhand bestämd struktur, vilket i detta fall är intervjuguiden (Bryman, 2011). Frågorna i intervjuguiden är öppna frågor som erbjuder informanten rum för reflektion kring temat (Bryman, 2011). Samtidigt som forskaren ska vara uppmärksam på att inte tappa fokus under intervjutillfällena (Fejes & Thornberg, 2016). Forskaren är uppmärksam på svaren deltagarna ger, utvecklar intervjun och reagerar genom att vid behov frångå intervjuguiden (Bryman, 2011).

Före intervjutillfällena utfördes en pilotintervju med en bekant klasslärare. Jag önskade göra pilotintervjun för att själv få trygghet att utföra intervjuer och för att pröva min intervjuguide. Att utföra pilotintervju är en fördel då intervjuaren då får kunskap om intervjuguiden fungerar som det stöd som önskas (Patel & Davidson, 2019). Efter pilotintervjun utvecklades intervjuguiden ytterligare.

## 5.3 Intervjuguiden

En intervjuguide ska innehålla en del väl genomtänkta frågor (Fejes & Thornberg, 2016). Jag följde Rapleys (2011) anvisningar om att välja frågor som ger en djupare förståelse för det

studerade fenomenet och undvek därför användning av frågor som möjliggör att svara ja eller nej. Intervjufrågorna var öppna och erbjöd deltagarna rum för reflektion och för mig som forskare möjlighet till att ställa följdfrågor. Det är dock viktigt att alla aktuella teman för studien blir behandlade. Intervjufrågorna är sorterade enligt teman kopplade till forskningsfrågorna (se Bilaga 1, s. 67).

Jag stödde mig på Kvale och Brinkman (2014) samt Patel och Davidsons (2003) metodböcker vid skapandet av min intervjuguide. För att inleda en intervju är det bra att göra intervjusituationen avslappnad och trygg för intervjupersonen, det här kan till exempel göras genom att inleda intervjun med enkla inledningsfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 2003). Intervjuerna inleddes genom att fråga i vilken årskurs informanten undervisar, vad hen har för utbildning och hur lång arbetserfarenhet som klasslärare samt vilket årtal hen är född. Intervjuguiden delades i följande teman: *Inledning, informantens tankar om rättstavning, rättstavning och elever, motivation, undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga, bedömning och återkoppling, textrespons* och en *avslutning* där informanten tackas för deltagande och erbjuds möjlighet till att tillägga något till det studerade temat. Genom att ge deltagarna möjlighet till att tillägga fritt något till temat erbjöds deltagarna möjlighet till att framföra sånt de upplever som betydelsefullt (Patel & Davidson, 2019).

Jag använde mig av ett enkelt språk och korta, icke ledande, utan istället öppna frågor som ger rum för utfylliga svar enligt det rekommendationer som fåtts av Kvale och Brinkman (2014). Därtill undveks användningen av negationer och dubbelfrågor (Patel & Davidson, 2019).

## 5.4 Urval och deltagare

Studien har begränsats till att omfatta rättstavningsundervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga i årskurserna 1–4. Därmed blev mitt mål att finna klasslärare som för tillfället undervisar dessa årskurser. En mängd klasslärare kontaktades per e-post från såväl stora, mellanstora som små skolor inom den kommun där forskningstillstånd anhållits. E-posten innehöll en fri text där jag kort presenterade mig och studien samt vad det innebär att delta i studien. Jag bifogade även ett informationsbrev (se Bilaga 2, s. 68) där studiens syfte beskrevs mer ingående. Jag fick åtta svar, varav sju klasslärare gav sitt samtycke till att delta i studien. Forskningsdeltagarna blev klasslärare som undervisar inom årskurserna 1 – 4. Även rektorerna för de skolor där informanterna arbetar kontaktades för att få samtycke av dem till att utföra intervjuer i deras därmed sju skolor med deras personal. En beskrivning av

deltagarna för studien kan ses i Tabell 1 här nedan. Ordningen på deltagarna är slumpmässig och den siffra som de olika deltagare fått har ingen större betydelse än att skilja på de olika deltagarna.

Tabell 1. Studiens deltagare

Vem	Födelseår	Lärobehörighet	Arbetsfarenhet som klasslärare	Klasslärare för	Antal elever i klassen	Skolans storlek
Klasslärare1	1978	Behörig	22 år	Årskurs 4	17st	370 elever
Klasslärare2	1981	Behörig	18 år	Årskurs 3	38st (på två lärare)	500 elever
Klasslärare3	1967	Behörig	31 år	Årskurs 4	14st	60 elever
Klasslärare4	1974	Ej behörig	6 år	Årskurs 1–2 (sammansatt klass)	18st	60 elever
Klasslärare5	1968	Behörig	31 år	Årskurs 1	9st	90 elever
Klasslärare6	1983	Behörig	6 år	Årskurs 2	45st (på två lärare)	450 elever
Klasslärare 7	1969	Behörig	30 år	Årskurs 3	38st (på två lärare)	215 elever

## 5.5 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna utfördes på deltagarnas arbetsplats på gemensamt överenskommen tidpunkt. Intervjuerna spelades in både med telefonens ljudinspelningsprogram och med applikationen ”Voice recorder” på datorn. Efter intervjun lyssnade jag igenom inspelningen. Efter att ha konstaterat att inspelningen uppnådde god kvalitet sparades omedelbart inspelningen på ett USB-minne som förvarades bakom lås och den andra inspelningen förstördes. Att spela in intervjuerna gjorde det möjligt att fokusera på intervjupersonen och på att bygga upp en bra och avslappnad intervju, i stället för att behöva lägga ner tid och koncentration på att anteckna svaren (Kvale, 1997). Att ha intervjun inspelad ger även möjlighet att lyssna på intervjun flera gånger och därmed öka möjligheterna att få ut det mesta av det deltagarna har bidragit med (Kvale, 1997) och deltagarens svar blir exakta (Patel & Davidson, 2019).

Intervjuerna inleddes med att jag kort presenterade mig själv och studien. Därefter presenterades samtyckesblanketten (Bilaga 3) som deltagaren och jag sedan undertecknade i två exemplar, ett till deltagaren och ett till mig. Intervjuguiden följdes och den ordning som frågorna där var uppställda. Förutom de egentliga frågorna användes följdfrågor och frågor för att få bekräftelse på att jag förstått informantens svar korrekt. Intervjuernas längd varierade mellan 14–27 minuter. Även de frågor som jag upplevde att intervjupersonen redan



hade gett svar på genom någon tidigare fråga ställdes, men då formulerades frågan om genom att säga; ” *Du kanske redan svarade på det här, men är det något du vill tillägga?* ”. Därmed gavs informanterna möjlighet till att med eftertanke svara på alla frågor.

## **5.6 Bearbetning av insamlat material**

Intervjuerna transkriberades så fort som möjligt, oftast redan följande dag, efter själva intervjutillfället. Detta för att göra transkriberingen medan intervjun ännu var i färskt minne och helst innan följande intervju. Intervjuerna transkriberades ordagrant och genom att använda ett mer talspråksliknande skrift. Pauser, skratt, och tal som skedde samtidigt markerades vid transkribering. För att göra transkriptionen mer förståelig och lättare att läsa fyllde jag på med punkter och kommatecken där det behövdes. Det är dock svårt att helt konsekvent skriva ut intervjuerna på talspråk och att lämna meningar ofullständiga (Patel & Davidson, 2019). För validitetens skull är det ändå viktigt att den som transkriberar är medveten om de val som görs under transkriberingen och reflekterar över dem (Patel & Davidson, 2019).

## **5.7 Analys och tolkning**

Före analysen transkriberades materialet. Transkriptionerna skrevs ut. Genom att skriva ut transkriptionerna får man en överblick av materialet och därmed även en start i analysprocessen (Kvale, 1997). Därefter lästes transkriptionerna grundligt ett flertal gånger. Likheter, skillnader och ofta uppkommande teman letades efter i transkriptionerna och markerades. Efter noggrann genomgång, bearbetning, analys och reflektion av det insamlade materialet samt analys av materialet kopplat till teori valdes det mest signifikanta uttalanden för denna pro gradu-avhandling. Därefter analyserades materialet igen för att uppmärksamma likheter och skillnader i det samt för att sedan kategorisera materialet i grupper som var mest väsentliga för mina forskningsfrågor (Fejes & Thornberg, 2020). Det insamlade materialet färgmarkerades. Genom att färgmarkera svaren i transkriptionerna kunde det insamlade materialet sorteras i teman som sedan formulerades till rubriker för resultatet. Efter en noggrann innehållsanalys blev teman för resultatet åtta. Dessa åtta temana som kunde identifieras var:

*Syn på rättstavning.*

*Elevers rättstavning.*

*Planering av stavningsförstärkande undervisning*

*Undervisning som strävar till att förstärka elevers rättstavningsförmåga.*

*Diktamen.*

*Utmaningar i undervisningen.*

*Glädje, lust och motivation.*

*Bedömning, återkoppling, feedback och textrespons.*

De material som samlats under de olika rubrikerna tolkades igen för att slutsatser sedan kunde göras. Nackdelen med att sortera det insamlade materialet är att det finns en risk för att materialet förenklas till stängda kategorier (Patel & Davidson, 2019). Jag förhöll mig öppen till mitt material och hade en förståelse för att det inte alltid är en fördel att sortera materialet i stängda teman.

Slutligen utfördes ännu en överblick av studiens teman för att vara säker på att de skapade temana var uttömmande och hade koppling till teori samt bidrog med något nytt. Slutligen blev de skapade temana åtta stycken. Dessa teman presenteras i kapitlet för resultat och diskuteras sedan i relation till teorin i diskussionskapitlet.

Det är viktigt att finna balans mellan hur man använder sig av citat och egen reflektion vid beskrivning av resultat, detta för att mängder av citat kan göra texten tung att läsa och kräver att läsaren gör egna tolkningar utgående från citateten (Patel & Davidson, 2019). Ifall texten innehåller få citat och mera utav forskarens egen reflektion kan läsaren enbart förlita sig på forskarens tolkning och därmed får inte läsaren möjlighet att avgöra studiens trovärdighet (Patel & Davidson, 2019). Med detta i åtanke strävade jag till att finna balans vid användningen av citat i texten.

## **5.8 Tillförlitlighet och etiska överväganden**

Den forskningsetiska delegationen (2009); *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning* har beaktats i denna studie. Deltagarna har informerats om att deltagande är frivilligt och att de har rätt till att avbryta sitt deltagande när som helst. Det frivilliga deltagande ska basera sig på att deltagarna har erbjudits tillräcklig information angående forskningen (Forskningsetiska delegationen, 2021). Deltagarna ska erbjudas tillräcklig information om studien och dess syfte, därtill har deltagarna rätt att be om tillägsinformation av forskaren och forskaren måste då besvara deltagarnas frågor sanningsenligt

(Forskningsetiska delegationen, 2021). Deltagarna för min studie har informerats om att deltagande baserar sig på frivillighet och rätten till att avbryta och möjligheten till att be om tillägsinformation i informationsbrevet de fått vid första kontakten genom e-post och vid intervjutillfället innan intervjun inletts.

Deltagarna har gett sitt samtycke till att delta i min studie genom att bekräfta att de ställer upp för intervju, genom att komma överens om intervjutillfälle och skriftligt genom att underteckna samtyckesblankett vid intervjutillfället innan intervjun påbörjas. Deltagarna gav sitt medgivande till att delta i intervju som ljudinspelades.

Integritetsskyddet hör till de rättigheter som Finlands grundlag garanterar, därtill är integritetsskydd en viktig forskningsetisk princip (Forskningsetiska delegationen, 2021). Den viktigaste delen av integritetsskyddet är dataskyddet där det bestäms över forskningsmaterialets insamling, användning och publicering av resultat (Forskningsetiska delegationen, 2021). Deltagarnas identitet skyddas genom att anonymisera det insamlade materialet och genom att spara intervjuerna på ett USB-minne som förvaras bakom lås. Då min studie är klar och godkänd kommer ljudinspelningarna av intervjuerna att raderas. Deltagarna har fått information om att identifierbart data kommer att anonymiseras och att resultatet av studien inte kommer att kunna återkopplas till deltagarna eller till den skola där de arbetar. Det insamlade materialet får användas enbart till forskningsändamålet och deltagarna har blivit informerade om att material som samlats in genom intervjuer enbart kommer att användas för min studie och överläts inte vidare.

## 6 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I detta kapitel redogörs och tolkas resultatet av det insamlade materialet. Efter en noggrann innehållsanalys blev teman för resultatet åtta. Dessa åtta teman kommer att presenteras tema för tema. Teman är *syn på rättstavning, elevers rättstavning, planering av stavningsförstärkande undervisning, undervisning som strävar till att förstärka elevers rättstavningsförmåga, diktamen, utmaningar i undervisningen, glädje, lust och motivation samt bedömning, återkoppling, feedback och textrespons*. Kapitlet inleds med en redovisning av resultaten över vilken syn på rättstavning de intervjuade klasslärarna har för att senare kunna tolka ifall det förekommer samband mellan informanternas syn på rättstavning och hur de valt att förverkliga undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga.

### 6.1 Syn på rättstavning

Alla intervjuade klasslärare upplevde att rättstavningskunskaper är viktiga. Den främsta orsaken till denna åsikt grundade sig i att klasslärarna upplevde det värdefullt att kunna göra sig förstådd i text och att det då behövs kunskaper inom rättstavning.

”Klart att det där innehållet är det viktiga, men dom går lite så där hand i hand eftersom du inte kan förmedla sitt budskap om ingen kan läsa vad det står där.” (Klasslärare 1)

”Jag ser det nog som ett arbetsredskap för att kunna formulera sig eller kunna skriva helt enkelt vad man behöver liksom för livet för att kunna uttrycka sig.” (Klasslärare 5)

Även fast klasslärarna upplevde att det är innehållet i texten som är det viktigaste så menade de ändå att utan kunskaper i rättstavning så kan inte innehållet förmedlas och därmed kan inte skribenten göra sig förstådd.

De intervjuade klasslärarna ansåg att god rättstavningsförmåga är en kunskap som vi människor som samhällsmedborgare gärna bör ha och gynnas av då den bidrar med en kompetent bild av individen.

”Jag tycker nog att det hör till medborgarfärdigheterna. Man ska bli en saklig och aktiv medborgare så behöver man kunna det här. Man ger liksom en saklig bild av sig själv också.” (Klasslärare 2)

”Jag tror att det nog liksom är ett visitkort för vem du är att du kan stava rätt. Det är lite som ett korrekt sätt att skriva på samma sätt som det är ett korrekt sätt att använda ett bra språk eller göra saker rätt.” (Klasslärare 5)

Vid reflektion över informanternas syn på rättstavning så framkom det att de flesta klasslärare upplevde att den allmänna synen på rättstavningen har genomgått en förändring under de senaste årtiondena.

”Nå från att då när man själv gick i skolan så övades det systematiskt och betonades ganska mycket men nu tycker jag att man inte lägger så mycket vikt kring det.” (Klasslärare 1)

”Nog tycker jag att det var mycket rättstavning då när jag gick i skola, men inte har jag några dåliga minnen av att jag skulle ha tagit illa åt mig eller inte kunna, men det kan ha att göra med att jag alltid har haft det lätt.” (Klasslärare 6)

”Kanske det är mera så att man förr, förr i världen, det låter fint att säga så, satsade på det. Det var mera viktigt.” (Klasslärare 7)

Orsaken till denna förändrade syn på rättstavning antog klasslärarna berodde på den snabbt utvecklande tekniken som både har möjliggjort stöd till att stava korrekt med hjälp av stavningskontroller och till snabba meddelanden som möjliggörs genom bland annat textmeddelanden samt applikationen Whatsapp. Informanterna upplevde att dessa snabba meddelanden vi sänder varandra med hjälp av våra smarttelefoner har bildat en ny textgenre där det är mera tillåtet och till och med välkommet att skriva på ett mer talspråks likande sätt.

”Jag har funderat på att ifall det beror på att man skriver så mycket korta meddelanden som inte är så officiella och då spelar det inte så stor roll hur man stavar.” (Klasslärare 2)

”Synen på rättstavning har förändrats i och med mobiltelefoner och snabba meddelanden där det inte är så viktigt att du skriver rätt.” (Klasslärare 4)

”Man kanske inte skriver så mycket kort och brev mera utan mera talat språk genom meddelanden.” (Klasslärare 6)

Medan dessa snabba dagliga meddelanden har gjort det mera tillåtet att stava fel och skriva mer likt det talade språket så upplevde klasslärarna även att synen på rättstavning har förändrats då dagens teknik stöder rättstavning med hjälp av bland annat rättstavningskontroller.

”Det är ju lätt på dator, jämfört med vad det var då för 20, 25 eller 30 år sen, då hade vi inte riktigt samma möjligheter att rätta texter på samma vis.” (Klasslärare 3)

Även fast alla klasslärare upplevde en god stavningsförmåga viktigt så konstaterades det ändå under intervjuerna att stavningsförmågan är enbart en del av skrivkunskapen. Att ha god skrivkunskap bildar enligt informanterna en helhet där stavningsförmågan endast är en del.

”Rättstavningen är i samarbete med alla dom där andra delarna. Det är en del av helheten.” (Klasslärare 1)

”Jag tycker nog att rättstavning är viktigt, men jag tycker inte att det liksom är det enda som jag vill fokusera på.” (Klasslärare 5)

”Det är så mycket annat, det är inte bara att stava rätt, att det är ju som att kunna skriva en text, en saga, att skriva en faktatext, att berätta om dig själv, att skriva en inbjudan.” (Klasslärare 6)

Klassläraernas syn på rättstavning var entydig. Alla upplevde att det är viktigt att kunna stava rätt. Även fast det är innehållet i texten som är det som skribenten vill framföra så behövs stavningskunskaper för att kunna göra texten förståelig. Synen på hur viktigt det upplevs att kunna skriva korrekt har enligt klassläraerna förändrats. Orsaken till förändring ansågs främst bero på den snabbt utvecklande tekniken. Klassläraerna lyfte upp faktorer som de upplevde mer positiva och mer negativa då det gällde den förändrade synen på rättstavning som tekniken har medfört. Det som upplevdes som mer negativ förändring kopplat till rättstavning var de snabba meddelandena som vi människor dagligen skickar till varandra med hjälp av våra smarttelefoner och där vi använder oss av förkortningar samt ett mera talspråksliknande text. Men den tekniska utvecklingen har även medfört positiva aspekter kopplat till rättstavning genom olika program som kontrollerar stavning. Dessa stavningskontroller upplevdes av klassläraerna kunna fungera som stöd i textskapande och till korrektare stavning hos eleverna.

Genom intervjuerna framkom att stavningsförmågan är enbart en del av en stor helhet som behöver behärskas vid textskapande. För att kunna skapa en god text så behövs förutom rättstavningskunskaper bland annat förståelse för olika genren, textinnehåll, ordkunskap, ett rikt språk och en vilja till att skriva. Denna vilja till att skriva var något som klassläraerna reflekterade mycket kring under intervjuerna. Efter att ha diskuterat och reflekterat med klassläraerna över deras syn på rättstavning förlöpte intervjuerna naturligt vidare till diskussion om rättstavning kopplat till eleverna.

## 6.2 Elevers rättstavning

Under intervjuerna reflekterades kring elevers rättstavning och vilken ålder eller skede av skrivutveckling det är lämpligt för att börja lägga fokus på rättstavning. En av klassläraerna som hade 30 års erfarenhet som klasslärare upplevde att elevernas rättstavningsförmåga blivit sämre.

”På allmänt plan måste jag säga att rättstavning över lag blir bara sämre och sämre.”  
(Klasslärare 7)

Vid frågor, diskussion och reflektion kring ifall elever inom årskurserna 1–4 behöver få kunskap om rättstavning och i så fall varför framkom något varierande svar. Dock upplevde klassläraerna för det mesta att eleverna gynnas av kunskaper i rättstavning men att det är något man bör vara försiktig med att fokusera allt för mycket på i de lägre åldrarna. I stället ska uppmärksamhet på rättstavning ske i etapper med fokus på vissa teman åt gången och

långsamt trappas upp desto högre upp i årskurserna eleverna kommer. Klasslärare 5 som för tillfället undervisade årskurs ett ansåg att man nog kan uppmärksamma rättstavningen redan från början, men att man bör fundera på i vilka situationer det lämpar sig.

”Jag tycker att man kan börja från början, bara så här att om man uppmärksammar eleverna på att det kan skrivas på annat sätt än vad det låter samtidigt som man läser till exempel, så då vet eleverna att man inte alltid skriver exakt som det låter. Inte i deras fria skrivande så behöver man inte börja gå åt stavfel. Och egentligen skulle jag inte vilja göra det alls förutom när de frågar så att man då säger hur någonting ska skrivas.” (Klasslärare 5)

Klasslärare 4 hade detta läsår fungerat som klasslärare för en sammansatt årskurs 1–2 klass. Även hen var inne på samma linje som Klasslärare 5 då det handlade om rätt tidpunkt för att börja fokusera på rättstavning, men även på hur det bör göras.

”Nog kan man ju genast, men jag tycker inte att (paus) på dom här på ettan och tvåan att fast du skriver som det låter så det är helt okej, bara du skriver och får det där flytet på det, att sen när du blir äldre så är det viktigare att det börjar vara rätt” (Klasslärare 4)

Klasslärarna var alltså eniga om att ett vist fokus på rättstavning ska finnas med redan då eleverna inleder årskurs ett, men att det då främst ska lyftas fram genom läsning, ordbilder, modeller eller på elevernas eget initiativ. Liknande resultat framkom även i intervju med Klasslärare 6 som undervisade årskurs två. Hen upplevde att fokus på rättstavning kunde inledas direkt från årskurs 1, men att det då främst skulle komma via modeller och färdiga texter eller på elevernas eget initiativ.

”Nog tycker jag att genast från årskurs 1. När man lär sig lite hur bokstäverna ser ut och sätter dom lite ihop.” (Klasslärare 6)

Liknande resultat fortsatte även i intervjuer med Klasslärare 2 och Klasslärare 7, som båda fungerade som klasslärare för elever i årskurs tre. Klasslärarna upplevde att kunskaper om rättstavning är viktigt för eleverna men att det är något som bör få mindre utrymme i de lägre årskurserna och sedan sakta trappas upp an efter som eleverna blir äldre och tryggare i sitt skrivande.

”Jag tycker att det är viktigt att eleverna lär sig stava rätt, men jag tycker inte att det är viktigt medan dom är små. Att jag tycker att det kan komma allt eftersom, att till exempel hela ettan och tvåan så jobbar vi ju med att skriva ljudenligt stavade ord rätt och sen börjar vi kanske fundera på dubbelbeteckning och den biten. Så det är inget jag går och rättar ifall våra nioåringar inte kan skriva ordet chaufför. En sak i taget.” (Klasslärare 2)

”Så där att det gradvis liksom ökar lite. Ju äldre eleverna blir så desto mera kan man kräva av dem” (Klasslärare 7)

Informanterna som undervisade årskurs 4 höll med de andra, att fokus på rättstavning ska ske småningom. Klasslärare 1 ansåg att ifall man inte lägger fokus på rättstavning direkt från början så medför det onödig problematik i ett senare skede. Klasslärare 3 ansåg att årskurs fyra är en lämplig ålder för att mera aktivt börja uppmuntra elever till att lägga fokus vid rättstavning.

”Jag tycker att det kan komma från början. Jag tror att det är för sent sen. Att allting som man gör försöker man lära ut från början rätt. Då blir det en vana.” (Klasslärare 1)

”Jag har i många år jobbat med treor och fyror och där är nog en sån där brytning att på trean måste man fokusera mera på att få ihop hela meningarna med början och slut och lite innehåll i dom där meningarna. Och sen där på fyran, när eleverna börjar kunna producera texter så ungefär i den åldern tycker jag att det är ganska lämpligt att börja titta på den där stavningen” (Klasslärare 3)

Klasslärare 3 tillade att det är mycket olika och individuellt bland eleverna hur deras skrivutveckling utvecklas, vilket är en aspekt som framkom i de flesta intervjuer och som kommer att presenteras mera ingående i underkapitel 6.3.

Intervjuerna fortsatte med frågor om vilka kunskaper klasslärarna ansåg att eleverna behöver ha innan man i skolan börjar lägga fokus på rättstavningen. Flera av informanterna nämnde att eleverna behöver känna till bokstäverna, veta hur de låter och kunna ljuda ihop dem.

”Eleverna behöver känna till alla bokstäver, tycker jag, och veta hur de vanligen låter för att sen då kunna. Om det är helt ljudenliga ord så då är det ju bara att de vet hur bokstaven låter, hur den ser ut och känner till den” (Klasslärare 5)

”Nå jag tänker att nog behöver eleverna kunna känna igen bokstäverna, veta hur de ser ut, om man tänker att eleverna själva skriver, att dom kan forma dom där bokstäverna och skriver man på dator så vet vart på tangenten dom hittas. Och sen också att de hör ju lite ihop med läsningen, att okej jag ska skriva ordet sol så måste jag kolla att vad det finns för bokstäver i sol och försöka lista ut det.” (Klasslärare 6)

Denna fråga gav även en del olika svar, där Klasslärare 1 ansåg att rättstavningsövningen startade redan då eleverna ännu inte kunde bokstäverna utan då man leker med språket, medan Klasslärare 7 ansåg att eleverna behövde ha kommit så långt i skrivutvecklingen att man i undervisningen har gått igenom de flesta skrivregler innan fokus läggs på rättstavning.

”När man börjar på ettan så börjar man ju med stavelser, att du sitter och klappar och leker och får den där känslan för språket, och det är väl kanske där man måste börja” (Klasslärare 1)

”Nog tycker jag att man måste ha gått igenom de där skrivreglerna.” (Klasslärare 7)



Är det då viktigt att eleverna genom undervisning får kunskaper i rättstavning och varför?

Detta var en fråga som informanterna kom att reflektera över under intervjuerna.

Informanterna konstaterade att läs- och skrivkunskaper behövs i alla läroämnena i skolan.

Därtill ansågs även kunskaper om rättstavning kunna erbjuda bättre möjligheter för eleverna i framtiden då det kommer till yrkesval. Klasslärarna ansåg även att det är skolans ansvar att lära eleverna rättstavning då eleverna eventuellt inte har goda språkmodeller utanför skolmiljön.

”Jag tror nog att den som har väldigt mycket stavfel i sin text kommer aldrig säkert att bli någon författare eller journalist. Att inte kan jag säga att det är jätteviktigt för varje yrkesgrupp att kunna stava rätt, men nu är det en fördel i varje fall” (Klasslärare 3)

”Nu måste jag säga det att, det märker man ju mycket hand i hand med att du har elever som har det svårt och du får Wilma meddelande från deras föräldrar så vet du vad det beror på, att vissa föräldrars sätt att skriva är sånt att ibland får jag fundera att vad menar den. Och det är stavfel, men inte endast stavfel utan dom skriver som talspråket i stället för hur det ska skrivas” (Klasslärare 7)

Klasslärarna ansåg att rättstavning kan vara i fokus i början av elevernas skolgång, men att det är något som ska inledas försiktigt och sedan trappas upp an efter att eleverna blir äldre och duktigare på att skriva. Att eleverna får kunskaper om rättstavning är inte enbart en fördel under deras tid som elever utan kan även öppna upp flera möjligheter för dem i framtiden då det till exempel kommer till yrkesmöjligheter. Klasslärarna ansåg att det är deras uppgift att lära ut rättstavning och fungera som språkmodeller för eleverna. Intervjuerna fortsatte med diskussioner om hur undervisning som strävar till att stöda elevernas stavningsförmåga planerades, förverkligades och vilka utmaningar det förekom kopplat till detta.

### **6.3 Planering av stavningsförstärkande undervisning**

Vid reflektion kring planering av undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga var svaren liknande för alla informanter. Det handlar enligt dem om att planera undervisningen så att elevernas ålder och kunskapsnivå beaktades.

”Alltså man måste ju fundera att vilken ålder eleverna är och på vilken nivå är vi.”  
(Klasslärare 4)

Klasslärarna ansåg att planering av undervisningen i hög grad behöver utgå från elevernas kunskapsnivå och beakta de stora nivåskillnaderna som förekommer inom grupperna.

”Man måste försöka ta i beaktande att hur stor skillnad det är mellan eleverna, individuellt kan man inte göra det, men kanske tänka att det får ju inte bli allt för lätt för dem som är duktiga på rättstavning men det får inte kännas för övermäktigt för dem som inte kan det. Det är en evig balansgång, som med allt annat också.” (Klasslärare 7)

Därmed ansåg de flesta av informanterna att differentiering är viktigt att planera in redan då undervisningsplanerna görs.

”När jag tänker på de elever som jag har här i klassen så nu är det ju som att differentiera, att dom som är jätteduktiga så dom kan man kräva lite mera av och kanske blanda sig lite mera att kolla orden och att man läser sådär. Och dom som är lite svagare kan få lite kortare och lättare uppgifter. (Klasslärare 6)

”Ge möjlighet för dem som är duktiga och ge utmaningar, dom kan få skilda uppgifter, tilläggsuppgifter eller mera krävande uppgifter där dom får faktiskt fundera lite mer.” (Klasslärare 7)

”Jag måste beakta om jag har några elever som jag liksom bedömer att inte har förutsättningar att förstå det, då kanske man inte är lika sträng eller lika noggrann.” (Klasslärare 5)

Informanterna nämnde även att det är viktigt att planera en mångsidig undervisning där klassläraren använder sig av varierande metoder. Detta ansågs vara till nytta för att undervisningen ska nå så många av eleverna som möjligt, men även för att det inte ska bli för enformigt och tråkigt för eleverna.

”Men annars i planering så finns det ju olika metoder. Jag tänker så här att vi människor lär ju oss också genom olika, har olika starka saker. En del är väldigt visuella och ser hur ord ska stavas, andra kanske har stark hörsel och tänker på det auditiva och lyssnar till sig att ska det vara dubbelkonsonant någonstans och så. Och så finns det då dom som inte har vilkendera utan kanske måste pränta in regler.” (Klasslärare 5)

”Att det inte ska bli för tråkigt och långgrandigt.” (Klasslärare 2)

Klasslärarna ansåg att planering för undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga följde samma mönster som all annan undervisningsplanering. Det handlade om att beakta elevernas kunskapsnivå och ålder samt planera in differentiering utgående från vilka behov gruppen hade. Därtill behövde undervisningen vara mångsidig för att på bästa sätt stöda elevernas lärande och inte upplevas tråkig av eleverna.

## **6.4 Undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga**

Vid frågor förknippade till undervisning som strävar till att stöda elevernas stavningsförmåga så visar resultatet att den mest konkreta och egentligen den enda undervisning som tydligt fokuserade på att förbättra elevernas stavningsförmåga var diktamen. Alla sju informanter hade använt sig av diktamen i sin undervisning. Sex av informanterna använde sig för tillfället av diktamen. Därmed kommer resultat som direkt kan kopplas till diktamen presenteras i ett

eget underkapitel här nedan. Förutom diktamen så kunde inte informanterna nämna någon annan undervisning vars mål direkt var att förbättra elevernas stavningsförmåga.

”Egentligen har vi inte haft någon direkt rättstavningsundervisning” (Klasslärare 5)

Klasslärarna ansåg att övning av rättstavning kommer in som en naturlig del i allt textarbete. Undervisning som strävar till att förstärka rättstavningsförmågan begränsar sig inte enbart till undervisningsämnet svenska och litteratur. Flera av klasslärarna nämnde ämnesövergripande undervisning där även rättstavning är en del av den undervisningen.

”Att om vi skriver någonting i omgivningsläran så fokuserar man där också på det där språket och just det där att de får det som helheter. Att det blir så där ämnesövergripande” (Klasslärare 3)

”Det inbakas tycker jag i allt annat, att det kommer inte så tydligt fram” (Klasslärare 6)

Alla klasslärare nämnde läsningen som en viktig del av elevernas utveckling av rättstavning. Flera klasslärare hade tydligt sett hur läsning och rättstavning korrelerar med varandra. De elever som läser mycket och har vårdnadshavare som satsar på läsning har det lättare med rättstavning. Klasslärarna antog att orsaken till detta var att eleverna genom läsning får språkmodeller och visuella intryck av det skrivna språket och så småningom lär elever sig att se hur ord stavas.

”Jag har försökt säga åt eleverna genom alla de här åren, hur tokigt det än låter för de här eleverna då de är små, att ju mer du läser så desto bättre skriver du. Försökt förklara det där så att när man ser de där orden så fastnar de någonstans så att plötsligt när man skriver så kommer det någonstans ifrån och man vet” (Klasslärare 7)

”Jag tycker att om man läser och ser dom där orden mycket så utvecklas också rättstavningsförmågan, för dom flesta.” (Klasslärare 2)

”Alltså nog via läsningen. Att när man ser rätt skrivet så kanske det sätter sig någonstans. Om man har ett synminne så hjälper det säkert massor.” (Klasslärare 4)

Alla klasslärare ansåg att textskapande och textbearbetning och andra övningar som utförs på dator och där rättstavningskontrollen är påslagen stöder elevernas stavningsförmåga.

Klasslärarna använde sig aktivt av datorer i undervisningen. Användning av datorer i undervisningen motiverades med att eleverna upplever det roligt och motiverande och att eleverna erbjuds direkt samt snabb återkoppling, speciellt via rättstavningskontrollen.

Resultaten kopplade till återkoppling och bedömning beskrivs i underkapitlet 6.8.

”Sen är det nog mycket det här med dator skrivande nu. Att när eleverna skriver någonting på datorn så blir det just att det blir det där rödstreck under, så undrar eleverna varför och

då kan man säga att där ska du lägga till ett L eller där ska du göra någonting.” (Klasslärare 5)

” De allra flesta elever vill ju jobba med datorer och tycker att det är roligt, så att sitta sen och göra övningar på dator. Förstås är det enkelt då den genast korrigerar och visar att det inte är rätt och då vet eleverna att de måste fundera” (Klasslärare 7)

”Sen jobbar vi med övningar till exempel på datorer finns bra program var man kan träna särskilda ljud ifall det är svårt, så att eleverna lär sig se det där” (Klasslärare 3)

Informanterna berättade även om en hel del andra undervisningsmetoder och undervisningsredskap, förutom läsning och användning av datorer, som de ansåg stöda elevernas rättstavningsförmåga. Flera av informanterna berättade att de bygger upp undervisningen i olika teman och stöder sig på de befintliga läromedlen som skolan har köpt in. Dessa teman brukade innehålla något vist ljud som övades extra mycket på under temat.

” Och då tränar vi på dem orden, dels kanske något arbetsblad, vårt läromedel eller olika digitala övningar som vi hittar. Jag brukar sätt upp affischer i klassrummet med minnesregler eller olika alternativ för hur skriva till exempel ng-ljudet, att det finns lite omkring eleverna alltså.” (Klasslärare 2)

”Vi har flera olika böcker som vi jobbar med som hela paket, det där Brevbullen som är läsebok för tvåan och till den har vi en läsförståelsebok och en aktivitetsbok, så med många olika sorters uppgifter och teman som eleverna fyller i.” (Klasslärare 6)

Intervjuerna gav en förståelse för att det är en mångsidig undervisning som används för att sträva till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga. Även stavningsregler hör till en del av denna undervisning. Men här konstaterade flera av klasslärarna att de upplevde svenska språket som ett invecklat språk att lära ut då så gott som alla stavningsregler även innehåller undantag. Detta hade lett till att åtminstone en av informanterna hade börjat tvivla på ifall det är motiverat att undervisa om stavningsregler.

”Vi går igenom de där stavningsreglerna och funderar på hur det skrivs, att vad är möjligheterna, att vad är det som avgör hur man skriver och försöker den vägen gå igenom dom där stavningsreglerna.” (Klasslärare 7)

”Det finns så mycket undantag från de där reglerna att ibland tänker jag att är det någon vits att vi nu funderar på några hårda och mjuka vokaler?” (Klasslärare 5)

Flera av klasslärarna berättade även att situationer som tydligt är kopplat till rättstavning sker spontant i undervisningen genom att de flesta elever är självmant intresserade av att kunna stava rätt och därmed ställer frågor till klassläraren kopplat till stavning. Medan en annan aspekt som klasslärarna upplevde viktig då eleverna tränar på rättstavning var att i undervisningen fokusera på avgränsade delar av rättstavningen åt gången.

”Eleverna frågar hur skriver man det här och säger något ord och så skriver jag det på tavlan och så lär dom sig.” (Klasslärare 6)

”Man tittar på någonting i varje text och så utvecklar man lite i taget. Att inte så att man måste ha allting rätt.” (Klasslärare 1)

Sammanfattningsvis visar resultatet att någon specifik rättstavningsundervisning inte förekom, med diktamen som undantag. Klasslärarna upplevde att träning inom rättstavning skulle ske gradvis, med mindre fokusområden och inbakad i annan undervisning. Läsning ansågs vara till stort stöd för eleverna då de utvecklar sina kunskaper i rättstavning. Därtill upplevde klasslärarna att den tekniska utvecklingen, speciellt den automatiska stavningskontrollen på datorerna var till stor nytta då eleverna övar sig i rättstavning. Därtill används en hel del annat material och metoder i undervisningen som även upplevdes förstärka elevernas stavningsförmåga, bland annat inköpta läromaterial, spel och övningar som utförs på datorer, stavningsregler och minnesregler. Även elevernas egen vilja att skriva rätt bidrog till en stavningsförbättrande undervisning. Det upplevdes även viktigt, speciellt för elevernas motivation, att i undervisningen fokusera på små delar av rättstavningen åt gången. Resultat kopplat till elevernas motivation till att skriva presenteras mera ingående i underkapitel 6.7.

## 6.5 Diktamen

Informanterna ansåg att de inte hade någon annan undervisning vars mål direkt och enbart var att förstärka elevernas stavningsförmåga förutom diktamen. Alla sju klasslärare som deltog i studien hade använt sig av diktamen i undervisningen. Sex av klasslärarna använde sig av diktamen i undervisningen då intervjuerna genomfördes. De flesta av informanterna beskrev att de jobbade med olika teman för rättstavning, så som till exempel sj-ljudet, dubbelbeteckning eller ng-ljudet, och sedan avslutade temat med att ha en diktamen där det förekom flera ord med dessa teman.

”Vi skriver inte diktamen varje vecka, utan det är mera just på trean till exempel hängt ihop med det att när vi har jobbat med till exempel dubbelbeteckning så tar vi diktamen och tar mycket ord med dubbelbeteckning ljust för att kolla att hur mycket har fastnat.” (Klasslärare 7)

”Vi brukar ha ett tema med något slags, att det är sj-ljud eller dubbelbeteckning och så brukar vi sedan ha diktamen på det den veckan och då består diktamen mera av den typen av ord.” (Klasslärare 2)

”Vi jobbar nog med diktamen här på tvåan, att det är kanske där som det här med rättstavning kommer mest fram. Och då övar vi på diktamen en gång i skolan. Och hemma övar de sen på att det ska vara som rättskrivet. (Klasslärare 6)

”Vi har 10 ord i veckan, att vi tar ett ljud varje vecka och skriver sedan diktamen på det. Så att dom faktiskt hemma sedan tränar på de här 10 orden eller meningarna och fokuserar på ett ljud i taget.” (Klasslärare 4)

Även vid användning av diktamen i undervisningen så hade flera av klasslärarna försökt på olika sätt differentiera och förverkliga diktamen. Differentiering av diktamen utgick oftast från att elever som uppvisade utmaningar med rättstavning kunde få en kortare diktamenstext att öva in eller att dessa elever fått skriva både förhand och på dator, eller enbart på dator där de hade kunnat ta stöd av stavningskontrollen för att försöka få diktamenstexten så rättstavad som möjligt.

”I höstas hade vi en sån diktamen där eleverna fick skriva diktamen på dator. Och då dom skrev fel så blev det rött under och då måste dom fundera att vad är det som är fel och sen fick dom skicka in texten åt mig och så rättade jag den och ifall där ännu fanns något fel så funderade vi tillsammans.” (Klasslärare 4)

”Ibland har vi sen gjort så att okej du får skriva på dator, eller kanske först på dator och sen för hand eller först för hand och sen på dator så att stavningskontrollen visar att där är fel.” (Klasslärare 3)

”Om det är någon elev som är svag i rättskrivning så hen har ju förstås lite kortare diktamen och mindre krav” (Klasslärare 6)

Trots att resultaten visar att ansvaret för att öva inför diktamen främst låg på eleven själv och vårdnadshavarna, så visade klasslärarna en medvetenhet om att detta kan leda till ojämställdhet mellan eleverna.

”Sen vet jag ju att det är väldigt individuellt att hur mycket dom övar hemma.” (Klasslärare 6)

”Det finns ju också dom familjer som tycker att det inte är så viktigt.” (Klasslärare 3)

Men en del informanter upplevde även att fast eleverna skulle få starkt stöd av vårdnadshavarna så är det ingen garanti för att eleverna skulle ha en bra framgång i diktamen och att det är främst här som differentiering för diktamen kommer in.

”Och sen finns det också de elever som tränar på sina diktamensord gång på gång, varje dag i veckan, men det blir ändå fel.” (Klasslärare 3)

En av klasslärarna hade slutat undervisa rättstavning genom diktamen då hen upplevde att hen kan undervisa stavningsförstärkande genom annan undervisning. Denna informant motiverade sitt val med att det är mindre arbetsdrygt för hen själv och att eleverna har reagerat positivt på denna förändring.

”För att jag tycker att det är både lättare för mig själv och det är roligare för eleverna.”  
(Klasslärare 4)

Därtill hade Klasslärare 5 reflekterat över det här med diktamen och även till en viss del ifrågasatt att för vilka elever passar diktamen och vem gynnar det egentligen? Hen konstaterar även att det inte finns någon regel eller rekommendation för att använda sig av diktamen i undervisningen.

”Jag har nog tänkt också på det här när man har diktamen att egentligen finns ju sådana som inte alls skulle behöva ha det för de bara skriver och det är rätt och så finns ju också i andra ändan att man skriver och skriver och övar och övar och man har ändå de där felen och kommer inte liksom riktigt ur den där gropen. Och det finns ju många som inte alls har diktamen. Inte är det något som säger att man ska ha det” (Klasslärare 5)

Diktamen som undervisningsmetod användes av alla informanter förutom en. Klasslärarna upplevde diktamen som den enda, eller åtminstone mest tydliga rättstavningsundervisningen. Vissa skillnader för hur klasslärare förverkligade diktamen framkom. De flesta klasslärare gick igenom eller övade diktamenstexten tillsammans med eleverna en gång i skolan medan resten av övningen förväntades ske i hemmen. Detta upplevdes dock leda till ojämställdhet mellan eleverna då alla inte får samma stöd av vårdnadshavarna.

Differentiering av diktamen upplevdes viktigt av informanterna. Differentieringen skedde oftast genom att erbjuda elever med utmaningar i rättstavning en kortare diktamenstext eller låta eleverna skriva diktamen på datorn och därmed få stöd av stavningskontrollen. Två av klasslärarna gav intryck av att ställa sig aningen ifrågasättande till användning av diktamen.

## **6.6 Utmaningar i undervisning**

Under intervjuerna reflekterades kring vad det förekom för utmaningar kopplat till undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga. De flesta informanter ansåg att utmaningarna främst är dom samma som i all annan undervisning. Utmaningar ansågs av klasslärarna vara stora elevgrupper som leder till svårigheter att beakta varje elev som en individ i sin stavningsutveckling, stora kunskapsmässiga nivåskillnader hos eleverna och tidsbrist. Upplevelsen av tidsbrist berodde på att klasslärarna ansåg att det fanns så mycket som undervisningen borde innefatta att de inte tidsmässigt har möjlighet att mera djupgående undervisa något specifikt.

”Det är tiden och resurser och att det kan vara stora klasser.” (Klasslärare 4)

”Mängden elever till exempel, att du hinner inte personligen gå igenom med alla allting.”  
(Klasslärare 1)

”Nå tiden och att det är många elever” (Klasslärare 2)

Stora gruppstorlekar ansågs leda till att det även förekom stora kunskapsmässiga nivåskillnader då det kom till rättstavning hos eleverna. Klasslärare 5 som undervisade en klass med nio elever ansåg att utmaningar och nivåskillnader även förekommer inom mindre grupper.

”Att i den här klassen finns det allt från att man inte kan skriva, eller överhuvudtaget kan producera små bokstäver och inte kan skilja på små och stora bokstäver och inte vet när ord tar slut.” (Klasslärare 1)

”I min klass så är det så att där är några som är jätteduktiga och så är där några svagare och dom svagare jämför sig med dom här som nästan skriver som en vuxen, så då blir det så att den svaga upplever att jag är helt dålig och jag kan inte och jag vill inte.” (Klasslärare 4)

Informanterna upplevde det även utmanande att stöda elever som varken hade visuell eller auditiv inlärningsförmåga. Inför dessa elever kunde klasslärarna uppleva sig hjälplösa och att de saknade verktyg för att stöda eleverna.

”Och sen då om det finns en elev som absolut varken hör eller ser att ett ord är felskrivet så nu är ju det en utmaning. Då får du bara säga att det inte skrivs så här. Man är ganska så här lite hjälplös och utan verktyg där i vissa fall.” (Klasslärare 5)

Klasslärarna kunde uppleva att det fanns utmaningar för att stöda varje elev som individ i elevens rättstavningsutveckling men ansåg sig få stöd i dessa utmaningar av specialläraren.

”Att vi får tillräckligt med stöd så att specialläraren har så pass mycket timmar att hen kan plocka lite skilt eller vara som kompanjonslärare där i klassen så att man kan extra individuellt visa åt dom som annars inte får det att gå ihop.” (Klasslärare 3)

”Vi har den fördelen att vi har en speciallärare. Att då vi vet om elever som har det svårast så dom får gå och få specialundervisning och träna det extra och ta det i lugn och ro i mindre grupp på den nivå som de behöver och de som inte behöver kan jobba vidare och göra sitt på sin nivå.” (Klasslärare 7)

Klasslärarna ansåg att stora gruppstorlekar, knappt med tid och stor variation då det gäller elevernas kunskapsnivå i rättstavning förorsakade utmaningar för undervisningen som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga. Undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga ansågs vara extra utmanande då det i gruppen fanns elever som varken lärde sig via visuella eller auditiva inlärningsmetoder. Klasslärarna upplevde dock att vid utmaningar i undervisningen kopplat till nivåskillnader mellan eleverna och inlärningsproblematik hos eleverna kunde klassläraren få stöd av specialläraren.

Utmaningar som återstod var stora gruppstorlekar och tidsbrist. Klasslärarna önskade möjlighet till att aktivt finnas närvarande i varje elevs skrivprocess och textskapande. Ifall



klasslärarna hade möjlighet att vara närvarande i elevens skrivande så kunde hen på bästa sätt stöda och handleda eleven i denna process till en förbättrad stavningsförmåga.

## 6.7 Glädje, lust och motivation

Huvudsaken är att eleverna tycker det är roligt att skriva, att de hittar skrivglädje och skrivflyt löd oftast svaren vid reflektion kring rättstavning. Klasslärarna upplevde att det allra viktigaste är att eleverna är motiverade till att skriva. Sedan ansåg klasslärarna att rättstavningen kommer in lite an efter att skrivprocessen mognar och framskrider.

”Att man får skrivglädje.” (Klasslärare 5)

”Och just i ettan tvåan att om du har den där iveren att du vill skriva så låt det fara bara.” (Klasslärare 4)

”Dom är nog hemskt ivriga. Den där motivationen finns.” (Klasslärare 6)

Hur arbetade klasslärarna för att väcka elevernas motivation till att skriva? Klasslärarnas svar var entydiga då de ansåg att motivationen till att skriva och att skriva rätt förekommer hos de allra flesta elever.

”Det finns nog en inbyggd vilja hos de flesta elever att göra det som är rätt. Dom vill att det ska vara rätt och de vill också ofta att man rättar.” (Klasslärare 5)

”Elever vill nog ha det rätt, dom söker sig till läraren att kan du kolla, att det är det där vanliga och då tittar vi tillsammans.” (Klasslärare 1)

”Eleverna frågar att hur ska man skriva det här, och så säger dom något ord och så skriver jag det på tavlan och så lär de sig” (Klasslärare 6)

Då informanterna ansåg att motivation till att skriva och stava rätt förekommer hos de allra flesta elever så visar resultatet att det främst handlar om att klasslärarna jobbade för att upprätthålla elevernas motivation och iver till att stava rätt samt till att utvecklas inom rättstavning. Klasslärarna strävade till att upprätthålla elevernas motivation till att stava rätt genom varierande undervisning, tydlig struktur och genom att ha målen på rätt nivå. Målen för undervisningen upplevdes vara på en lämplig nivå då fokus på rättstavning försiktigt lades till an efter som eleverna mognade för det.

”Jag skulle säga över lag i alla ämnen och vad det än gäller så det att man har passliga krav så ökar på elevernas motivation” (Klasslärare 7)

”Att man inte godkänner vad som helst, då bryr sig inte eleverna heller. Men om dom vet att det kommer att utvärderas allt från layout till hur snyggt man lagar och vad man har för fakta och om det är rätt stavat så då försöker dom” (Klasslärare 1)

Informanterna ansåg att förutom att ha en tydlig struktur i sin undervisning, där eleverna är medvetna om vad som förväntas av dem, så krävs det även att undervisningen upplevs lustfylld och meningsfull för att elevernas motivation ska främjas. Klasslärarna strävade till att göra sin undervisning lustfylld och meningsfull genom mångsidiga uppgifter.

”Via olika sorters uppgifter, att det inte bara blir för enformigt.” (Klasslärare 6)

”Att det ska ju inte kännas att oj nej nu ska vi öva rättstavning, utan det ska ju kännas lika meningsfullt som allt annat.” (Klasslärare 2)

Informanterna ansåg dock att en välplanerad och rolig undervisning som erbjuder passligt med utmaningar för eleverna ändå inte alltid räckte till att upprätthålla elevernas motivation. Klassläraren behöver vara lyhörd inför gruppen och ha tillräckliga kunskaper till att kunna läsa av elevernas och gruppens mottaglighet för undervisningen.

”Att du måste vara så lyhörd som lärare att fungerar det här med den här klassen eller är det något som gör det bara värre.” (Klasslärare 1)

Informanterna berättade om att lyhördhet inför gruppen även innefattade att kunna avläsa gruppens och de enskilda elevernas behov av stöd i utveckling av rättstavning och därmed även kunna erbjuda det stöd som eleverna och gruppen behöver. Elevernas motivation främjas även av att de uppmuntras. Det som dock ansågs vara det allra viktigaste med tanke på elevernas motivation var klasslärarens försiktighet så att hen inte förstör elevernas skrivglädje.

”Man ska vara ganska försiktig, särskilt i början, att dom inte kastar in handduken att det här vill dom inte göra.” (Klasslärare 3)

”Att om jag hel tiden går och säger att där ska vara två t, där ska vara ck, där ska vara å, där ska vara det ena och det andra så kan det vara att jag skrotar deras iver att skriva.” (Klasslärare 4)

”Man brukar säga att man inte ska använda rödpennan och sträcka under, och nu vet jag ju det också att ifall du får tillbaka ett skriveri där det är massor rött under och så får du rätta allt som har blivit fel så vet jag att nästa gång eleverna skriver så skriver dom lite mindre då dom vet att då de skriver så blir det mycket fel och mycket att rätta och då blir ju innehållet också bara torftigare och det är ju inte meningen.” (Klasslärare 7)

Sammanfattningsvis så önskade informanterna att de främst får fokusera på att främja elevernas skrivintresse, skrivglädje och skrivflyt. Dessa aspekter av skrivandet ansågs vara viktigare än rättstavningen, men även en förutsättning för att i ett senare skede kunna småningom övergå till att allt mera lägga fokus på rättstavning. Klasslärarna ansåg att motivation till att skriva och stava rätt fanns hos de allra flesta elever. Därmed var

klasslärarens uppgift främst att upprätthålla elevernas motivation. Verktyg och arbetssätt som klasslärarna använde sig av för att stöda och upprätthålla elevernas motivation till att skriva samt stava rätt var bland annat en mångsidig undervisning, som helst ska upplevas rolig av eleverna, samt att bygga upp undervisningen så att den ger passligt med utmaning för eleverna. Även en tydlig struktur av undervisningen, där eleverna är medvetna om vad som är målet med undervisningen och vad som förväntas av dem, ansågs stöda elevernas motivation till att utveckla rättstavningsförmågan.

Informanterna ansåg att det viktigaste var att inte förstöra elevernas motivation genom att alltför mycket fokusera på rättstavningen. Skrivlust och skrivflyt ansågs vara en utgångspunkt för senare undervisning som alltmer strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga och måste därmed värnas om.

## **6.8 Bedömning, återkoppling, feedback och textrespons**

Under denna rubrik kommer tolkning och analys av resultaten som kopplas till bedömning, återkoppling, feedback och textrespons som eleverna får på sin stavning presenteras. En skild tolkning och analys på dessa aspekter kopplat till diktamen beskrivs sist.

### *Bedömning av elevers texter*

Då informanterna inte använde sig av någon direkt rättstavningsundervisning, med undantag för diktamen, förblev resultatet kopplat till bedömning och återkoppling av elevernas rättstavning att det inte förekommer så mycket. Då eleverna skriver, gör uppgifter och producerar texter så är det många saker som bedöms, där rättstavning är en liten del eller ingen del alls.

”Och så brukar jag alltid lägga in som en kommentar på elevernas texter som svar, men då är det kanske mera som på innehållet som jag fokuserar på och inte som på rättstavningen.” (Klasslärare 6)

”Inte får eleverna egentligen så mycket bedömning i något annat som gäller rättstavning än bara diktamen.” (Klasslärare 7)

Främst var det innehållet som klasslärarna fokuserade på, bedömde och gav återkoppling på. Alla informanter ansåg att det är viktigt att eleverna får snabb återkoppling på sina texter. De flesta klasslärare strävade efter att finnas aktivt med under elevernas skrivprocess för att kunna erbjuda återkoppling och feedback genast under skrivprocessens gång. Detta ansågs vara viktigt och värdefullt för elevernas rättstavningsutveckling. Därmed ansågs även rättstavningskontrollen på datorer och andra övningar som görs på dator eller Ipad vara till

stor hjälp både för att lätta på lärarens arbetsbörda samt för att eleverna får snabb återkopplingen.

”Jag tycker att det är viktigt att eleverna får feedbacken genast.” (Klasslärare

”Då när eleverna håller på och jobbar med texter då strävar jag till att hinna läsa alla texter i något skede och ögna igenom och då säger jag till dem att kom här, titta du har flera ställen där du har glömt dubbelbeteckning, att nu är den här meningen för lång och du måste bryta den i något skede, att mycket sån här personlig feedback kör jag med.” (Klasslärare 1)

”Jag tycker att det är viktigt att man jobbar med att bemöta varje elev där i klassen varje dag många gånger, att man är närvarande för just den eleven och dels kanske muntligt säger och pratar att hur går den här övningen.” (Klasslärare 3)

”Jag har ganska bra koll på dem alla och säger nog alltid muntligt och direkt feedback.” (Klasslärare 6)

Förutom snabb återkoppling så strävade informanterna även till att kunna erbjuda eleverna personlig feedback. Denna personliga feedback ansåg klasslärarna behöva vara mera än enbart ett vitsord. Eleverna behöver återkoppling som leder dem vidare och ger möjlighet till att under själva skrivprocessen tillsammans med klassläraren få reflektera över sin text. En enstämmighet mellan informanterna fanns kopplat till hur de arbetade med eleverna och deras texter. Klasslärarna erbjöd muntlig feedback åt eleverna under skrivprocessen och sedan skriftlig återkoppling på färdiga texter.

”Muntligt nog medan eleverna skriver och sen skriftliga när de är färdiga.” (Klasslärare 6)

”Muntligt på vägen och sen någon skriftlig kommentar på det färdiga.” (Klasslärare 5)

Klasslärarna ansåg det viktigt att ställa upp mål som motsvarar elevernas förmåga.

”Mål enligt förmåga.” (Klasslärare 1)

”Den där åldersnivån, att inte kräva för mycket medan eleverna är små.” (Klasslärare 2)

Då målen är på rätt nivå ansåg klasslärarna att eleverna har möjlighet att uppleva att de med en rimlig ansträngning kan uppnå målen med goda resultat. Därtill upplevdes en försiktighet vid bedömning av elevernas rättstavning viktig. Denna försiktighet kunde till exempel vara att fokusera på vissa aspekter åt gången. Klasslärarna ansåg det viktigt att inte främst lyfta fram det som är fel eller det som kräver förbättring, utan i stället gå via det positiva och lyfta fram det som är bra och det som eleverna har lyckats med i sina texter, och därefter jobba vidare med det som ännu kräver förbättring.

”Man måste nog så där mjukt och försiktigt, att man inte pekar ut att där och där, lite i gången” (Klasslärare 4)

”Att alltid hitta något som är bra.” (Klasslärare 2)

”Jag vill nog hitta det där positiva, att eleverna ska få känna att bra kämpat.” (Klasslärare 6)

Resultatet tyder på att någon direkt bedömning kopplat till elevernas rättstavning förekom inte, med undantag för diktamen. Den snäva bedömning, återkoppling och feedback som eleverna fick kopplat till rättstavning förekommer främst som muntlig feedback under elevernas skrivprocess eller som någon enstaka skriftlig kommentar på elevens färdiga text. Snabb och omedelbar återkoppling ansågs vara viktig för att på bästa sätt stöda elevernas kunskaper om rättstavning. Därmed användes gärna datorer och Ipad i undervisningen då stavningskontrollen samt andra elektroniska övningar oftast automatiskt erbjöd direkt feedback åt eleverna. Även personlig feedback där klassläraren tillsammans med eleven kommer åt att reflektera över elevens text upplevdes som värdefull.

Viktiga aspekter då klassläraren bedömde och gav återkoppling på elevernas texter var att beakta att målet för undervisningen var på rätt nivå och därmed erbjöds eleverna möjlighet att uppleva att de lyckades med sina texter. En försiktighet behövdes då klasslärarna bedömde elevernas skrivande och stavande. Bedömningen och återkopplingen skulle främst fokusera på det positiva och lyfta fram elevens styrkor.

### *Bedömning av diktamen*

Bedömning av diktamen utgick främst från elevernas stavning, men även meningsuppbyggnad och handstil var faktorer som kunde bedömas genom diktamen.

”Jag bedömer diktamen, men inte kommer rättstavning nu kanske så mycket annanstans.” (Klasslärare 1)

”I modersmål har man kanske inte något direkt rättstavningsprov, att det är nu sen diktamen.” (Klasslärare 3)

Diktamen bedömdes främst genom en kort, oftast positiv, kommentar eller en figur i form av smileys med olika miner beroende på hur diktamen hade gått för eleven. De flesta informanter streckade under de ord som blivit felstavade och skrev dessa ord sedan på nytt på en tom rad under den skrivna diktamen där eleverna skulle korrigera diktamen genom att skriva dessa ord på nytt två till tre gånger.

”Men med diktamen så där är jag framme med röda pennan då.” (Klasslärare 1)

”Jag brukar inte skriva att hur många fel utan jag brukar att det som är fel så streckar jag under och så skriver jag bravo eller bra eller öva mera eller ganska bra. Och sen skriver jag

dom där orden som blivit fel så att eleverna sedan skriver om dom några gånger.”  
(Klasslärare 3)

”Nå med den här diktamen så är det bara att man skriver på nytt om man haft ord felstavat. Jag skriver bra eller fint och allt rätt eller en liten kommentar eller en smileys eller så här.”  
(Klasslärare 5)

”I diktamen så sätter jag alltid en kommentar att hur det har gått och dom orden som har blivit felstavade så skriver jag på nytt så att eleverna kan öva på dem.” (Klasslärare 6)

”Eleverna får i diktamen en smileys med jätteglad mun, mindre glad mun, rakt streck eller i värsta fall en ledsen gubbe om det har gått riktigt dåligt. (Klasslärare 7)

Som rättstavningsundervisning används diktamen. Diktamen bedöms genom att de ord som eleverna stavat fel streckas under. Eleverna övar sedan på att skriva dessa ord genom att skriva om dem två till tre gånger. Eleverna får även ofta en kort kommentar på diktamen eller en figur i form av en smileys med olika miner. Kommentarer på diktamen är ofta korta, enstaka, ofta positiva, ord som till exempel ”bra” men kan även vara en uppmaning om att öva mera. Därtill kan klassläraren även komma att kommentera elevens handstil eller meningsuppbyggnad genom skriftlig kommentar.

## 7 Diskussion

I detta kapitel kopplas resultatet av denna studie till LP14 och den teori samt tidigare forskning som presenterats i avhandlingens andra och tredje kapitel. Strukturen för detta kapitel utgår från avhandlingens tre forskningsfrågor. Syftet med min pro gradu-avhandling är att 1) beskriva, analysera och tolka hur undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga planeras och förverkligas i de lägre årskurserna där eleverna fortfarande är i början av sin skrivutveckling, samt att 2) ta reda på hurdan bedömning och återkoppling eleverna erbjuds när det gäller deras rättstavning.

Forskningsfrågorna för denna studie är:

1. Hur *planerar* informaterna undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?
2. Hur *förverkligar* informaterna undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?
3. Hurdan *bedömning* och *återkoppling* får eleverna på sin rättstavning?

### 7.1 Planering av stavningsförsärande undervisning

Klasslärarna som deltog i studien ansåg skrivkunskaper vara en viktig del av skolframgången. Detta anser även Juvonen och Routarinne (2020). Skrivkunskaper och förmågan till att stava rätt ansågs vara viktigt, speciellt för elevernas skolframgång, kommande studier, yrkesval och yrkesmöjligheter, vilket korrelerar med Juvonen och Rotarinne (2020) och Taube 2011. De intervjuade klasslärarna upplevde ändå inte att eleverna i början av sin skolgång ännu visade tecken på att skrivkunskaperna starkt skulle påverka elevernas självkänsla, trots att eleverna ibland jämförde sig med varandra. Då informaterna var eniga om att skrivkunskaper och därmed även rättstavningskunskaper är viktiga för elever så kunde man förvänta sig konkreta, tydliga och strukturerade svar för hur klasslärarna går tillväga i planering och genomförande av undervisning för att sträva till att förstärka elevernas stavningskunskaper. Klasslärarna upplevdes dock ändå ha vissa svårigheter att beskriva hur de går tillväga för att sträva till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga.

Resultatet av intervjuerna visar att informanterna reflekterade mycket kring vikten av att som klasslärare ha kunskaper om på vilken nivå, om, när och hur undervisning om rättstavningskonventioner ska förekomma för att på bästa sätt stöda elevernas utveckling av rättstavningsförmåga, vilket är något som lyfts fram även av Frank och Herrlin (2020). Informanterna ansåg att det inte är läge att hela tiden lägga fokus på rättstavning, kanske inte

lägga någon fokus på det alls till en början förutom då eleverna själv tar initiativ till det. Det fria skrivandet är det mest väsentliga i de lägre årskurserna, medan de mer formella kraven ska komma i andra hand eller inte alls i början (Frank & Herrlin, 2020). Detta korrelerar även med LP14. Detta ansågs viktigt för att elevernas lust och glädje till att skriva inte får skymmas av rädslan att skriva fel. Informanterna visade på en förståelse för att det viktigaste är att stöda elevernas skrivande genom att eleverna får möjlighet till att skriva fritt och utan någon press för att det måste bli rättstavat.

Informanterna beaktade att alla elever är unika och lär sig genom individuella metoder. Genom att planera undervisning där elevernas kunskapsnivå beaktades, vilket enligt Taube (2011) är en viktig aspekt, strävade klasslärarna till att stöda varje elev. Genom att planera in differentiering av undervisningen beaktade klasslärarna nivåskillnaderna av rättstavningskunskaper hos eleverna inom gruppen. Brist på tid och stora elevgrupper ansågs av klasslärarna vara en utmaning då de strävar till att stöda varje elev som en unik individ i skrivutvecklingen. Även Frank och Herrlin (2020) benämner dessa faktorer som utmanande.

Enligt informanterna behöver eleverna känna till alla bokstäver innan fokus läggs på rättstavning. Björk och Liber (2001) anser däremot att skrivandet inte ska vänta tills att eleverna har lärt sig alla bokstäver, utan ska börja direkt med den så kallade upptäckarstavningen där eleverna enligt bästa förmåga och problemlösning själva försöker lista ut hur orden ska skrivas och sedan stavar ljudenligt med de bokstäver som eleven känner till.

Klasslärarna visade under intervjuerna på en stark förståelse för att alla elever behöver stöd i sin rättstavningsutveckling, men på olika sätt (Elbro, 2004). Informanterna poängterade vikten av att planera en mångsidig och varierande undervisning för att uppnå bästa möjligheter till att nå alla elever. Klasslärarna reflekterade över att eleverna lär sig genom olika metoder. Klasslärarna beskrev att en del elever lär sig bäst genom det visuella medan andra elever bäst lär sig genom det auditiva. Sedan finns det de elever som varken lär sig genom det visuella eller det auditiva och som därmed behöver andra former av undervisning. Mångsidig undervisning kring texter stöds även av LP14.

Förutom mycket övning så kräver även skrivutvecklingen mycket tid (Juvonen & Routarinne, 2020; Taube, 2011) vilket informanterna upplevde som utmanande. Informanterna ansåg att det finns så mycket kunskaper som de genom sin undervisning ska erbjuda åt eleverna att de inte har möjlighet till att fördjupa sig i rättstavningen. Frank och Herrlin (2020) har även



identifierat denna problematik och visar att klasslärare som kombinerar både en funktionell och en mer systematisk träning stöter på flera utmaningar, både i planering av undervisning samt i förverkligande av undervisning. Man kan fråga sig om skolan har för mycket stoff som ska förmedlas åt eleverna så att grundkunskaper som till exempel skrivkunskaper, inte får tillräckligt med tid och fokus i undervisningen.

Att som klasslärare ha en förståelse för komplexiteten av den tidiga skrivundervisningen ökar klasslärarens möjligheter att göra didaktiska val för sin skrivundervisning (Frank & Herrlin, 2020). Genom intervjuerna framkom inte mer djupgående svar på hurdan kunskap om den tidiga skrivundervisningen informanterna hade, men alla informanter visade att de enligt bästa förmåga gjorde didaktiskt övervägda val i sin planering av undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga. Dessa val var att främst fokusera på att eleverna ska få uppleva lust och glädje att skriva medan klassläraren sedan försiktigt och lite i gången börjar lägga fokus även på elevernas rättstavning. Informanterna hade valt att planera undervisning som innefattade rättstavning genom att dela upp undervisningen i mindre teman som ofta utgick från att först fokusera på undervisning kring de ord som skrivs ljudenligt och sedan övergå till de ljudstridiga orden. För de ljudstridiga orden planerades undervisningen oftast kring ett ljud åt gången.

Klasslärarna ansåg att planering av undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga utförs på samma sätt som all annan undervisningsplanering. Det viktigaste är att i planering av undervisning beakta elevernas ålder och kunskapsnivå. Klasslärarna upplevde att det även inom grupperna förekom stora nivåskillnader mellan eleverna då det kom till kunskaper. Dessa nivåskillnader beaktades bäst genom att i planeringsskedet planera in differentiering av undervisning och uppgifter. Genom differentiering och mångsidig samt varierande undervisning upplevde klasslärarna sig ha bästa förutsättningar att nå varje elev. Klasslärarna visade förståelse för att varje elev är unik och har sitt unika sätt att ta till sig undervisning och kunskap, även därför ansågs mångsidig undervisning vara viktig. Trots att klasslärarna tyckte sig ha kunskap att planera mångsidig och varierande undervisning som skulle stöda varje elevs skrivutveckling, så ansåg klasslärarna att det var utmanande att planera denna undervisning på grund av tidsbrist och stora elevgrupper.

## 7.2 Förverkligande av undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga

Resultaten visar att informanterna inte har någon direkt rättstavningsundervisning, med undantag för diktamen. Här nedan kopplas resultaten till undervisning som ansågs förstärka elevernas stavningsförmåga med teori och tidigare forskning som beskrivits i kapitel tre. Då resultaten visar att diktamen är den enda tydliga undervisning vars mål är att förstärka elevernas stavningsförmåga så kommer detta resultat presenteras i ett eget underkapitel.

### *Undervisning som anses förstärka elevernas stavningsförmåga*

Resultaten av intervjuerna visar att klasslärarna inte lägger större fokus på att direkt undervisa om rättstavning. Kunskaper i rättstavning nämns i LP14 med ungefär en mening och därmed kan det anses att klasslärarnas arbetssätt korrelerar med LP14. Informanterna upplevde att det är viktigt att inneha goda kunskaper i rättstavning och ansåg sig ha ett stort ansvar att utveckla rättstavningsförmågan hos eleverna. Informanterna hade vissa svårigheter då de försökte beskriva hurdan stavningsförstärkande undervisning de använde sig av.

Klasslärarna ansåg att det i lägre årskurser främst handlar om att eleverna ska få uppleva skrivande som roligt och hitta skrivflyt samt glädje att producera texter. Att stödja och främja elevernas skrivlust ska vara utgångspunkten för den tidiga skrivundervisningen (Boscolo & Gelati, 2018; Frank & Herrlin, 2020; Graham & Harris, 2018; Taube, 2011). Informanterna menade att den första undervisningen där även rättstavning förekommer, sker genom lekar och genom att erbjuda eleverna modeller och även själv fungera som en modell för eleverna, alltså inte genom att fokusera på rättstavning i elevernas egna texter. Informanterna ansåg att fokus på rättstavning är något som sedan sakta och försiktigt börjar få allt mera utrymme an efter att elevernas skrivutveckling framskrider. Carlisle och Beeman (2000) säger att i den tidiga skrivinläringen är rättstavning och produktivt skrivande två av skrivandets huvudkomponenter, medan informanterna ansåg det produktiva skrivandet vara den absolut viktigaste huvudkomponenten i de lägre årskurserna.

Att erbjuda eleverna mönster och modeller ansåg klasslärarna var en viktig del av den tidiga skrivundervisningen, liksom även Juvonen och Routarinne (2020). Undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga inleds enligt informanterna först med undervisning kring ljudenligt stavade ord. Detta arbetssätt anser Leimar (1976) medföra risk för att eleven hindras från att få egna insikter om ordens rättstavning ifall undervisning främst stöder eleverna till att skriva korta och ljudenligt stavade ord. Informanterna var eniga om att

läsning korrelerar starkt och tydligt med elevernas rättstavningsförmåga, men beskrev ändå ganska lite hur de själva använder sig av läsning i sin undervisning. Resultatet korrelerar väl med tidigare forskning där flera forskare anser att läsning korrelerar starkt med rättstavningsförmågan, av dem bland annat Ehri (2000) samt Justice och Ezell (2002).

Klasslärarna upplevde att eleverna får stort stöd i rättstavning då de skriver på dator. Denna upplevelse stödde sig på att då eleverna skriver på dator där stavningskontrollen kontrollerar elevernas texter så får eleverna viktig, snabb och direkt återkoppling på sina texter.

Informanternas undervisning innefattar både handskrivning och skrivande på dator. Det framkom tydligt att klasslärarna gärna använder sig av dator i sin undervisning för att stöda elevers rättstavning. Att klasslärarna gärna föredrar att eleverna skriver på dator står något i konflikt till vad Lundberg (2013) anser. Att skriva för hand erbjuder extra noga uppmärksamhet för eleverna på hur orden stavas medan att skriva med ett tangentbord inte har lika positiv effekt på rättstavningsträningen (Lundberg, 2013). Detta kan förklaras med att då eleverna skriver med ett tangentbord, så bildas inte muskelminne av skrivandet (Lundberg, 2002).

Informanterna undervisade om stavningsregler och synliggjorde stavningsregler genom att lägga upp dem som affischer på klassrumsväggarna. Genom undervisning om skriftspråkets konventioner får eleverna redskap till skrivandet (Frank & Herrlin, 2020). När eleverna sedan behärskar stavningskonventionerna frigörs kapacitet till att fokusera på texternas innehåll i stället för på rättstavning (Frank & Herrlin, 2020). Vid jämförelse med rättstavning av det finska språket så är svenska språkets rättstavning komplext (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Detta var även orsaken till att en av informanterna hade börjat ifrågasätta ifall eleverna får stöd i sin rättstavningsutveckling genom undervisning av stavningskonventioner då varje regel i det svenska språket oftast även innehåller en mängd undantag. Detta är en intressant synpunkt och skulle kräva en fördjupning för att skapa en förståelse för hur klasslärare i stället kunde gå till väga för att lära ut rättstavning.

Klasslärarna ansåg att de inte har någon direkt rättstavningsundervisning, men de arbetar ändå aktivt med att stöda elevernas rättstavningsförmåga. Det viktigaste ansåg klasslärarna vara att fokusera på rättstavningen lite i gången, vilket de oftast gjorde genom att bygga upp undervisningen i mindre temahelheter där oftast även något specifikt ljud så som ng-ljudet eller sj-ljudet ingick. Informanterna ansåg att rättstavningsförstärkande undervisning kommer in i allt textarbete och begränsas inte enbart till undervisningsämnet svenska och litteratur. En viss konflikt i klasslärarnas svar var märkbar då de ofta berättade att de inte tog ställning till

rättstavning i elevernas texter men samtidigt upplevde de att allt textarbete är stavningsförstärkande. Då klasslärarna inte tar ställning till rättstavningen i elevernas texter så förblir det osäkert hur textarbetet är stavningsförstärkande.

Undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga sker även spontant då eleverna ofta själva är motiverade och upplevdes av klasslärarna inneha en inbyggd vilja att göra rätt och därmed ofta frågade hur ord skulle skrivas. Klasslärarna ansåg sig då ha ett ypperligt tillfälle att ta upp rättstavningen för det efterfrågade ordet med hel gruppen. Därmed förklarar klasslärarna teorin om att klassläraren behöver uppmuntra och instruera eleverna (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012) samt genom sitt stöd, närvaro och aktiva deltagande visa sig vara tillgänglig och intresserad av att hjälpa eleverna i deras rättstavningsutveckling (Juvonen & Routarinne, 2020). Det här kan ändå tolkas som att det sätts allt för mycket förhoppningar på att eleverna ska vara motiverade och inneha en inbyggd vilja att ta reda på korrekt rättstavning. Även skapande av språkstimulerande miljöer och material som stöder skrivutvecklingen skall erbjudas eleverna (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012), vilket klasslärarna visade förståelse för genom att poängtera vikten av att eleverna ska uppleva lust och glädje i sin stavningsutveckling. Klasslärarna strävar till att upprätthålla upplevelsen av lust och glädje hos eleverna genom mångsidig och varierande undervisning.

### *Diktamen*

Diktamen ansågs av klasslärarna vara den enda undervisning vars syfte var entydigt att förstärka elevernas stavningsförmåga. Alla sju informanter hade använt sig av diktamen i undervisningen. Sex av informanterna använde sig mer eller mindre regelbundet av diktamen som undervisningsmetod för att stöda elevernas rättstavningsförmåga då intervjuerna utfördes. Ingen tidigare forskning eller litteratur om diktamen har hittats. Diktamen nämns inte heller i LP14. Därmed kan detta resultat anses intressant. Det insamlade materialet gav ingen djupare förståelse för varför klasslärarna hade valt att använda sig av diktamen i undervisningen eller vad de baserar sitt val av diktamen på. En klasslärare konstaterade dock att det inte förekommer några regler eller rekommendationer om att använda diktamen i undervisningen. Därmed förblev det oklart varför de flesta informanter använde sig av diktamen.

En av informanterna använde sig inte längre av diktamen i undervisningen då hen upplevde sig lika bra kunna stöda elevernas rättstavningsutveckling genom annan sorts undervisning.

Klassläraren upplevde att bortfallet av diktamen hade hämtat med sig enbart positiva effekter. Klassläraren ansåg att eleverna reagerat positivt genom annan undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga och att eleverna blivit mera motiverade och intresserade av skrivandet. Klassläraren upplevde också att det var mindre arbetsdrygt för hen med annan undervisning som strävar till att stöda elevernas stavningsförmåga än diktamen.

Då informanterna ofta undervisade genom olika teman där fokus låg på något specifikt ljud så brukade klasslärarna avsluta temat med en diktamen vars text fokuserade på ord med det ljud som undervisningen varit uppbyggd kring. Sparv anser att diktamen inte är ett arbetssätt, utan en form av prov (Johansson, 2016). Denna uppfattning fås även genom tolkning av det insamlade materialet där informanterna beskriver att diktamen används som en avslutning på ett tema för att kolla upp vad eleverna har lärt sig.

En av klasslärarna hade börjat reflektera kring diktamen och funderat på vilka elever som egentligen gynnas av diktamen. Klassläraren upplevde att de elever som hade goda skrivkunskaper inte nödvändigtvis fick något ut av att skriva diktamen efter diktamen där allting alltid blev korrekt skrivet, medan elever som upplevde utmaningar med rättstavning inte blev bättre skribenter av att skriva diktamen efter diktamen med många felstavade ord. Dock hade informanterna genom differentiering försökt anpassa diktamen till att stöda elevernas stavningsutveckling. Detta för att se till att varje elevs skrivutveckling blir en positiv upplevelse utan allt för många misslyckanden (Taube, 2011).

Informanterna gick igenom diktamenstexten tillsammans med eleverna i skolan och en del av dem lät även eleverna öva på diktamenstexten en gång i skolan. Men sedan var det på elevens och vårdnadshavarnas ansvar att eleven övade på diktamenstexten. Det rekommenderas att skrivkunskaper övas under skoldagen och att övning av grundläggande skrivkunskaper inte ges som läxa (Juvonen & Routarinne, 2020). Klasslärarna menade att diktamenstexten bestod av sådana ord som undervisningen hade innehållit även i andra sammanhang och som eleverna redan var bekanta med. Det är ändå tolkningsbart ifall det sätts för mycket ansvar på eleven och vårdnadshavarna i diktamen. Informanterna var medvetna om att den hjälp och stöd som eleverna får i sin skolgång av vårdnadshavarna inte är jämnt fördelat mellan eleverna och att detta kan komma att skapa orättvisa mellan eleverna samt olika förutsättningar för hur bra eleven kan prestera i diktamen.

### 7.3 Bedömning och återkoppling av elevernas rättstavning

Vid tolkning av resultatet kan det se ut som om det förekommer väldigt lite bedömning direkt kopplat till elevernas rättstavning. Detta kan anses vara i korrelation med LP14 medan den teori och tidigare forskning som studien grundar sig på ger en uppfattning av att elevernas rättstavningsförmåga skulle stödas av bedömning som på ett tydligt och åldersenligt sätt skulle leda eleven vidare i utvecklingen av rättstavningsförmågan. Även här visar resultaten att den enda tydliga bedömning som eleverna får på sin rättstavning är den bedömning som de får på sina diktamensprestationer.

#### *Bedömning av rättstavning*

Resultaten av intervjuerna visar att då eleverna skriver, gör uppgifter och producerar texter så var det många faktorer som bedöms. Rättstavning var då en liten del av denna bedömning, men oftast förekommer det ingen bedömning av elevernas rättstavning i dessa situationer. Responsen eleverna får behöver bygga på kunskaper om hur elevers skrivkunskaper utvecklas och stöds på bästa sätt (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Ifall klasslärarna upplevde sig ha tillräckliga kunskaper om elevers skrivutveckling för att kunna ge stödande bedömning framkom inte. De intervjuade klasslärarna var tydliga med att de upplever att försiktighet behövs då de bedömer elevernas rättstavning. Klasslärarna var främst oroliga för att bedömning som fokuserar allt för mycket på elevernas rättstavningsförmåga kan påverka elevernas motivation och skrivglädje negativt. Detta resultat kan tolkas som att klasslärarna i rädsla för att påverka negativt på elevernas skrivmotivation låter bli att bedöma elevernas rättstavning. Falk och Skar (2020) menar att bedömning av elevers skrivande är en av klasslärarens centrala uppgifter. Forskarna anser att bedömning av elevers skrivande inte enbart stöder elevernas skrivutveckling, utan även stöder elevernas skrivmotivation och skrividentitet.

Informaterna poängterade att då målet är på lämplig nivå har eleverna möjlighet att uppnå goda resultat med en passlig mängd ansträngning och att elevernas skrivande främjas av uppmuntran. Detta korrelerar med Jönsson (2016) som säger att responsens fokus ska vara att lyfta fram elevens styrkor och framsteg i förhållande till elevens egna tidigare kunskap. Även LP14 poängterar vikten av att undervisningen och målen ska anpassas efter elevernas nivå. En av informaterna reflekterade även över vikten av att eleverna vet vad målet är och vad som förväntas av dem. Informaten ansåg detta leda till att eleverna var mer motiverade och arbetade hårdare för att uppnå målet. Att enbart en av informaterna reflekterade över att även

eleverna behöver veta vad målet är kan tolkas aningen oroväckande. Eleverna ska veta vilka lärandemålen och bedömningskriterierna är (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019).

Vid reflektion av bedömning av elevernas stavningsförmåga lyfte klasslärarna fram vikten av den snabba återkopplingen. Klasslärarna ansåg snabb återkoppling vara värdefull för elevernas rättstavningsutveckling. Lundberg (2013) säger att omedelbar återkoppling är viktig för elevernas rättstavning. Då eleverna omedelbart efter ett rättstavningsförsök får möjlighet att se hur rättstavningen av ordet ser ut då det är korrekt, så förbättras deras rättstavning mera än ifall återkopplingen erbjuds först efter en tid (Lundberg, 2013). Klasslärarna strävade till att kunna erbjuda eleverna snabb återkoppling genom att finnas aktivt med under elevernas skrivprocess. Informanterna använde sig även av rättstavningskontrollen på dator i undervisningen då rättstavningskontrollen ger direkt feedback på elevernas rättstavning genom att markera med rött under den text som stavats fel. Klasslärarna upplevde att stora elevgrupper och stora kunskapskillnader inom elevgrupperna gör det utmanande att ge snabb och personlig återkoppling åt eleverna under skrivprocessen. Därmed kan det tolkas att användning av datorns rättstavningskontroll var ett sätt för klassläraren att i stora grupper försäkra sig om att alla elever fick någon återkoppling på sina texter. Individuell och omedelbar återkoppling på ordens stavning har en positiv effekt på elevers rättstavningsförmåga (Rieben m.fl, 2005). Denna omedelbara och individuella återkoppling är dock utmanande att uppnå i stora elevgrupper.

Det mest traditionella är att bedömning främst förekommer på elevernas färdiga texter (Juvonen & Routarinne, 2020). Klasslärarna berättade att de erbjuder muntlig feedback åt eleverna längs med deras skrivprocess och bedömer sedan den färdiga texten med skriftliga kommentarer. Juvonen och Routarinne (2020) poängterar att den färdiga texten kan bedömas ur många perspektiv, men att det mest vanliga är att klassläraren bedömer elevernas allmänna språkkunskaper, så som stavningsregler. Enligt informanterna förekommer denna sorts bedömning ytterst lite. Klasslärarna ansåg att bedömning av elevernas texter främst utgick från innehållet och hur eleven hade lyckats följa instruktionerna för uppgiften.

Klasslärarna visade tydligt på en förståelse för att bedömning av elevers texter främst ska fokusera på att lyfta fram elevernas styrkor. Trots att klasslärarna hade kunskap om vad som är bra och stödande bedömning av elevernas skrivande så erbjuds eleverna knapp bedömning samt återkoppling på sina färdiga texter, speciellt bedömning kopplad till rättstavning. Ett av klasslärarens mest centrala pedagogiska verktyg för att stöda elevernas lärande är den mångsidiga bedömningen och handledande samt stödande respons som eleverna erbjuds

(Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019; Wahlström, 2015). Därmed kan det anses att klasslärarna även borde aktivt bedömma och erbjuda eleverna återkoppling på deras rättstavning av färdiga texter.

#### *Bedömning av diktamen*

Bedömning av elevernas diktamen visade sig utföras så gott som tvärtom i jämförelse med den bedömning som eleverna fick på andra texter. Bedömning av elevernas texter upplevdes formativ. Den formativa bedömningen stöder elevens lärande och utveckling mot målet, detta sker till exempel genom återkoppling (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Medan bedömning av elevernas diktamen var mer summativ. Summativ bedömning är en form av bedömning som summerar elevens hittills samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle och för eleven handlar det då om till exempel en siffra på betyget eller för en provprestation, oftast utan någon återkoppling (Jönsson, 2016; Mäkipää, 2019). Genom informanternas svar framkom att i diktamen bedöms oftast enbart rättstavning. Bedömningen saknade även återkoppling då eleverna enbart fick en kort och inte utvecklande kommentar, så som bra eller en smiley. Resultaten visade att eleverna inte fick någon återkoppling på sina diktamensprestationer som kunde hjälpa dem vidare i sin rättstavningsutveckling. Även vid bedömning av diktamen kunde klasslärarna bedöma eleverna enbart på det som varit aktuellt inom undervisningen, så som dubbelbeteckning, ng-ljudet eller sj-ljudet. Även Juvonen och Routarinne (2020) anser detta vara ett bra sätt att fokusera bedömningen av elevernas rättstavning. Ifall klasslärarna även i fortsättningen tänker undervisa om rättstavning främst genom diktamen så visar denna studie på att klasslärarna borde se över hur de kan utveckla bedömningen av diktamen så att den ger tydlig återkoppling som möjliggör att eleverna kan utvecklas och komma vidare i sin stavningsförmåga.

#### **7.4 Förslag på vidare forskning**

Även fast jag upplever att rättstavning hos eleverna inte för tillfället får någon större uppmärksamhet visar ändå forskning att goda kunskaper om rättstavning är en viktig grund för skolframgång, senare studier, yrkesmöjligheter och individens egna och andras upplevelse av individens kompetens. Därmed anser jag att det finns motiv att studera undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga.

Jag har även under denna studies framskridande behövt reflektera kring ifall rättstavning på detta vis kan plockas ur sin kontext. Skrivkunskap är en stor och omfattande helhet där rättstavning enbart är en del av hela skrivkunskapen. Dock har jag fått bekräftelse på att



rättstavningsförmågan är en väsentlig del av skrivkunskapen och därmed bör få uppmärksamhet genom forskning.

Vidare forskning kunde utföras på undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga i de högre årskurserna då mitt resultat visar att klasslärarna upplever att fokus på rättstavning egentligen är något som borde ske allt mera i de högre årskurserna där eleverna redan kommit längre i sin skrivutveckling.

Jag upplever att den mest intressanta vidare forskningen skulle gälla diktamen. Jag saknade både tidigare litteratur och forskning om diktamen i våra finlandssvenska skolor men får ändå en upplevelse genom mitt resultat att diktamen används aktivt i undervisningen och därmed nämns som den enda tydliga rättstavningsundervisningen, trots att klasslärarna kunde identifiera en del problematik kring användning av diktamen.

Forskning om rättstavningens värde har förändrats på grund av utveckling av teknik, så som datorer, Ipads och smarttelefoner vore även intressant. Kanske kunde forskning med detta tema ge en förståelse för ifall undervisning av rättstavning överhuvudtaget är något som behöver fokuseras på och i så fall i vilken grad.

## 8 Sammanfattning

I denna pro gradu-avhandling har klasslärarens uppfattning om rättstavning, undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga och bedömning kopplat till rättstavningsförmågan hos elever studerats. Studien begränsades till att innefatta enbart undervisningsämnet svenska och litteratur. Därtill begränsade studien till elever och undervisning i årskurserna 1–4. Studien utfördes med stöd av semistrukturerade intervjuer och därefter med kvalitativ innehållsanalys, vilket jag upplevde som givande och fungerande för denna studie. Intervjuerna genomfördes genom träffar på skolorna där informanterna arbetade, vilket jag var tacksam för efter en lång pandemi med restriktioner. Att kunna intervjua klasslärarna personligen upplevdes mer givande än ifall intervjuerna skulle ha utförts på distans. Det kändes naturligt och avslappnat att kunna sitta i samma utrymme och diskutera samt avläsa varandras kroppsspråk.

Genom studien framkom att klasslärarna inte hade någon direkt rättstavningsundervisning, förutom diktamen. Klasslärarna upplevde att kunskaper i rättstavning är viktigt för eleverna, men att dessa kunskaper i huvudsak kommer in som en naturlig del i allt textarbete både i undervisningsämnet svenska och litteratur och genom annan ämnesövergripande undervisning. Jag hade förväntat mig att klasslärarens egen syn på rättstavning skulle ha avspeglats mera tydligt på den planerade och förverkligade undervisningen. Det kan upplevas överraskande att klasslärarnas svar kopplat till hur de planerar, genomför och bedömer elevernas rättstavning var så lika. Större variation var förväntad då LP14 lägger så lite fokus vid elevers rättstavning och därmed ger rum för mer egen tolkning.

Klasslärarna upplevde det viktigt att stöda eleverna i deras skrivutveckling främst genom att fokusera på elevernas motivation, skrivflyt och skrivglädje. Mycket av det som styrde klasslärarnas planering och utförande av undervisning som strävar till att förstärka elevernas stavningsförmåga handlade om samma aspekter att beakta som för all annan undervisning. Dessa aspekter var främst elevernas ålder, kunskapsnivå, mångsidig undervisning och differentiering av undervisningen för att på bästa sätt stöda varje elev i deras individuella kunskapsutveckling.

Det var förvånande att diktamen användes så aktivt i undervisningen. Klasslärarna benämnde diktamen som den enda undervisningsmetod som direkt var kopplat till elevernas rättstavning. Trots att diktamen upplevdes en aning problematisk och att två av informanterna aktivt hade börjat reflektera över ifall eleverna egentligen gynnas av diktamen, så använde ändå sex av

informerarna sig av diktamen i undervisningen. Därtill upplevde de flesta av informanterna att diktamen även vara problematisk på grund av att ansvaret för övning av diktamenstexten till största del låg på eleven och vårdnadshavarna, vilket ledde till att alla elever inte hade samma förutsättningar inför diktamen. Då klasslärarna så tydligt beskrev hur de genom en mångsidig undervisning kan stöda elevernas utveckling av stavningsförmågan i allt textarbete, både då det gäller undervisning av undervisningsämnet svenska och litteratur och annan ämnesövergripande undervisning, förblev orsaken till att diktamen fortfarande är så central i undervisning av rättstavning oklar.

## Referenser

- Alatalo, T. (2020). Grundläggande förmågor och färdigheter i skrivutvecklingen: didaktiska implikationer. i K. Forsling & C. Tjernberg, *Skrivundervisningens grunder* (ss. 35-55). Gleerups.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language; an Overview. *Journal of Communication Disorders*, 189-2008.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Cambridge University Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M. et al. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections: Three-letter writing modes: and fast mappng in spelling. *Early Childhood Research Quarterly*, 61-92.
- Bingham, Gary, E., Quinn, Margaret, F. & Gerde & Hope, K., (2017). Examining early childhood teacher´s writing practices: Associations between pedagogical supports and children´s writing skills. *Early Childhood Reserch Quarterly*, 39, 35-46.
- Björk, M. & Liberg, C. (2001). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Natur & Kultur.
- Black, P. J. & William, D. (2018). Classroom Assessment an Pedagogy. *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Boscolo, P. & Gelati, C. (2018). Motivating writers. In Graham, Steve, MacArthur, Charles A. & Hebert, Michael (red.), *Best Practises in Writing Instruction* (ss. 51-79). The Guilford Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Carlisle, J. F. & Beeman, M. M. (2000). The effect of language of instruction on the reading and writing achivement of first grade Hispanic children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 331-354.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36.

- Ekman, K. (2014). *Då var allt levande och lustigt: om Clas Bjerkander, Linnélärjunge, präst och naturforskare i västergötaland*. Albert Bonniers Förlag.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Falk, D. Y. & Skar, G. B. (2020). Skrivbedömning och respons. i K. Forsling & C. Tjernberg, *Skrivundervisningens Grunder* (ss. 75-101). Gleerups.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2020). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Forskningsetiska delegationen. (2021). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors.
- Forsling, K. & Tjernberg, C. (2020). *Skrivundervisningens grunder*. Gleerups.
- Frank, E. & Herrlin, K. (2020). Skrivandets hantverk. i K. Forsling & C. Tjernberg, *Skrivundervisningens grunder* (ss. 153-168). Gleerups.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.
- Graham, Steve & Harris, Karen. R. (2018). Evidence-Based Practices in Writing. In Graham, Steve, MacArthur, Charles A. & Hebert, Michael (red.) *Best Practises in Writing Instruction* (ss. 3-29). The Guilford Press.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. & McGinty, A. (2012). The literacy enviroment of preeschool classrooms: contributions to children´s emergent literacy growth. *Journal of Reserch in Reading*, 35(3), 308-327.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Reasearch*, 77(1), 81-112.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, E., B. & Gustafsson, J. (2016). Immediate and delayd effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(7), 1473-1495.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Natur & Kultur.
- Johansson, V. (1 2016). "För ensidigt att skriva diktamen". *Hem&Skola*, ss. 16.

- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa Metoder - Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur AB.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.
- Juvonen, R. & Routarinne, S. (2020). Kirjoittaminen. L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juovonen, U. Karvonen & S. Routarinne, *Suomenkieli ja Kirjallisuus Kolulussa* (ss. 125-163). Helsingin Yliopisto, Kasvatustieteellinen Tiedekunta.
- Jönsson, A. (2016). *Lärande bedömning*. Gleerups Utbildning.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa samtalsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Liber Läromedel.
- Lerkkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY.
- Lonigan, C. J. (2015). Literacy development. I R. M. Lerner, L. S. Liben & U. Mueller (red), *Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes*, (Vol.2, s. 763-805). John Wiley & Sons.
- Lundberg, I. (2010). *God skrivutveckling: karläggning och övningar*. Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2013). *God skrivutveckling: kartläggning och skrivundervisning*. Natur & Kultur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Muhrman, K. & Samuelsson, J. (den 30 November 2015). *Hur ökar man elevernas motivation för matematik*. Hämtat från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167377/FULLTEXT01.p>
- Naucmér, K. (2004). Spelling development in Swedish children with and without language impairment. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 2(3), 207-215.

- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3:dje uppl.). Studentlitteratur.
- Pulido, L. & Morin, M.-F. (2017). *Invented spelling: What is the best way of improving literacy skills at kindergarten?* Educational Psychology.
- Rieben, Laurence, Ntamakiliro, Ladislas, Gontheir, Brana & Fayol, Michael (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145–166.
- Rydberg, J. (den 26 Augusti 2020). *Unga väljs bort från jobb på grund av bristande skrivförmåga*. Hämtat från SVT Nyheter: <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/unga-valjs-bort-pa-grund-av-bristande-skrivformaga>
- Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D. J., Carlson, C. D. & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.
- Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Skolverket. (den 16 Februari 2015). *Motivation en viktig nyckel till elevers skolframgång*. Hämtat från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang>
- Skrivesenteret. (den 28 Januari 2021). *Håndskrift eller skrivning på tastatur?* Hämtat från NTNU Skrivesenteret: <https://skrivesenteret.no/ressurs/handskrift-eller-skriving-pa-tastatur/>
- Taube, K. (2011). *Barns tidiga skrivande*. Norstedts.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Norstedts.
- Utbildningsradio AB. (2020). *Skrivglappet* [Film]. Hämtat från <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Utbildningsstyrelsen. (den 10 December 2019). *PISA 2018: Finländarnas resultat fortfarande på en god nivå*. Hämtat från <https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/pisa-2018-finlandarnas-resultat-fortfarande-pa-en-god-niva>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.



# Bilagor

## Bilaga 1 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Inledning

- 1. Vad har du för utbildning?**
- 2. När har du tagit din examen?**
- 3. Hur lång arbetserfarenhet som klasslärare har du?**
- 4. Vilket år är du född?**
- 5. Vilken årskurs undervisar du?**
- 6. Hur många elever har du i din klass?**
- 7. Hur stor är skolan där du arbetar?**

#### Allmänt om rättstavning

- 8. Vad är din syn på rättstavning?**
9. Tycker du att synen på rättstavningens viktighet förändrats under senaste årtionde (eller annan tidsperiod)? Varför tror du att det (inte) har skett en förändring?
10. Hur viktig del av skrivkunskaperna anser du att rättstavning är?

#### Rättstavning och elever

- 11. Hur viktigt är det att eleverna lär sig rättstavning?**
12. Varför behöver eleverna kunna stava rätt?
13. När i skrivutvecklingen anser du att man bör börja lägga fokus på rättstavningen?
14. Vad behöver eleverna kunna före fokus läggs på rättstavning?

#### Undervisning som strävar till att stöda elevernas rättstavningsförmåga

- 15. Hur undervisar du om rättstavning för eleverna?**
- 16. Varför har du valt att göra så?**
17. Vilka andra undervisningsmetoder eller uppgifter anser du stöder elevernas stavningsförmåga?
- 18. Vad tar du i beaktande när du planerar undervisning som innefattar rättstavning?**
- 19. Hur försöker du väcka eller upprätthålla elevernas motivation till att lära sig stava?**

**20. Vilka utmaningar finns det kopplat till undervisning som stöder elevernas rättstavningsförmåga?**

21. Vad finns det för utmaningar med att stöda varje elev som individ i rättstavning?

Bedömning samt återkoppling

**22. Hurdan bedömning får eleverna på sin rättstavning?**

**23. Vad är det viktigt att beakta då du bedömer eleverna i rättstavning?**

**24. Vad erbjuder bedömning av elevernas rättstavningskunskaper åt dig som klasslärare?**

**25. Hur stöder du elevernas motivation till att utveckla deras rättstavningsförmåga?**

26. Hur kan elevernas upplevelse av deras rättstavningsförmåga påverka deras motivation till att skriva?

Textrespons

**27. Ger du respons till eleverna på deras texter? Hurdan är den? Vad fokuserar du på?**

**28. När får eleverna respons på sina texter?**

**29. Vad är det viktigt att beakta då du ger respons på elevernas texter?**

**30. Hur bearbetar eleverna sina texter utgående från den respons som du gett dem?**

Avslutning

**31. Tack för ditt deltagande. Är det något du vill tillägga gällande undervisning som strävar till att förstärka elevernas rättstavningsförmåga?**

## **Bilaga 2 Informationsbrev**

Informationsbrevet

Mitt namn är Heidi Grönqvist, jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet och arbetar som bäst på min pro gradu-avhandling. Som tema för min pro gradu-avhandling har jag valt att göra en studie om undervisning som stöder elevernas stavning inom årskurserna 1–4. Syftet med min pro gradu-avhandling är att studera hur stavnings stödjande undervisningen förverkligas i de lägre årskurserna där eleverna fortfarande är i början av sin skrivutveckling samt hurdan bedömning samt återkoppling erbjuds åt eleverna kopplat till deras stavning. Målet för min pro gradu-avhandling är att skapa kunskap om hur elever som är i början av sin skrivutveckling stöds till rättstavning genom undervisningen för undervisningsämnet Svenska och litteratur.

Jag kommer att samla in data till min pro gradu-avhandling genom en individuell intervju per deltagare, som görs under våren 2022 (april-maj). Intervjun utförs, enligt ert önskemål, endera på er skola eller på distans och jag beräknar att intervjun pågår i max 30 minuter. Intervjun kommer att bandas in för att sedan transkriberas.

Det är frivilligt att delta i min studie och ni har när som helst rätt att be om mer information om studien och rätt att avbryta er medverkan i studien när som helst utan påföljder och utan att ange orsak.

Data behandlas anonymt och varken ni eller er skola kommer att kunna identifieras. Data hanteras konfidentiellt, dvs endast jag och min handledare har tillgång till data. Data skyddas med lösenord och sparas enbart på tillförlitlig server. Som min handledare fungerar Lili-Ann Wolf, Universitetslektor i pedagogik.

Hoppas ni upplever mitt tema intressant och kan tänka er att ge mig lite av er dyrbara tid. Hör även av er ifall ni har några som helst frågor.

**Med vänlig hälsning.**

Heidi Grönqvist

Tel. 0505293457

E-post. heidi.gronqvist@helsinki.fi

## Bilaga 3 Samtyckesblankett

### Information om forskningen

För min pro gradu-avhandling studerar jag undervisning som stöder elevernas rättstavning i undervisningsämnet Svenska och litteratur för elever i årskurs 1-4. Forskningen utgör grunden för min pro gradu-avhandling i pedagogik (inriktningen för klasslärare) vid Helsingfors universitet.

Studien utförs genom individuella intervjuer. Dessa sker antingen i forskningsdeltagarens skola eller som distansmöte via zoom och beräknas ta ca. 30 minuter. I studien är jag speciellt intresserad av klasslärares reflektioner kring olika frågor gällande rättstavning samt undervisning som innefattar stöd för rättstavning. Det är frivilligt att delta i forskningen. Den intervjuade har rättigheten när som helst att avbryta intervjun eller låta bli att svara på en eller flera frågor utan att ange orsak. Om deltagaren ger sitt samtycke kommer intervjun att bandas in och transkriberas eftersom det underlättar analysen av data samt ökar tillförlitligheten av studien.

Materialet (ljudfilen och möjliga kommentarer) förvaras bakom lösenord och kommer endast att användas till denna pro gradu-avhandling. Datat kommer att raderas efter att avhandlingen är inlämnad eller senast då avhandlingen är godkänd. Inga namn eller personuppgifter eller skolans namn kommer att rapporteras i avhandlingen. Datat kommer att anonymiseras så att ingen utomstående kan känna igen personerna i avhandlingen. För att trygga den intervjuade och skolan kan eventuella detaljer från intervjuerna lämnas bort eller modifieras.

Om du har frågor om forskningen kan du kontakta mig, Heidi Grönqvist per telefon på numret 0505293457 eller per e-post på adressen [heidi.gronqvist@helsinki.fi](mailto:heidi.gronqvist@helsinki.fi). Som min handledare vid Pedagogiska fakulteten fungerar Lili-Ann Wolff, Universitetslektor i pedagogik.

## Samtyckesblankett för deltagande i en intervju om rättstavning

Undertecknad har fått information angående studien

Undertecknad samtycker till att frivilligt delta i intervjun

Undertecknad samtycker till att intervjun får spelas in

Av detta dokument finns två kopior; ett för deltagaren och ett för forskaren.

---

Klasslärarens underskrift och namnförtydligande

---

Datum och plats

---

Underskrift (skribenten)

---

Datum och plats