



# Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

*Det var ein gong ...*

*- kva kjenneteiknar skrivekompetansen på 4. trinn?*

Studiepoeng (40)

Unn Salmo Pedersen

Mai 2015

- *Slutt no! Ropte mamma og pappa i kor.*

- *Med kva då? ropte Wensj tilbake.*

*Wensj viste egentleg kva mamma og pappa snakka om.*

Starten av forteljinga «**Wensj i mørkret**» av jente 4. trinn

# Abstract

---

During this study I have analyzed stories written by students in 4th grade, to see if there are any common characteristics of the writing skills at that grade. The study is built on the research question: What characterizes texts written by students in 4<sup>th</sup> grade?

Reading and writing are closely connected and are affecting each other. In everyday speech we talk about “reading and writing development”, “reading and writing skills”, “reading and writing difficulties” etc. However, previously research has mainly focused on reading development and reading difficulties. There has been less comprehensive research on the writing development and writing difficulties, even though some research has shown that writing competence is important for self-esteem and professional career (Thygesen, 2007).

I started the thesis work by searching in theory and literature for important factors for developing good writing competence. However, I ended up with looking at handwriting, spelling competence and different aspects of text creation. The layout of the research topics were developed during the work on foundation of knowledge. Relevant questions were discussed at the end.

Result from the research study show that most 4<sup>th</sup> grade students have developed an clearly legible handwriting. Approximately one third uses a continuous writing, while the rest is writing single letters. The students are spelling 85% of the words correctly in texts where they can choose the words themselves, which coincides with Skaathun’s study from 2007. Most students also show good literacies writing skills by writing texts with good structure and context. This will also be used as a basis for using writing as a tool to develop identity and technical competence in different subjects at school. The texts also shows simple language which includes little depiction and slightly weak endings.

The basic data also shows that some students are struggling with shaping the handwriting, spelling and building a good story. This study did not find any context between difficulties with handwriting, difficulties with spelling and difficulties with creating a text. Thus, students struggle with various aspects of writing. Based on this, I would like to underline the importance of adapting the aid for the individual student so that he has the opportunity to develop a good writing tool to use for professional and personal progress.

# Samandrag

---

I dette studiet har eg analysert forteljingar skrivne av elevar på 4. trinn for å sjå om eg kunne finne fellestrekk ved skrivekompetansen til elevar på dette trinnet. Studiet bygger på forskingsspørsmålet:

## **Kva karakteriserer tekstar som er skrivne av elevar på 4. trinn?**

Lesing og skriving er nært knytt saman og påverkar kvarandre. I daglegtale snakkar ein gjerne om «lese- og skriveutvikling», «lese- og skrivekompetanse», «lese- og skrivevanskar» osv. Likevel har forskning rundt lesing og skriving i stor grad konsentrert seg om leseutvikling og lesevanskar. Det har derimot vore mindre heilskapleg forskning knytt til skriveutvikling og skrivevanskar. Samstundes viser noko av den forskinga som har vore, at skrivekompetansen er viktig for sjølvkjensle og arbeidskarriere (Thygesen, 2007).

Eg starta arbeidet med oppgåva ved å leite i teoriar og litteratur etter viktige moment for å utvikle god skrivekompetanse, og enda opp med å sjå på handskrift, stavekompetanse og ulike aspekt innan tekstskaping. Utforminga av underproblemstillingane kom til under arbeidet med kunnskapsgrunnlaget. Til slutt har eg drøfta dei funna eg synest var relevante.

Resultatet av undersøkinga viser at dei fleste elevane på 4. trinn har utvikla ei tydeleg handskrift. Om lag ein tredel nyttar ei samanhengande skrift, resten av elevane skriv enkeltståande bokstavar. Elevane stavar 85% av orda rett i tekstar der elevane kan velje orda sjølve, noko som er ganske samanfallande med Skaathun sitt studie i 2007. Dei fleste elevane viser også god skriftleg forteljekompetanse ved å skrive tekstar som har god struktur og samheng. Dette vil vera eit godt grunnlag for også å nytte skriving som reiskap for utvikling av identitet og fagkompetanse i ulike skulefag. Samstundes viser tekstane at forteljingane har eit noko enkelt språk med lite skildring, og litt svake avsluttingar.

Datagrunnlaget viser også at somme elevar slit med skriftforming, rettskriving og å bygge opp ein god tekst. Denne undersøkinga finn ikkje samheng mellom vanskar med skrift, vanskar med rettskriving og vanskar med tekstskaping. Dvs. at ulike elevar slit med ulike sider av skrivinga. På grunnlag av dette vil eg understreke kor viktig det er å tilpasse hjelpa til den enkelte eleven slik at han kan utvikle ein godt skrivereiskap til nytte for fagleg og personleg utvikling.

# Føreord

---

Etter mange månadar ved skrivebordet er det på tide å avslutte denne masteroppgåva. Det har innimellom vore både travelt og frustrerande arbeid, men også kjekt, spennande og lærerikt.

Det er også på tide å takke. Eg vil først takke dei fantastiske elevane som har gitt så mykje av seg sjølv. Eg har mange gonger vorte rørt over dei fantastiske forteljingane dei skreiv for å hjelpe ei framand dame i hennar studie. Eg vil også takke rektorar, lærarar og foreldre som gav meg muligheita til å «låne» borna deira.

Eg vil gjerne takke Marthe for utfordringa og støtta du gav då eg stod ved eit viktig vegval i oppgåva og Peder Haug for å støtte meg i å gjere det eg trudde på. Eg må også takke Peder Haug som har losa meg trygt gjennom dette arbeidet og for mange gode faglege samtalar. Det har vore godt å «spele ball» med deg. Du har utfordra og støtta. Eg har mange gonger halde på å gi opp oppgåva, men har komme frå rettleiingssamtalane med energi og pågangsmot. Det har vore verdt alle kilometrane mellom Etne og Volda.

Eg vil gjerne takke Birgitte Fondevik for faglege innspel og Høgskulen i Volda for at dei er fleksible.

Og sist, men ikkje minst, vil eg takke familien min. dette har vore eit fellesprosjekt og mykje ekstra arbeid også for dei. Men mannen min har heile tida sagt at «dette skal ME klare!». Takk for gjennomlesing, konstruktiv kritisk og korrekturlesing til han og mamma. Og takk for at du har overtatt direktørrolla heime medan eg har levd i «masterbobla».

Etne, april 2015

Unn Salmo Pedersen

# Innhold

<b>1. Innleiing</b> .....	1
1.1. Bakgrunn for val.....	1
1.2. Tema og problemstilling .....	1
1.3. Kunnskapsgrunnlag og underproblemstillingar .....	4
1.4. Forsking og datainnsamling .....	6
1.5. Drøfting og tankar framover .....	7
<b>2. Kunnskapsgrunnlag</b> .....	8
2.1. Kva er skrivekompetanse? .....	8
2.2. Handskrift.....	11
2.2.1. Funksjonell handskrift .....	12
2.2.2. Skriftutvikling.....	12
2.2.3. Skriftopplæring .....	13
2.2.4. Vanskar med handskrift.....	14
2.3. Utvikling av rettskriving .....	15
2.3.1. Føralfabetisk skriving / logografisk skriving.....	17
2.3.2. Fonologisk stavestrategi .....	18
2.3.3. Ortografisk-morfemisk stavestrategi .....	21
2.3.4 Rettskrivingsvanskar .....	22
2.4. Munnleg språk og utvikling av skrivekompetanse.....	23
2.4.1.Ordforråd .....	23
2.4.2. Samtaleferdigheiter.....	25
2.4.3. Forskjell mellom talespråk og skriftspråk .....	26
2.5. Forteljing .....	26
2.5.1. Kva er ei forteljing.....	27
2.5.2. Eigentlege forteljingar .....	28
2.5.3. Plott.....	29
2.6. Samanheng i tekst.....	29
2.6.1. Sjangerstruktur.....	30
2.6.2. Avsnittsmarkering .....	30
2.6.3. Kohesjon.....	31
2.7. Mål for skrivekompetanse på 4.trinn.....	34

<b>3. Design og metode</b> .....	35
3.1. Val av metode.....	35
3.1.1. Design.....	36
3.2. Utval .....	37
3.3. Innhenting av data .....	37
3.4. Førebuing av analyse.....	39
3.5. Analyse.....	39
3.6. Reliabilitet og validitet .....	40
3.7. Etske problemstillingar .....	42
<b>4. Presentasjon av grunnlagsmateriale og resultat</b> .....	43
4.1. Tekstnivå .....	44
4.1.1. Tekstlengd .....	44
4.1.2. Samanlikning mellom kjønna .....	45
4.2. Sjanger.....	46
4.3. Tema.....	49
4.4. Tekstkompetanse .....	51
4.4.1. Forteljar .....	52
4.4.2. Skriftleg språk.....	52
4.4.3. Komposisjon.....	53
4.4.4. Samanheng.....	56
4.4.5. Tekstkompetanse .....	58
4.2. Setningskopling .....	59
4.2.1. Setningsbinding .....	62
4.3. Ordvariasjon .....	62
4.3.1. Type-token-Ratio.....	63
4.3.2. Utbygde substantivfrasar .....	65
4.4. Skrivehandtverket.....	66
4.4.1. Stavekompetanse .....	66
4.4.2. Handskrift .....	71
4.5. Samanhengar .....	74

<b>5. Drøfting</b> .....	76
5.1. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 1 .....	76
5.1.1. - I kva grad har elevar på 4. trinn utvikla ei samanhengande og funksjonell handskrift? .....	76
5.1.2. - I kva grad meistrar elevar på 4. trinn konvensjonell ortografi? .....	78
5.2. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 2 .....	82
5.3. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 3 .....	84
5.3.1.1. Ikkje- eigentlege forteljingar .....	86
5.4. Kva karakteriserer tekstar som er skrivne av elevar på 4. trinn? .....	87
5.4.1. Skrivehandtverket .....	87
5.4.2. Eit variert språk .....	87
5.4.3. Forteljekompetanse .....	88
5.4.4. Skilnad mellom kjønna .....	89
5.5. Til ettertanke .....	90
<b>Litteraturliste</b> .....	92
<b>Vedlegg</b> .....	96



# 1. Innleiing

## 1.1. Bakgrunn for val

Å vera lærar er eit fantastisk yrke: – Å sjå barna vekse og utvikle seg, - og sjå kor stolte dei kan vera når dei har klart noko som var litt vanskeleg, det er berre noko av det som gjer dette yrket gildt.

Gode opplevingar er dessverre ikkje sjølvstøtt for alle barn i skulen. I følge Lyster (2011) er læraren si innsikt i den normale utviklingsprosessen det viktigaste pedagogiske verktøyet for læring, også for dei som slit med å utvikle funksjonelle ferdigheiter. Ved å auke min kunnskap om barn og læring, ønskjer eg å bli i stand til å gi stadig fleire barn dei gode skuleopplevingane. Lese- og skrivekompetanse er ein viktig nøkkel for å meistre skulekvardagen og er eit verkty for all skulefagleg utvikling. Konsekvensane for å ikkje utvikla desse verktya godt nok kan bli store, både med tanke på fagleg læring, men også i forhold til barn si sjølvoppfatning (Lyster, 2011).

Frå eg byrja å arbeide i skulen for over 15 år sidan, har eg vore opptatt av å hjelpe barn å bli gode lesarar, slik at dei får utnytte sitt potensiale for læring og gjennom det lykkast i skulen og med livet generelt. Først dei seinare åra har eg fått ei grundigare forståing for skrivekompetansen si innverknad på barns utvikling og sjølvkjensle. Gjennom skriving kan barnet uttrykke tankar og meiningar. Skriving er ein reiskap til refleksjon og til fagleg læring. (Maagerø & Skjelbred, 2007). Når ein skriv får ein rydda tankane (Strömqvist, 2007). Skrivekompetansen har også konsekvensar ut over barnet si eiga læring og sjølvkjensle. Barn og vaksne med dårleg skrivekompetanse vert gjerne sett på som «dumme» (Høien & Lundberg, 2009; Thygesen, 2007). Skrivekompetansen deira påverkar også deira status og anerkjenning som vaksne og dårleg skrivekompetanse kan vera eit hinder for karrierevegar (Dysthe & Hertzberg, 2007).

Då eg fekk muligheita til å fordjupe meg i eit emne eg er interessert i, - skrive ei masteroppgåve, - visste eg at dette måtte dreie seg om noko innan lesing eller skriving.

## 1.2. Tema og problemstilling

Eg opplever at mange lærarar kan ganske mykje om lese- og skriveutvikling for dei minste. Samfunn og skular har hatt fokus både på den grunnleggjande og den vidare leseopplæringa dei seinare åra. Det er utvikla ulike verkty som lærarane kan bruke for å vurdere og hjelpe

elevane til å betre lesinga si, som t.d. «SOL» (Gjesdal kommune, 2006), «Leselos» (Engen & Helgevold, u.å.), obligatoriske kartleggingsprøvar og nasjonale prøvar i lesing (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Forskning på barn si skriveutvikling har derimot vore ganske mangelfull (Ongstad, 2007), og det er utvikla færre verkty som kan hjelpe lærarane å gi barna ei god skriveundervisning.

Skriving er komplekst, og kanskje er dette noko av årsaka til at det er få forskingsprosjekt knytt til skrijving. Dei seinare åra har det likevel vorte meir fokus på,- og forskning rundt dette emnet. To litt større prosjekt er særleg verdt å nemne:

1) Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg – KAL-prosjektet. Prosjektet studerte eksamenssvar ved avgangseksamen i 10.klasse frå 1998 til 2001. KAL-prosjektet viste m.a. at eit stort fleirtal av elevane valte å skrive forteljande ved avgangseksamen i 10.trinn (Evensen, 2003). 2) Skrijving som grunnleggjande ferdigheit og utfordring - SKRIV-prosjektet som varte frå 2006 til 2008. Forskarane studerte skriveaktivitetar i barnehagar, grunnskular og vidaregåande skular. Prosjektet hadde som føremål å gi kunnskap om skrivekulturar, tekstnormer og samanhengen mellom skrivekompetanse og fagkompetanse (Smidt, 2011). Det er likevel enno mange spørsmål knytt til utvikling av skrivekompetanse som ein ikkje har funne svar på.

Evalueringa etter nasjonale prøvar i skrijving i 2006, viste at det var vanskeleg å setje ein nasjonal standard for skrivekompetanse på ulike trinn (Berge, 2010). Eg har ikkje som mål å finne nøkkelen til ein slik standard. Det vil vera for ambisiøst, men eg undrast på om det er mogeleg å finne nokre karakteristiske trekk ved elevtekstar på eit gitt trinn? Korleis kan lærarar best mogeleg hjelpe elevane til å bli funksjonelle skrivarar?

Høgskulen i Trondheim har starta eit forskingsprosjekt «Normprosjektet», 2012-2016 som har som mål å bidra til betre forskingsbasert kunnskap om kva ein kan forvente av skrivekompetanse hos elevar på ulike trinn i utdanningssystemet. Då eg starta mi masteravhandling, var enno lite publisert frå dette studiet.

Skriving er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene som skal gjennomsyre alle fag i skulen (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Læreplanen for skulen, Kunnskapsløftet (heretter kalla KL06), har overordna mål for opplæringa på ulike trinn. Desse var med å danne

grunnlaget problemstillinga mi:

### **Kva karakteriserer tekstar som er skrivne av elevar på 4. trinn?**

Dette er ei problemstilling som rommar mykje og som det vil vera vanskeleg å svare fullstendig på. Eg vil komme tilbake til meir konkrete underproblemstillinga etter kvart.

I småskulen har ein gjerne hovudfokus på å knekke den skriftspråklege koden og lære det alfabetiske prinsipp. Lesing og skrivning er knytt nært saman og påverkar kvarandre gjensidig. Det kan vera vanskeleg å skilje dei, og ein omtalar dei ofte under eit som lese- og skrivekompetanse, lese- og skrive vanskar, m.m. På mellom- og ungdomssteget vert det lagt større vekt på effektiv lesing og skrivning som ein reiskap for å lære, og bruk av tekstlingvistiske verkemiddel for å skape samanheng i tekst (Iversen & Otnes, 2011). Kompetansen barna har tileigna seg på eit trinn, vil danne grunnlag for læring på neste. God kjennskap til barna sin kompetanse vil difor vera eit godt utgangspunkt for undervisninga lærarane skal legge opp til. Dei grunnleggjande lese- og skriveferdigheitene, som å forstå det alfabetiske systemet, har størst fokus i dei første skuleåra. Denne tidlege lese- og skrivestrategien, som bygger på grundig analyse og syntese av lydane i ord, er svært tid- og ressurskrevjande. For å bli ein god lesar og skrivar må lesinga og skrivinga skje raskt og presist og utan at den krev mykje merksemd. Automatiseringa frigjer kognitive resursar til å bruke på innhaldet i det ein les og skriv. Sjølv om det er variasjonar, fell gjerne fokuset på vidareutviklinga av lese- og skrivekompetansen saman med 5. til 10. trinn i grunnskulen (Hoel, 2008). Frå og med 5. trinn forventar ein gjerne at dei grunnleggjande kompetansane er automatisert, og lesing og skrivning vert i større grad nytta som verkty for å tileigne seg og bearbeidde ny kunnskap, og for å kunne uttrykkje seg fagleg og sosialt. Eg har her valt denne overgangen frå grunnleggjande lese- og skriveopplæring til den vidare lese- og skriveopplæringa som mitt fokusområde og vil såleis knytte mitt studie til slutten av 4. trinn.

KL06 er det dokumentet som i størst grad påverkar kva elevane skal lære til ei kvar tid i skulen, og KL06 har også mål for elevane sin skrivekompetanse. Under overskrifta «Skriftleg kommunikasjon» for 4. trinn, står det m.a. (Kunnskapsdepartementet, u.å.):

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- *skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift*
- *skrive enkle fortellende [...] tekster*
- *strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning*

- *varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving*
- *[...] bruke språklige virkemidler som [...]*

Desse måla er til dels generelle og det vert opp til kvar enkelt lærar å operasjonalisere kunnskapsmåla, og kva dei t.d. legg i «enkle...tekstar» og «varierte ordval».

### **1.3. Kunnskapsgrunnlag og underproblemstillingar**

Det er fleire måtar å nærme seg skriving og skrivekompetanse på. Mange forskarar deler skrivinga i to; teknisk innkoding og meiningskonstruksjon (Bråten, 1994). Skriving gjer tankane synlege, men for å bli ein funksjonell skrivar må ein først tileigna seg handverket (Lundberg, 2012), - dvs. å ha ei funksjonell handskrift og ein nokolunde automatisert rettskriving/ortografi og setningskonstruksjon. Den første delen av denne oppgåva vil vera knytt til handtverket. Men skrivekompetanse er meir enn å kunne lytte ut lydane i ord og å skrive bokstavane som høyrer til, ned på eit papir. Ferdigheitene får først si meining når dei vert brukt til noko (Smidt, 2011). Utvikling av barn sin skrivekompetanse handlar også om å forstå at skriving er ein sosial dialog. Det handlar om å ha noko på hjarta som ein ønskjer å formidle, og å vite kva for innpakking ein vil gi denne budskapen.

Skulen vert til tider skulda for å favorisere jenter. Jentene er gjerne tidlegare modne og mange hevdar at undervisningsmetodane er meir tilpassa jenter. Klarer jentene seg betre enn gutane i skriving? Med utgangspunkt i grunnleggjande ferdigheiter og nemnde kompetansemål i KL06, leita eg gjennom litteratur på jakt etter teori og forskning som kunne gi meg meir kunnskap om skriveutvikling. Gjennom dei funna eg fann, som også dannar grunnlaget for kapittel 2, har eg forma desse underproblemstillingane:

1. I kva grad meistrar elevar på 4. trinn skrivehandtverket?
  - I kva grad har elevar på 4. trinn utvikla ei samanhengande og funksjonell handskrift?
  - I kva grad meistrar elevar på 4. trinn konvensjonell ortografi/ stavekompetanse?
2. I kva grad nyttar elevar på 4. trinn eit variert språk i skriftleg forteljing?
  - I kva grad meistrar elevar på 4. trinn eit normalisert skriftspråk?
  - I kva grad varierer elevane ord og setningar?
3. Korleis skriv elevar på 4. trinn fortellingar?
  - Kva type forteljingar skriv elevar på 4. trinn?

- I kva grad meistrar elevar på 4. trinn ei tradisjonell tekstbygging med overskrift, innleiing, hovuddel og avslutning?

- I kva grad meistrar elevar på 4. trinn å skape samanheng i tekstane?

4. Viser datagrunnlaget samsvar mellom godt skrivehandtverk, språk og skriftleg forteljekompetanse? Evt. korleis?

Viser datagrunnlaget skilnad mellom kjønna?

Barn er innstilt på kommunikasjon frå fødselen av (Høigård, 2006) Innan eit år har dei aller fleste barn byrja å nytte enkle ord, for så snart å tileigne seg eit vell av ord, samstundes som det lærer morsmålet sin munnlege struktur og grammatikk. Skriftspråkutviklinga bygger på barnet sin munnlege språkkompetanse. Eit godt utvikla talespråk, med eit rikt ordforråd styrkar både lese- og skriveutviklinga hjå barnet (Lyster, 2011). Teori og forskning rundt samanhengen mellom talespråk og skriftspråkutvikling vil difor danne ein bit av kunnskapsgrunnlaget.

Men det er noko usemje om barn lærer skriftspråket på same måte som talespråket. Ideologar for ein heilskapleg språkpedagogikk hevdar gjerne at barn vil lære skriftspråket ved å få rike og positive erfaringar med skriftinga. Andre meiner barn treng meir eksplisitt opplæring for å knekke skriftspråkkoden (Smidt, 2011).

Min ståstad er at barn lærer i eit samspel med miljøet det veks opp i. Å vekse opp i eit skriftspråkleg miljø fører til at barnet blir eksponert for skriftspråket heilt frå småbarnsalder av. Barn som veks opp i ein skriftspråkkultur byrjar gjerne å utforske skrift lenge før dei byrjar å lese og mange av dei skriv seg inn i lesinga (Traavik & Alver, 2008; Trageton, 2003). Lesing og skriving er ein sosial aktivitet. Eit slikt læringssyn, der fokuset er retta mot bruk av skriftspråket i naturlege situasjonar samsvarer med eit sosiokulturelt læringssyn (jf. Smidt, 2011). Dette læringssynet har særleg betydning for innhaldsbiten av skrivinga.

Samstundes har eg tru på at menneska kjem til verda med ulik utrustning og ulike føresetnadar for læring,- og at skriving er ein kognitiv prosess (Lundberg, 2012) som også set krav til nevrologiske funksjonar (Thygesen, 2007). Kognitive læringsteoriar ligg til grunn for mykje av den kunnskapen skulen i dag har om lese- og skriveutvikling (Hoel, 2008) og då særleg med tanke på teknisk lesing og skriving. Dei kognitive læringsteoriane har vore med å tydeleggjera dei ulike delprosessane i lese- og skriveutviklinga.

Slik sett byggjer nok mitt læringssyn på ein kognitiv læringsteori innbakt i ei sosial og kulturell ramme. Denne ståstaden vil prege innhaldet i denne oppgåva, men grunnleggjande læringsteoriar vil likevel ikkje få noko eige kapittel i oppgåva. Dei vil derimot bli trekt inn der dette er naudsynt for å belyse teori og forskning om staveutvikling og utvikling av tekstkompetanse.

I kapittel 2: Kunnskapsgrunnlaget, vil eg då sjå nærare på teoriar og forskning om utvikling av skrivehandtverket, samanhengen mellom munnleg og skriftleg språkutvikling, og utvikling av tekstkompetanse.

#### **1.4. Forsking og datainnsamling**

Det er truleg mange ulike måtar å vinkle eit slikt studium på. Skrivninga sin kompleksitet bidrar til dette mangfaldet av moglege vinklingar. Barnet skriv mange ulike tekstar til mange ulike føremål også i skulen (Smidt, 2007). Observasjon i skulen og intervju av elevar og lærarar, kunne gitt meg eit godt innblikk i skulekvardagen til barna, - kva lærarane legg vekt på og kva elevane meistrar eller slit med. Skrivekompetansen er ikkje statisk, og tekstar vil ofte skapast i ein prosess i dialog mellom elev og lærar, eller mellom elevar. For å få innsikt i denne prosessen kan ein t.d. følgje barn over kortare eller lenger tid, og sjå kva dei nyttar skrivninga til i og utanfor skulen ( jf. Smidt 2007). Ved å nytte eit slikt tidsdesign kan ein få innsikt i korleis barn utviklar seg, slik t.d. Skaathun gjorde i si doktoravhandling (Skaathun, 2007) då ho studerte korleis barn utviklar staveferdigheita. Ein kan velje å sjå på skriveferdigheit i meir naturlege skrivesituasjonar, som t.d. friskrivning og skrivning som del av tileigning av kunnskap i ulike fag,- eller sjå på staveferdigheit under diktat, osb.

For denne studien har eg likevel valt dokumentanalyse/ analyse av elevtekstar. Denne metoden vil ikkje få med seg mangfaldet i skrivekompetansen til elevane eller dynamikken i skriveprosessen. Men analyse av elevtekstar kan gi innsyn i elevane sin skrivekompetanse (Skjelbred, 2006). Barn viser ulik skrivekompetanse ut frå ulike oppgåver og skrivesituasjonar (Hundal, 2010). Ved å velje tekstar ut frå ulike oppgåver som elevane har skrive gjennom året, vil eg truleg få innsyn i eit større mangfald av tekstkompetansar. Men dette vil også medføre at eg misser informasjon om rammevilkåra som tekstane er produserte i. Det vil difor verte vanskeleg å samanlikne tekstane frå ulike elevar i ulike klassar. For å skape ei nokolunde lik ramme rundt tekstane til elevane i ulike klassar, har eg difor valt ein halvstrukturert skrivesituasjon. Elevane får same skriveoppgåve som dei så må løyse innan

same tidsramme. Eg har også valt å sjølv vera igangsetjar for skrivinga av alle tekstane. Denne datainnsamlinga vil berre gi eit augeblikksbilete av kompetansen til ei gruppe elevar.

Datagrunnlaget vil bli analysert både kvantitativt, tal på ord i teksten, mangfald av ord m.m., og kvalitativt, der eg ser t.d. etter teikn på sjangerkunnskap, samanheng i teksten. Resultatet av analysen vil få ein grafisk presentasjon med utfyllande informasjon i kap. 4. Eg vil her både presentere resultatata for elevgruppa samla og for undergruppene gutar og jenter.

Datagrunnlaget føl ikkje dei formelle krava til eit tilfeldig utval og vert såleis ikkje statistisk representativt (Ringdal, 2013). Det gjev difor ikkje grunnlag for ei statistisk generalisering. Likevel er det grunn til å tru at breidda i nivå er representert. Foreldra var svært positive og om lag 98 % av elevane i utvalet deltok. Eg meiner difor at datagrunnlaget vil kunne gi gyldig informasjon om skrivekompetansen til barn på slutten av småskulesteget. Fordeler og ulemper med metode og utval vil bli nærare drøfta i kapittel 4.

### **1.5. Drøfting og tankar framover**

I kapittel 5 vil eg drøfte funna mine opp mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2, og presentere tankar rundt kva dette kan bety for undervisninga i skulen. Min hypotese er at elevar på 4. trinn har tileigna seg ein del teknisk skrivekompetanse, men at dei enno kan ha vanskar med å kommunisere gjennom skrifta. Vil dette stemme?

Det vil truleg også dukke opp ulike dilemma eller problemstillingar undervegs i arbeidet som eg ikkje tenkte på då eg starta dette studiet. Dersom nye dilemma kan utvide perspektivet på hovudproblemstillinga mi, vil eg ta dei med og samtidig trekke inn nødvendig teori til å belyse desse.

Eg avsluttar oppgåva med å ei oppsummering. Kanskje har også datainnsamlinga og drøftinga konstruert nye problemstillingar? Kva skulle eg visst meir om og kva ville eg fokusert annleis på om eg hadde muligheit til å gjere oppgåva om att.

Masteroppgåva er bygd opp av følgjande kapittel:

1. Innleiing
2. Kunnskapsgrunnlag
3. Metode og design
4. Presentasjon av datamateriale
5. Drøfting

## **2. Kunnskapsgrunnlag**

### **2.1. Kva er skrivekompetanse?**

Barn lærer seg gradvis språk for å uttrykke behov, inntrykk og oppfatningar. Gjennom språk og samhandling etablerer dei relasjon til andre og viser at dei høyrer til (Smidt, 2011). Språket har mange former. Munnleg og skriftleg språk står særleg sentralt, men biletspråk og nonverbalt språk er også språkformer menneska omgir seg med dagleg. Eg vil her sjå på skriftspråket og har lagt ei tradisjonell forståing av skriftspråk og tekst til grunn. Dvs. at eg i denne oppgåva vil sjå på språk og tekst som er formidla gjennom alfabetiske teikn. Dette utelukkar ikkje at teori og empiri også kan passe for multimodale tekstar, men eg har ikkje hatt fokus på dette.

I dagens vestlege samfunn vil ein møte skrift nesten uansett kvar ein vender seg, som i bøker og tidsskrift, på internett, oppslag og skilt. Tradisjonelt sett har ein gjerne sett på skriftspråket som noko barn møter når dei byrjar på skulen. Men mange barn som veks opp i det 21. århundre, møter skriftspråket i mange ulike situasjonar alt frå dei er spedbarn. Dei har eit bredt spekter av erfaringar med skriftspråket når dei startar på skulen, og har gjerne også ei forståing av skrifta som eit meiningsberande språk.

Tradisjonelt har lesing og skriving handla om å meistre dei alfabetiske skriftkodane. At dette er grunnlaget for lesing og skriving, trur eg ikkje nokon vil tvile på. Men å skrive er mykje meir enn å gjera tale om til teikn. Skriving er ein reiskap for å sortera og tydeleggjera tankane, for kommunikasjon med menneske i notid, fortid og framtid, - og for å styrke eige språk og identitet (Lundberg, 2012). Skriving står difor sentralt i alt arbeidet skulen gjer for å styrke elevane si læring, og for å få elevar til å reflektera rundt og bli medviten om eigen identitet og egne haldningar. Dvs. at skriving handlar om å lære om, og å forstå seg sjølv og den verda ein er ein del av.

Omgrepet «Literacy» vert gjerne nytta om ei brei forståing av tekstomgrepet. Literacy handlar om å forstå, bruka og produsera meiningsfylte tekstar (Smidt, Tønnesen, & Aamotsbakken, 2011). Dette er ikkje ferdigheit ar ein tileignar seg ein gong for alle tidleg i skuleløpet, men ein kompleks kompetanse som stadig er i utvikling (Smidt et al., 2011) og som kan varierer i ulike skrivesituasjonar (Smidt, 2007). *«Å utvikle elevane til kompetente skrivere er en av de mest komplekse oppgåvene vi driver med i skolen»*, (Kvithyld & Aasen, 2011).



Eit slikt heilskapleg syn på skriving som ein sosial ferdigheit har fått stadig større plass både i samfunnet generelt og i skriveopplæringa den seinare tida. Dette vert m.a. spegla i Læreplanverket som framhevar at å uttrykkje seg skriftleg er ein grunnleggjande dugleik som skal utviklast i alle fag (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Eit slikt heilskapleg syn på skriving som ein reiskap for å formidle tankar og meiningar, og som reiskap for utvikling av identitet og kunnskap, ligg til grunn for arbeidet med denne oppgåva. Samstundes meiner eg at heilskapen er sett saman av delar og ved å auke kunnskapen om delane vil ein også betre heilskapen. Dei delane eg tek opp i denne oppgåva har eg valt ut fordi eg meiner dei er viktige for å skape gode tekstar som kommuniserer med lesaren. Slik vil delane vera ramma inn av literacy-omgrepet og eg vil difor ikkje omtale literacy vidare i oppgåva.

Ongstad (Smidt, 2010) peikar på at alle ytringar, munnlege og skriftlege, har tre aspekt:

**Føremålet** med ytringa – det er ein grunn til at ein skriv

**Innhaldet** – kva ønskjer skrivaren å formidle

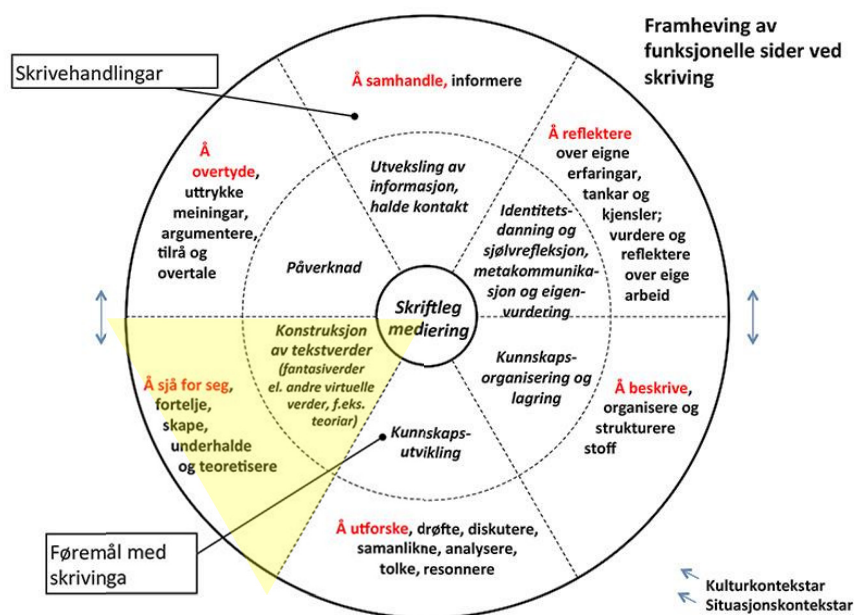
**Forma** – korleis skal skrivaren presentere budskapet slik at han vert forstått.

Forfattaren av ein tekst skriv fordi han av ein eller annan grunn (føremålet) ønskjer å formidle ein budskap (innhald) til nokon. Med tanke på kva han ønskjer å formidle, vel han ei form for å uttrykke seg, slik at budskapet på best mogeleg måte når fram til den tenkte mottakaren. I følge Smidt (Smidt, 2010) har gjerne undervisninga generelt i skulen hatt godt fokus både på innhald og form. Men føremålet med skrivinga har kanskje ikkje fått like stor plass. Føremålet har gjerne betyding for motivasjonen til å skrive.

Ei sosial forståing av skriving legg også forskargruppa som utvikla skrivehjulet (figur 2.1) til grunn. Skriving vert brukt i mange ulike situasjonar og for mange ulike føremål i vår vestlege kultur, som t.d. å *samhandle* ved å gi beskjedar, og informasjon til andre, *prøve å overtyde* andre gjennom lesarinnlegg, eller å *reflektere* over eigne erfaringar og handlingar, og bearbeide og strukturere kunnskap. Skrivehjulet er ein tankemodell som prøver å systematisera dei komplekse samhengane i skriving (Solheim & Matre, 2014). Skrivehjulet er delt i tre sirkelar. Innst i «navet» har forfattarane plassert «Skriftleg mediering». Den midtre sirkelen i hjulet viser kva for funksjonar skriving kan ha i vår kultur (Smidt, 2011). Skriving vert m.a. brukt til å samhandle med andre, til å skape eit bilete av oss sjølve, til å organisere og skape ny kunnskap osv. I den ytste sirkelen ligg skrivehandlingane.

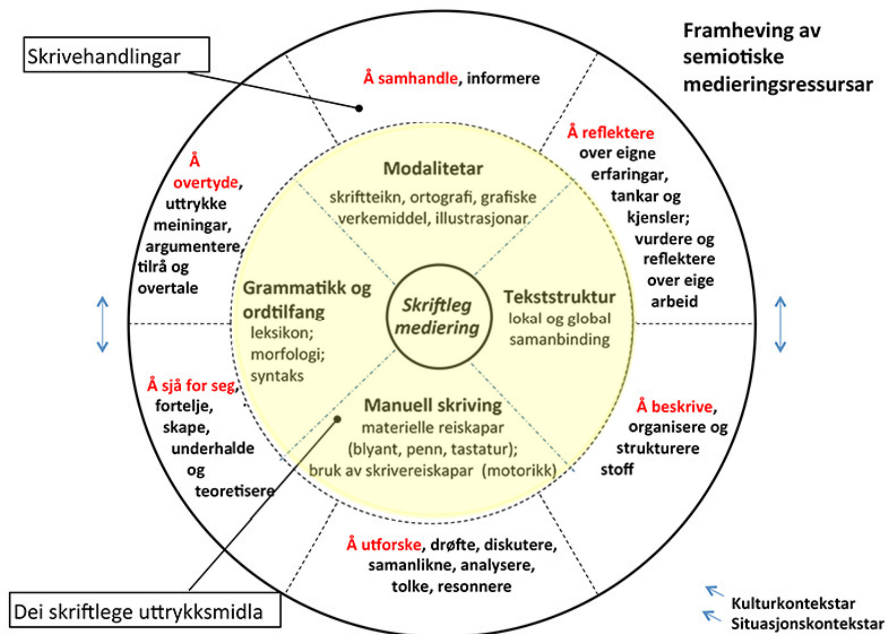
Dei stipla linene skal symbolisere at det ikkje er klare skiljelinjer mellom sektorane, men at mykje av skriftkompetansane og skriveføremåla går over i kvarandre. Bilete vert enda meir

komplekst ved at sirklane også kan dreiest uavhengig av kvarandre slik at ein kan kombinera ulike handlingar og føremål etter behov. Slik kan t.d. «å utforske» ikkje berre koplant saman med «kunnskapsutvikling» men også t.d. med «å konstruere tekstverder» (Smidt, 2011). I denne oppgåva har eg konsentrert meg om eit av «kakestykket» i hjulet: skrivehandlinga: «Å sjå for seg» og føremålet «Konstruksjon av tekstverder», og eg har valt forteljing som ramme for å studere dette.



**Figur 2.1.** Skrivehjulet (Berge, 2005) her henta frå [norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet](http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet). Det gule feltet viser «kakestykket» som eg konsentrerer meg om i denne oppgåva.

I navet på Skrivehjulet (medieringssirkelen) ligg verktøykassa som gjer bodskapen tilgjengeleg for ein lesar, som t.d. skrift, grammatikk, grafiske verkemiddel og samanbinding m.m. Desse resursane vert brukt på tvers av skrivehandlingar og føremål, og vert nytta på ein slik måte at dei best mogeleg tener relasjonen mellom handling og føremål (Solheim & Matre, 2014).



**Figur 2.2** Skrivehjulet med eit utvida «nav». «Navet» dekker her over sirkelen som omhandla skriveføremåla i figur 2.1. (Berge, 2005). Denne versjonen er henta frå [norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet](http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet).

Figur 2.2. tar utgangspunkt i figur 2.1. Men her er den inste sirkelen, Skriftleg mediering, utvida og dekker over den midtre sirkelen i figur 2.1. Den inste sirkelen vert også kalla «navet» i skrivehjulet. Ressursane i «navet» på hjulet står sentralt i denne undersøkinga, og eg har studert delkomponentar innan dei fire «kakestykk» i denne verktøykassa. Det vidare teorigrunnlaget vil difor ha fokus på ulike medieringsressursar. Eg tar først føre meg det Lundberg (2012) kallar skrivehandtverket, som handskrift og rettskriving, før eg ser på kompetansar som i større grad er retta inn mot formidling av innhald.

## 2.2. Handskrift

Ein av delkomponentane som utgjer skrivehandtverket, er den fysiske skriftproduksjonen. Sjøvik (1992) kallar dette manuelt skriftarbeid. I dag kan dette arbeidet utførast både for hand og ved hjelp av ulike tekniske hjelpemiddel som t.d. datamaskinar. I denne samanhengen vil eg konsentrere meg om handskrifta.

Fram til 1970-talet var skriving eit eige fag i skulen. Skriftopplæringa hadde både eit praktisk og eit estetisk mål der elevane skulle utvikle ei tydelig, vakker og rask skrift (Normalplankomiteen, 1939). Ein vart etter kvart meir medviten om korleis lesing og skriving er gjensidig avhengig av kvarandre. I Mønsterplanen av 1974 (Kyrkje,- og

undervisningsdepartementet, 1974) vart skriving innlemma i norskfaget. Hovudformålet med dette var å knyte den tidlege skriveopplæringa tettare saman med leseopplæringa. For å støtte opp om ei fortsatt god skriftopplæring gav Grunnskolerådet ut eit normgjevande alfabet. Etter kvart vart fokuset på ei pen handskrift tona ned og i dag legg ein størst vekt på funksjonaliteten ved skriftinga.

I læreplanen som no gjeld, KL06, er kompetansemåla i norsk delt inn i tre hovudområde. Under hovudområdet «Skriftlig kommunikasjon», handlar eit kompetansemål om handskrift «Målet er at elevane skal kunne ... skrive med sammenhengende og funksjonell handskrift» (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

Kompetansemåla i KL06 gjev lærarane stor fridom til sjølv å operasjonalisere måla og til å velje metode, noko som igjen stiller krav til lærarane sin kjennskap til og kompetanse om korleis barn utviklar god handskrift.

### **2.2.1. Funksjonell handskrift**

Ei funksjonell handskrift inneber at skrivinga skal gå automatisk utan at elevane må tenke mykje på aktiviteten. Då kan han konsentrere seg om læringsaspektet og det kreative ved skrivearbeidet. Skrivesenteret legg til grunn to viktige moment for at handskriftinga skal vera funksjonell (Skrivesenteret, 2014):

- *Skrivekvalitet: skriften bør kunne leses med normal lesehastighet og være i samsvar med den allment aksepterte standarden for handskrift*
- *Skrivehastighet: skriveren kan forme skriften så raskt at den ikke tar fokuset bort fra de andre viktige elementene som skjer i en komplisert skriveprosess*

For å oppnå ein kvalitet som er lett å lese, må elevane ha utvikla ei stabil handskrift der meir enn 40% av bokstavane føl gjeldande normer (Karlsdottir, 2004). Ei samanhengande skrift er ein føresetnad for å få god nok fart (Traavik & Alver, 2008) og farten bør vera om lag 10 bokstavar pr. minutt i 1. klasse, 20 bokstavar pr. minutt i 2. klasse, osv. (Karlsdottir, 2004). Både skriftkvalitet og hastighet vil vera sentralt i dette kapitlet.

### **2.2.2. Skriftutvikling**

Å utvikle ei forståing av at skrifteikn symboliserer ord og lydar skjer gradvis. Først symboliserer skrifteikna gjenstandar eller handlingar. Barnet si skriving kan då meir minne om teikningar enn om skrift. Etter kvart får barnet ei forståing av at skriftinga symboliserer tale. Vidare utviklar barn ei forståing av at talen kan delast inn i lydar og at skrifteikn

symboliserer disse lydane. Når barnet har komme til stadiet der skrifteikna skal symbolisere lydar i talespråket vert det at barnet klarer å oppfatte og å hugse to-dimensjonale symbol som bokstavar, ein føresetnad for at barn skal lære skrift. I innlæringa skal barnet oppfatte skriftsymbolet for så kopiere det. Dette stiller krav til barnet si motoriske utvikling. Barnet må ha kontroll over nervar og musklar i fingrar, hand og handledd (Søvik, 1992) slik at det kan utføre skrivehandlinga. Gjennom skriveøvingar som t.d. avskrift eller sporing (barnet skriv oppå ei bokstavform) får barnet sensorisk og motorisk informasjon om bokstaven det skriv. Slik utviklar barnet førestellinga eller motoriske program som vert lagra i hukommelsen, - det dannar seg grafiske minnespor i hjernen (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Slik utføringslæring som det å lære å skrive, kan krevje lang og konsentrert innsats (Befring, 2004).

Samstundes som skriving er ei motorisk handling, handlar det å forme skrift for hand særleg om kognitive ferdigheter og kunnskap om korleis bokstavane ser ut, og om forståing for handlinga ein skal utføre når ein skal forme bokstaven (Karlsdottir, 2004). Barnet må først få sjå bokstaven, høyre læraren forklare og sjå læraren modellere korleis ein formar bokstaven, og slik bli merksam på korleis bokstaven skil seg frå andre bokstavar. I denne læringsprosessen må barnet velje ut, omarbeide, organisere og lagre informasjonen det får om bokstavane (Søvik, 1992) og om korleis det skal utføre sjølve skrivinga. Det er difor viktig at undervisninga er tilpassa eleven si kognitive og motoriske utvikling, og utvikling av evna til merksemd og persepsjon.

### **2.2.3. Skriftopplæring**

Det har vore ulike syn på kva som er god og hensiktsmessig undervisning i skriftforming (Karlsdottir, 2004) og debattane om kva for skriftform ein skal nytte i byrjaropplæringa tar truleg enno mykje tid rundt om i norske lærarteam.

Torbjørn Danielsen har vore ein av frontpersonane i denne debatten. Han bygger sitt syn på nevro-fysiologisk teori og forskning av hjernen. Han argumenterer for at barna til å byrja med kan skrive dei store bokstavane for så å lære ei samanhengande løkkeskrift. Dersom barna først lærer å skrive enkeltståande «lesebokstavar» (trykkskrift), for så å lære å binde desse bokstavane saman og etter kvart mjuke opp skrifta til ei naturleg, flytande og samanhengande skrift, vil medføre at dei må automatisere fleire sett med bokstavar. Trykkskrift og stavskrift har mange brot på skriverytmen. Dette meiner han er uheldig for flyt og utvikling både av skrifta og av tanken (T. Danielsen, 1990).

Nyare forskning kan likevel tyde på at barn som byrjar å skrive enkeltståande bokstavar, raskare utviklar ein god lesefart og ei raskare og tydlegare handskrift enn om dei hadde byrja med samanhengande skrift frå starten av (Hekneby, 2005; Karlsdottir, 2004), og at det ikkje har noko betyding for utvikling av ei funksjonell handskrift om elevane lærer løkkeskrift eller stavskrift (Karlsdottir, 29.09.2012) . I dag er det i mange skular vanleg å gjennomføre skriftopplæringa i to stadium (Hekneby, 2005). Først lærer barna dei usamanhengande grunnformene både av dei små og dei store bokstavane, også kalla lesebokstavane. Dei enkeltståande bokstavane ser ut til å hjelpe barna med persepsjonen av bokstavformene, dvs. at det vert lettare for barna å oppfatte og å lære særtrekka ved dei enkelte bokstavane. Når desse grunnformene er lært og skrivemåten er automatisert, går ein over til å binde bokstavane saman. Dette medfører at den formelle skriveopplæringa i mange skular strekker seg over to år. I løpet av denne perioden har barna ei god utvikling av skriftkvaliteten,- kor lett det er å lese skrifter (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Utviklinga av kvaliteten flatar så ut og vil utvikle seg svært lite etter dette. Skrifthastigheten utviklar seg derimot jamt gjennom mange år (ibid.).

#### **2.2.4. Vanskar med handskrift**

Ei dysfunksjonell handskrift kan forstyrre utviklinga av kunnskap og ferdigheter i fag der å skrive for hand er ei naturleg arbeidsform (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Dessverre utviklar somme barn ei dysfunksjonell handskrift. Omfanget av elevar med dysfunksjonell handskrift varierer i ulike undersøkingar, frå om lag 10% til om lag 20%, men denne prosentdelen minkar oppover i skulen (Karlsdottir, 2004). Omlag  $\frac{3}{4}$  av elevane med dysfunksjonell handskrift i Karlsdottir si undersøking var gutar (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Forsking har få indikasjonar på at gutar skal ha dårlegare føresetnadar for å utvikle ei god handskrift. Men unge gutar har gjerne ei svakare evne til å halde på merksemda over tid og lar gjerne merksemda vandre i større grad enn jentene. Nokre vil nok også hevde at gutar er meir motorisk og kognitivt umodne i 6-7 årsalderen enn jenter er. Dette kan føre til at gutar får «hol» i opplæringa si og dermed ikkje det same solide fundamentet som jentene.

Skrivevanskar kan skuldast sider ved barnet, undervisninga eller ein kombinasjon av dette. Barnet kan t.d. ha ei motorisk underutvikling og slik ikkje klarer å meistre skriverørslene. Likevel viser det seg gjerne at kognitive ferdigheiter har større betyding for utviklinga av handskrifter. Barn utviklar seg mykje i 5 til 7 årsalderen med tanke på både det kognitive, det perseptuelle og det motoriske. Vanskar med konsentrasjon og merksemd under innlæringa av

bokstavane kan også påverke skriveutviklinga. Det er viktig at undervisninga vert tilpassa eleven si kognitive og motoriske utvikling.

Skriftkvaliteten vert gjerne vurdert ut frå eit holistisk heilskapsinntrykk, ved å vurdere tida det tar å tolke tekstinnhaldet. Ved ei holistisk vurdering av elevane si skrift kan tilbakemeldingane lett verte noko upresise. Ei analytisk vurdering byggjer gjerne på ei samanlikning av enkeltdelane (bokstavane) i eleven si skrift, opp mot eit normgjevande skrivealfabet (Grunnskolerådet, 1979). Når eleven meistrar 40 % av bokstavane tilfredstillande, vil teksten stort sett vera godt leseleg og difor også gi eit positivt heilskapsinntrykk (Karlsdottir & Stefansson, 2005).

Lite forkunnskapar om bokstavane og vanskar med å oppfatte bokstavane rett kan føre til at barn utviklar ei dysfunksjonell handskrift allereie i grunnopplæringa som gjerne går over dei to første åra med skriftopplæring. Karlsdottir kallar desse skrivevanskane primærvanskar. Men nokre barn klarer seg godt gjennom den første skriftopplæringa, sjølv om dei har ei litt uklår oppfatning av bokstavane og korleis dei skal formast. Desse barna kan fort utvikle ei dysfunksjonell skrift når den formelle opplæringa vert avslutta samstundes som kravet til bruk av skrift aukar. Dette kallar Karlsdottir for sekundære vanskar (Karlsdottir & Stefansson, 2005).

Karlsdottir (Karlsdottir, 2004; Karlsdottir & Stefansson, 2005) viser i eit forsøk at barn som strevar med skrifta vil tene på ei utvida handskriftopplæring ut over småskulen

### **2.3. Utvikling av rettskriving**

Forsking om korleis barn lærer skriftspråket har tradisjonelt hatt mest fokus på leseutviklinga. Leseutviklinga har vore sett på som porten til skriftspråket (Korsgaard, Hannibal, & Vitger, 2011). Dei seinare åra har det vorte meir fokus på,- og forsking også rundt skriveutviklinga. Men skriving er ein kompleks aktivitet og det er enno mange spørsmål knytt til utvikling av skrivekompetanse som ein ikkje har funne svar på.

Skriveforsking har først og fremst vore opptatt av modellar for staveutviklinga og i følgje Bråten er kanskje stavinga den viktigaste biten av den tekniske sida ved skrivinga (Bråten, 1997). Det er utvikla fleire teoriar om korleis barn lærer skriftspråket. Nokre teoretikarar meiner at barn som veks opp i eit rikt skriftspråkmiljø, lærer skriftspråk like intuitivt og lett som dei lærer talespråket. Likevel er det nok dei kognitive stadieteoriane som har den lengste og sterkaste tradisjonen som teoretisk referanseramme på området (Lundberg, 2012).

Stadieteoriane er ofte nytta for å skildre ulike sider ved kognitiv utvikling, og er enkelt forklart ein teori om at utviklinga går gjennom bestemte sekvensar. Kwart stadium vert kjenneteikna av bestemte tenkemåtar eller strategiar. Etter kvart som barnet utviklar seg, oppdagar det nye strategiar, tankemåten endrar seg og når høgare utviklingstrinn (Skaathun, 2007). Desse teoriane har det talte språket som utgangspunkt for staveutviklinga (Lundberg, 2012; Skaathun, 2007). Teoriane skil gjerne mellom stavemåtar barn nyttar før dei har tileigna seg det alfabetiske prinsipp, dvs. har forstått samanhengen mellom språklyd og tilhøyrande grafem (grafem: bokstav eller gruppe av bokstavar). Det er fleire ulike teoretiske vinklingar på lese- og skriveutviklinga også innan dei kognitive stadieteoriane. «Single-route»-teorien bygger på ei forståing av at lesing- og staving vert understøtta av den same ordspefikke ortografiske kunnskapen. Staving av både kjente og ukjente ord bygger på den same spefikke kunnskapen om ord. «Dual-route»-teorien går ut på at det finnes to ulike prosesseringsruter for staving av enkeltord. Den eine ruta er ei indirekte rute som bygger på reglane for samanhengen mellom fonem/språklyd og grafem/ bokstav eller bokstavkombinasjon. Denne strategien vert særleg nytta når ein skal stave ukjente ord. Den andre ruta er ei raskare rute som har direkte tilgang til ordspefikk ortografi, dvs. korleis ordet vert rett skrive. Strategien vert nytta når ein skal skrive kjente ord.

Fellestrekk ved fleire av teoriane er at dei omtaler ei form for lesing og skriving før barnet har forstått samanhengen mellom språk og skrift, samt lese- og stavestrategiane fonologisk strategi og ortografisk strategi.

Frith (1985) har utvikla ein modell for lese- og skriveutviklinga. Modellen viser også korleis lesing og skriving påverkar kvarandre. Modellen og lese- og skrivestrategiane i modellen har stor aksept også i dag (Høien & Lundberg, 2009; Skaathun, 2007) Frith deler utviklinga inn i tre stadium der det første stadiet er eit visuelt stadium, medan dei to neste bygger på forståing av det alfabetiske systemet (figur 2.3).



### The Six-step Model of Skills in Reading and Writing Acquisition

<i>Step</i>	<i>Reading</i>	<i>Writing</i>
1a	<i>logographic</i> <sub>1</sub>	(symbolic)
1b	<i>logographic</i> <sub>2</sub>	<i>logographic</i> <sub>2</sub>
2a	<i>logographic</i> <sub>3</sub>	<i>alphabetic</i> <sub>1</sub>
2b	<i>alphabetic</i> <sub>2</sub>	<i>alphabetic</i> <sub>2</sub>
3a	<i>orthographic</i> <sub>1</sub>	<i>alphabetic</i> <sub>3</sub>
3b	<i>orthographic</i> <sub>2</sub>	<i>orthographic</i> <sub>2</sub>

**Figur 2.3.** Frith sin modell for lese- og skriveutvikling (Frith, 1985).

Pilene i modellen til Frith viser sammenhengen mellom utvikling av lese- og skrivekompetanse. Det første stadiet i modellen, Logografisk lesing og skriving (1a), er eit føralfabetisk stadium. Logografisk skriving vert i hovudsak nytta av barn før dei får formell lese- og skriveopplæring. På dette stadiet er barnet komme lenger i si leseutvikling enn i skriveutviklinga. Barnet kan kjenne igjen nokre ord eller logoar. I skriving vil barnet no gjerne teikne ordet det kjenner meir enn å skrive det. Etter kvart som barnet byrjar å få ei forståing for at ord er sett saman av bokstavar som representerer språklydar, vil gjerne skriveutviklinga ta igjen leseutviklinga og gå forbi. Barnet går frå logografisk strategi til alfabetisk/fonologisk startegi (2a). Analysen som barnet nyttar når det skriv, ser ut til å vera lettare enn syntesen det nyttar når det les. På dette stadiet ser det ut som om skriveutviklinga er komme litt lenger enn leseutviklinga. Ein kan seie at skrivinga drar lesinga. Fonologisk og ortografisk lesing og skriving bygger på det alfabetiske prinsipp og er lese- og skrivestrategiar som vert nytta av alle lesarar. Når barnet utviklar lesinga si og går frå fonologisk til ortografisk lesing (3a), utviklar lesinga seg raskare enn skrivinga. No vil lesinga dra skrivinga.

#### **2.3.1. Føralfabetisk skriving / logografisk skriving**

I eit skriftspråkleg miljø vil læring av lesing og skriving for dei fleste barn skje gradvis over tid, og mange barn byrjar å utforske skriving lenge før dei kjenner bokstavane (L. I. Kulbrandstad, 2003; Skaathun, 2007). Dei leikeskriv eller rablar bokstavliknande teikn. Barnet si merksemd er i stor grad retta mot aktiviteten og ikkje mot dei skrivne orda. Barnet

«skriv» ut frå den situasjonen/ konteksten det er i. Skrivinga speglar barnet sin kunnskap om skriftspråklege aktivitetar (Skaathun, 2000), som t.d. å skrive handlelister, meldingar eller brev.

Barnet prøver å teikne ord ved hjelpar visuelle kjenneteikn, noko som samsvarer med at barnet oppfattar ordet som eit biletsymbol. På dette stadiet er eige namn ofte eit favorittord, men dei kan også lære seg å skrive andre ord og då gjerne namn på venner eller familiemedlem, eller på ting dei er særleg interesserte i. Vanlegvis bruker det store bokstavar (Høien & Lundberg, 2009).

Etter kvart som barnet får kunnskap om bokstavane, vil denne leikeskrivinga få eit meir presist uttrykk. Konteksten spelar her ei viktig rolle for lesing og skriving. Barnet har gjerne noko kunnskap om bokstavar og har vorte merksam på at ordet i skrifta representerer eit eller anna innhald (Høien & Lundberg, 2009).

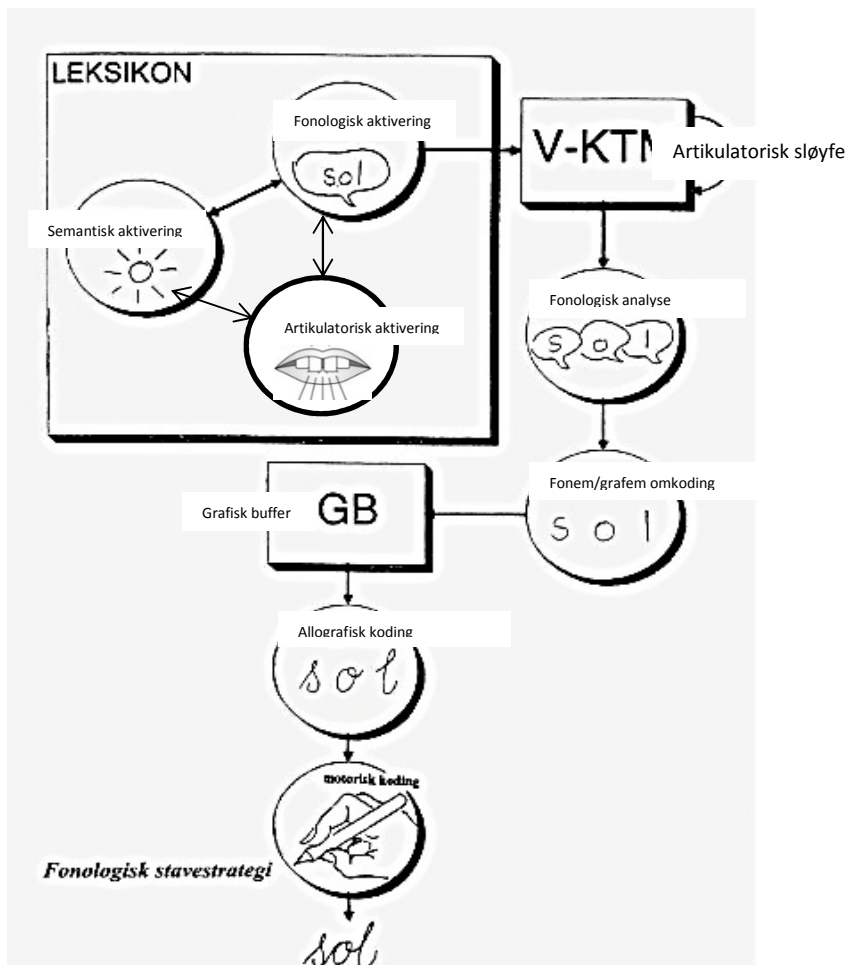
### **2.3.2. Fonologisk stavestrategi**

Sjølv om barn langt ned i førskulealder har vist at dei i prinsippet kan forstå at skrift representerer tale, så nærmar dei fleste seg skulealder før dei oppdagar at bokstavane representerer språklydar (Skaathun, 2007) og slik vert i stand til å føreta ei alfabetisk lesing- og skriving.

Fonologisk stavestrategi er gjerne den første strategien barna nyttar. Strategien stiller både kognitive og språklege krav til brukaren. Strategien bygger på talespråket og forutset at brukaren klarer å dele talespråket inn i mindre einingar, dvs. at barnet klarer å sjå bort frå innhaldet i eit ord og heller sjå korleis ordet er bygd opp.

Ein av dei viktigaste delprosessane i denne strategien er fonologisk analyse, dvs. at barnet lyttar ut lydane i eit ord, koplur lyden med samsvarande bokstav/grafem og skriv bokstavane i rett rekkefølge.

Høien og Lundberg (2009) har utvikla ein ordprosesseringsmodell for lesing og skriving. Modellen visualiserer staveprosessen om lag slik (figur 2.4):



**Figur 2.4.** Fonologisk skrivestrategi. Eg har her tatt utgangspunkt i Skaathun (Skaathun, 2000) si utgåve av modellen, men har ut frå Lundberg (2012) og Høien & Lundberg (2009) ført til «Artikulatorisk aktivering» i Leksikon.

Leksikon er ein del av hukommelsen/langtidsminnet der kunnskapar om ord og omgrep vert lagra. Ordet som vert lagra får ein fonologisk identitet, dvs. korleis ordet høyrer ut, ein semantisk identitet – kva ordet betyr, og ein artikulatorisk identitet – korleis ordet vert uttala. Desse identitetane er nært knytt til kvarandre gjennom assosiasjonsbanar, noko som inneber at den eine identiteten vil bli assosiert med den andre dersom ein av dei vert aktivisert (Høien & Lundberg, 2009).

Skriveprosessen byrjar med at barnet har nokre idear og tankar som det vil formidle gjennom skrifta, dvs. at barnet aktiverer eit innhald/ei semantisk tyding. Barnet vel dei orda som det opplever at passar best for å få fram budskapet sin og aktiverer den fonologiske og artikulatoriske identiteten til orda i «Leksikon» (Høien & Lundberg, 2009).

Barnet må så analysere ordet i mindre fonologiske segment, - barnet gjer ein fonologisk analyse. Ordet vert lagra i eit verbalt korttidsminne (V-KTM) for bearbeiding. I denne prosessen skal barnet finne ut kva for lydar/fonem ordet består av og rekkefølga til lydane. Den artikulatoriske sløyfa hjelper barnet i denne prosessen, ved at barnet gjentar ordet det vil skrive. Barnet lyttar og «smakar» på ordet og slik får det repetert både fonem og artikulatorisk identitet (Skaathun, 2007). Så koplar barnet lyd saman med tilhøyrande bokstav/grafem. Bokstavane/grafema vert så henta fram i bevisstheita og lagra i eit grafemisk korttidsminne, før barnet vel korleis det vil skrive bokstaven/grafemet, det omkodar det til motorisk aktivitet og skriv ordet.

#### **2.3.2.1. Kjenneteikn på moglege fonologisk skriving.**

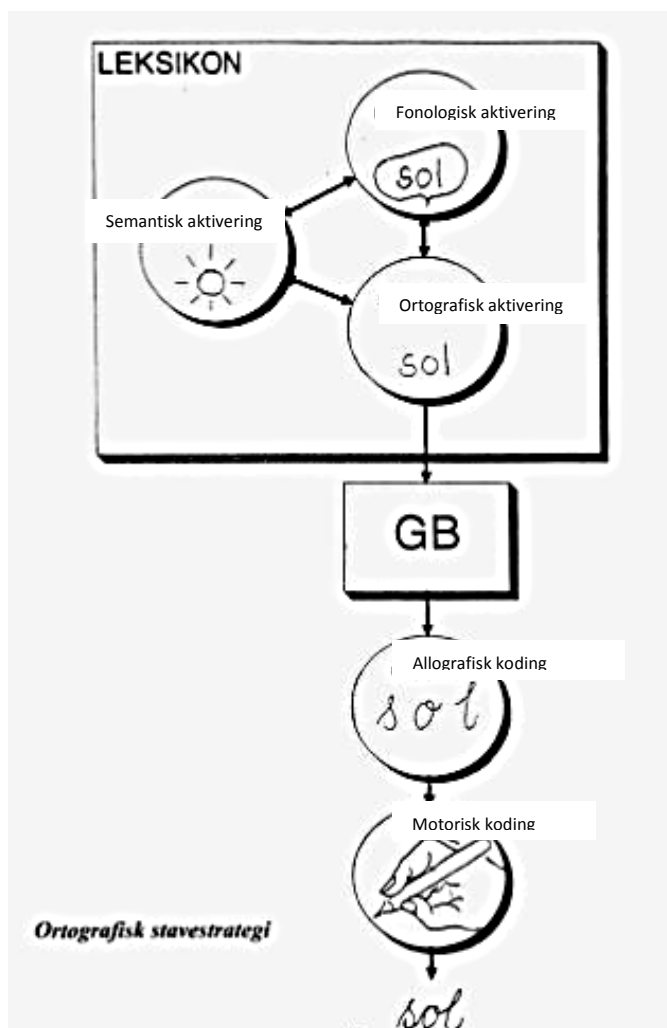
Strategien er nært knytt til fonologien/lydstrukturen i munnleg tale. Barnet skriv lydrett, dvs. at det analyserer ord i lydar og skriv bokstavane som høyrer til den språklyden dei finn i analysen. Ein kan her nærmast forvente at barna skriv ein del feil (Treiman, 1993). Medan barnet held på å knekke skriftspråkkoden har det gjerne ei implisitt merksemd mot stavingar og klarer enno ikkje å lytte ut enkeltlydane i språket. Nokre barn nyttar også bokstavnamna i staden for bokstavlyden i starten. Etter kvart utviklar ein eksplisitt dugleik i å dele ord på fonemnivå/lydnivå. Dette kan medføre at barna nyttar ein del dialektuttrykk, at ord som barna skriv, manglar bokstavar (oftast vokalen), at ord vert forenkla i samsvar med munnleg artikulasjon, eller at bokstavar i orda vert erstatta med bokstavar som ligg nærare barnet sin daglegtale. Særleg er det vanskeleg å skrive irregulære ord / ord som vert skrivne annleis enn ein uttalar dei.

Fonologisk stavestrategi vert i følgje Høien og Lundberg (2009) i tillegg nytta når erfarne skrivarar skal stave ukjente ord. Skaathun (2007) meiner derimot at talespråkfonologien berre vert nytta som grunnlag for stavinga i ein kort overgangsfase. Snart lærer barn at det er forskjell på talespråk og skriftspråk, og at talespråklydane i mange samanhengar ikkje vert representert av ein enkelt bokstav. Barnet byrjar å bli merksam på rettskrivingsreglar og vil gradvis gå over til ein ortografisk stavestrategi.

Den fonologiske strategien er tid – og resurskrevjande. Barn som nyttar denne strategien vil bruke det meste av resursane sine til den tekniske innkodinga og det vert såleis mindre resursar att til å forme innhaldet (Høien & Lundberg, 2009). Dette kan gå ut over eit godt og variert språk, gode setningar og ein tydeleg budskap.

### 2.3.3. Ortografisk-morfemisk stavestrategi

Ortografisk-morfemisk stavestrategi er ein lite resurskrevjande skrivestrategi. Stavinga av mange ord er automatisert og skrivaren skriv stort sett utan å tenke nøye etter. Skrivninga går raskt og sikkert. Som i fonologisk skriving startar skriveprosessen med at barnet har nokre tankar og idear som det vil formidle gjennom skrift. Når barnet har valt ut orda som det opplever at best dekker meiningsinnhaldet i det barnet vil uttrykkje, så vert både fonologisk og ortografisk identitet aktivert i leksikon (Skaathun, 2000). I og med at barnet kjenner skrivemåten til ordet/ ortografien til ordet, så treng det ikkje gå vegen om fonologisk analyse. Barnet går direkte til det grafemiske korttidminnet/grafemisk buffer (GB), vel bokstavtypar (allografisk koding), kodar desse om til motorisk handling og skriv ordet (figur 2.5).



**Figur 2.5.** Ortografisk skrivestrategi (Skaathun, 2000)

Overgangen frå å ha hovudvekt på fonologisk skrivestrategi til i hovudsak nytte ortografisk-morfemisk skrivestrategi går gradvis. Ortografisk-grafemisk strategi er særleg nyttig når ein kjenner skrivemåten/ortografien til eit ord, men er mindre tenleg når ein skal skrive ukjende

ord. Difor er det ikkje slik at ein skrivar forlét fonologisk stretegi fullstendig. Gode skrivarar vekslar mellom strategiane og nyttar den som til ei kvar tid er den mest tenlege. Men barn med store lese- og skrivevanskar vil kanskje ikkje klare å tileigne seg den ortografisk-morfemiske strategien.

#### **2.3.3.1. Kjenneteikn på moglege ortografisk skriving.**

Strategien bygger på kjennskap til ortografiske system i skriftspråket og har størst innverknad på irregulære ord. Skrivarar som nyttar denne skrivestrategien drar nytte av høgfrekvente ortografiske mønster (Høien, 2007). Dei klarer t.d. ofte å stave rett dei fleste ord med dobbelkonsonant, j-lyd, skj-lyd, stumme bokstavar osb.

Denne skrivestrategien medfører at skrivinga ofte går raskt og uhemma. Skrivaren kan nytte dei fleste av dei kognitive resursane sine til å forme innhald og tekst.

#### **2.3.4 Rettskrivingsvanskar**

Barn utviklar kunnskap om ortografiske og morfologiske prinsipp gjennom mange møter med skriftspråket. Utviklinga skjer gradvis og barn som bruker skriftspråket aktivt (skriv lange tekstar), ser ut til i øve opp ein betre staveferdigheit (Skaathun, 2007). G. Wiggen fann i si undersøking i 1990 at barn skriv om lag 2 av 3 ord rett i 2. klasse, og 9 av 10 ord rett i 6. klasse (Høien & Lundberg, 2009). Skaathun si undersøking (2007) viser at elevar på 4. trinn i snitt skriv 9 av 10 ord rett og at dei på 6. trinn skriv vel 96 % av orda rett.

Elevar som slit med store stavevanskar ser ikkje ut til spontant å identifisera og bruka desse rettskrivingsprinsippa på eiga hand (Høien & Lundberg, 2009). Me veit relativt lite om korleis barna som strevar med rettskrivinga, best utviklar rettskrivingsferdigheitene sine, og det ser ut som om skrivevanskar er meir resistente enn lesevanskar. Sjølv om mange barn etter kvart utviklar ein betre leseferdigheit, slit fortsatt mange med skrivinga.

Ved grundig analyse av elevtekstar kan ein identifisere ulike typar stavefeil.

Morfologiske/ortografiske stavefeil er dei mest hyppige rapporterte stavefeila i både nasjonale og internasjonale undersøkingar (Skaathun, 2007). Ved slike feil føl ikkje elevane rettskrivingsprinsipp for ord som ikkje er lydrette. Ved fonologiske stavefeil har eleven gjerne skriva dialektforma av ord, dei kan ha nytta feil bokstav, «gløymd» bokstavar eller lagt til bokstavar. Kvalitativt har ikkje elevar som slit med skrivinga andre feil enn andre elevar, men dei har mange fleire feil, og feila varer ved. I følgje Skaathun (2007) ser det ut som om skiljet mellom 'svake' og 'sterke' skrivarar, vert særleg merkbar frå 3. – 4. klasse. Likevel kan det sjå ut som om fonologiske feil gjerne er det mest alvorlege. Feil på det fonologiske området,

dvs. at barnet erstattar ein bokstav med ein annan, utelet bokstavar osv., kan vera ein indikator på ein større underliggende fonologisk språkvanske (Høien & Lundberg, 2009). Desse feila kan tyde på vanskar med fonologisk analyse eller vanskar med å koda om frå språklyd til grafem (Skaathun, 2007). Elevar med fonologiske stavevanskar ser ut til å ha minst utbytte av skrivetrening. Då det ortografiske minnet er avhengig av fonologien kan ein heller ikkje i særleg grad hoppe over det fonologiske stadiet for å lagre ord direkte i det ortografisk minnet (Høien & Lundberg, 2009).

## **2.4. Munnleg språk og utvikling av skrivekompetanse**

Sjølv om barn har tileigna seg teknisk skriveferdigheit som handskrift og tilfredstillande staveferdigheit, vil det vera vanskeleg å skape mening i tekst dersom det skortar på språkkompetansen, jf. Bråten sin tekst om leseforståing, (Bråten, 2007). Barnet sin munnlege språkkompetanse er viktig for deira evne til å uttrykkje seg skriftleg, fordi skriving også handlar om å forstå og å produsere språkleg mening (ibid.).

Det er forska lite på samanhengen mellom talespråk og skriveutvikling. Men det er derimot forska på samanhengen mellom talespråkutvikling og seinare leseforståing (Bråten, 2007). Noko som viser at talespråkutviklinga har stor betydning for leseutviklinga Det er også forska på samanhengen mellom lesing og skriving (Frith, 1985). Lese- og skriveutviklinga er kopla tett saman, dei er gjensidig avhengig av kvarandre og vekslar på å dra kvarandre. Med denne bakgrunnen vil eg nytte forskning rundt samanhengen mellom talespråk og leseforståing som grunnlag for å seie noko om talespråket si betydning for skriveutvikling.

Barn sitt tidlege talespråk gir eit grunnlag for seinare talespråk som igjen viser seg å vera viktig for leseforståinga. Barn sitt talespråk alt i førskulealder kan predikere barna si leseforståing seinare i skulen. Det er litt usikkert om det er språkutvikling generelt eller om det er spesielle sider ved språket som er avgjerande for leseforståinga, men forskning har særleg peika på ordforråd/vokabular og evna til å delta i samtalar som viktig i denne samanhengen (Aukrust, 2007). Samtaleferdigheit inneber m.a. å utvikla eit situasjonsuavhengig språk der barnet klarer å fortelje samanhengande utan dialogstøtte

### **2.4.1. Ordforråd**

Ord og omgrepsforståing er sjølve grunnlaget for læring (Lyster, 2001). Barn kjem stadig opp i nye situasjonar der nye ord vert brukt og nytt innhald vert formidla. Slik lærer ein nye ord, ikkje berre i barndomen, men gjennom heile livet (Golden, 2009). Ordforrådet til eit barn ved

skulestart, er den enkeltfaktoren som har størst betydning for barnet sin framgang og læring på skulen (Frost, 2010).

Ord er byggesteinane me bruker når meining skal formulerast. Innan språkforskning skil ein gjerne mellom ord og omgrep. Medan det munnlege ordet er sjølve glosa eller lydpakken, handlar omgrep om kva ordet betyr. Omgrepa er system for tankane og dei hjelper oss å systematisere verda rundt oss (Lyster, 2001). Omgrep kan systematiserast og grupperast etter likskapar i innhald. Overomgrepet «klede», har t.d. fleire underomgrep som bukse, genser osv. Det er lettast å forstå skilnaden om ein tenker på korleis ein lærer framandspråk. Ein kan til dels hugse og sei eit ord utan at ein hugsar kva det tyder, men det er først når ordet får eit innhald at det gjev meining.

Barn sitt ordforråd kan skildrast på fleire måtar, m.a. i breidde og djupna. Ordforrådet si breidd handlar om kor mange ord barnet kan knyte ei tyding til. Djupna handlar om kor grundig forståing barnet har av eit ord. Kan barnet t.d. forklare eller definere ordet ganske presist.

Ord vert lagra i eit indre leksikon i langtidsmminnet (jf. Høien og Lundberg sin stavemodell). Ein lagrar ordet sine ulike identitetar, som lyd (korleis det høyrer ut), artikulasjon (kva ein gjer for å forme ordet med munnen), innhald (kva ordet tyder) m.m. Mange og allsidige erfaringar gjev ei djupare forståing for ordet. Ord er vevd inn i eit nett av assosiasjonar til andre ord. Nye ord kan ha ein uklar identitet og svake assosiasjonstrådar til andre ord, men etter kvart som barnet får fleire erfaringar med orda blir dei vevd tettare saman.

Ein snakkar også gjerne om impresivt/reseptivt og ekspresivt ordforråd. Impresive ord er ord som barnet forstår, medan ekspresive ord er ord barnet sjølv brukar (Aukrust, 2007).

Curtis (1987, i Golden 2009) opererer med fire stadium som orda går gjennom frå ordet er heilt ukjent til ein kan bruke det:

*Stadium 1: «jeg har aldri sett/hørt ordet før»*

*Stadium 2: «jeg har sett/hørt ordet før, men vet ikke kva det betyr!»*

*Stadium 3: «Jeg kjenner det igjen i kontekst – det har med x å gjøre»*

*Stadium 4: «Det ordet kan jeg»*

(Golden, 2009, s. 142)



Å kjenne att og forstå ord fell inn under stadium 3 og er lettare enn å bruke ordet sjølv. Derfor ser ein gjerne at barn forstår ord og uttrykk som dei enno ikkje er i stand til å bruke sjølv. Dette kallar Hagtvet for utviklingsforskyving. I normal talespråkutvikling er gjerne denne forskyvinga på ca. 6 månadar (B. Hagtvet, 2002). Denne forskyvinga vil også påverke barn si skrivning når dei skal uttrykkje tankar og meiningar. Kanskje klarer ikkje barn å uttrykke det barnet ønskjer, fordi barnet enno ikkje har ei tydleg nok forståing av ordet det ønskjer å nytte. Barn med eit lite ordforråd kan ha vanskar med å uttrykke seg, fortelje og argumentere (B. Hagtvet, 2002) både munnleg og skriftleg.

Talen sin primære funksjon er kommunikasjon og sosial kontakt med andre menneske. Og barn lærer språk i nær relasjon med nære omsorgspersonar. Barn som veks opp i eit språkstimulerande miljø vil såleis utvikle eit større ordforråd enn barn som ikkje gjere det. Undersøkingar viser at allereie ved treårs alder har barn som veks opp i eit godt språkmiljø eit betydelig større aktivt ordforråd enn barn som veks opp i eit meir språkfattige miljø (Lundberg, 2010).

Når ein skal fortelje ei forteljing har ein bruk for mange ord og eit språk som skapar heilskap. Og ein har gjerne bruk for å utvikle enkeltord til setningsledd og meir komplekse setningar (Iversen, Otnes, & Solem, 2014). Tekstar med få utbygde handlingselement og lite skildring, kan opplevast knappe og liknar gjerne meir eit referat enn ei forteljing. Tekstane kan verte meir skildrande og utdjupande dersom setningane får tilført fleire ledd, eller dersom ledda får meir informasjon. Eit viktig språkleg verkemiddel er å bygge ut substantivfrasar ved å setje adjektiv til substantivet. Ein kan også skildre substantivet ved å legge til adjektiviske leddsetningar. Då har leddsetninga den same funksjonen som eit adjektiv, dvs. å skildre substantivet, t.d. «han som var...», «ho som ikkje hadde ...» (Iversen et al., 2014).

Lengda på setningane aukar med alderen (B. Hagtvet, 2002). Medan begynnarskrivaren set enkle sekvensar av informasjon på sida av kvarandre, samlar gjerne meir erfarne skrivarar informasjonen i lengre sekvensar. T.d. vert « Eg har ein hund. Det er ein schæfer. Den heiter Tanja» til « Eg har ein schæfer som heiter Tanja» (Skjelbred, 2006).

#### **2.4.2. Samtaleferdigheiter**

Samtaleferdigheiter vil seie å kunne delta i kognitivt utvidande samtalar som t.d. å kunne delta i å lage forteljingar, å utvikle forklaringar og definisjonar. Ved å delta i kognitivt utviklande samtalar lærer barn å ta omsyn til samtalepartnaren sin, ta hans perspektiv, og

vurdere kva for forkunnskapar han treng for å klare å følgje samtalen eller forteljinga (Aukrust, 2007). I skriveutviklinga samsvarer dette med eit godt utvikla mottakarmedvit.

Barn som fortel frå noko det har opplevd, kan ikkje støtte seg til omgjevnadane ved t.d. å peike på det barnet fortel om. Situasjonen må skapast på ny gjennom språket (B. Hagtvet, 2002). I 7-8 årsalder klarer mange barn å fortelje utan verbal støtte frå mottakar. Språket er ganske godt utvikla, med ei grammatisk akseptabel oppbygging av setningane, noko som lettar mottakar si forståing. Barnet klarar no i større grad å ta mottakar sitt perspektiv når det fortel munnleg, og slik vurdere kva for informasjon mottakar treng for å følgje samtalen. Men mange barn er enno avhengig av at mottakar er til stades, slik at mottakar kan vise interesse gjennom mimikk og kroppsspråk og stille oppklarande spørsmål om noko er uklart.

I skrivning kan det vera stor avstand frå skrivar til mottakar, både geografisk og i tid. Teksten må difor innehalde all den informasjonen som lesaren treng for å forstå teksten. I tillegg vil eit godt ordforråd lette lesinga av ein tekst, som bruk av synonym, antonym, bruk av adjektiv, m.m. (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Å fortelje til ein tenkt mottakar, som i skrivning, kan enno vera vanskeleg for elevar tidleg i barneskulen (Høigård, 2006).

### **2.4.3. Forskjell mellom talespråk og skriftspråk**

Samstundes som skriftlege tekstar bygger på talespråket, er det også ulikskapar mellom munnleg og skriftleg språk og det vert viktig at barn får kjennskap til både likskapar og ulikskapar mellom modalitetane. Barn som veks opp i eit skriftsamfunn blir sosialiserte inn i skriftspråket lenge før dei byrjar med den formelle lese- og skriveopplæringa (B. Hagtvet, 2002; B. E. Hagtvet, 1988; Lundberg, 2010, 2012). Foreldre fortel og les for barna, dei lærer rim og regler og barna ser at vaksne nyttar skrifta sjølve. Slik kan barn oppdage skrifta si fantastiske symbolske kraft når dei blir tatt med på spennande reiser i fantasi og verkelegheit. Når barn får høyre dei same forteljingane om att fleire gonger, får dei gradvis ei forståing for korleis forteljingar er bygd opp. Barna får også høyre språket i ei overartikulert form. Slik får barna ei tydelegare forståing for korleis orda er bygd opp (Lundberg, 2010). Høgtlesing gjev også barna tilgang til språklege strukturar dei sjeldan vil møte i dagligtale, som t.d. setningsbygging (Lundberg, 2010, 2012).

## **2.5. Forteljing**

Forteljinga har gjennom alle tider hatt ein sentral plass i oppfostring, opplæring, danning og skule. Alle samfunn har sine forteljingar. Forteljingane er ein viktig bit i sosialisering og

identitetskaping (R. Danielsen, 2004; Senje & Skjong, 2005). Dagleg møter menneske ulike forteljingar gjennom litteratur, nyheitsartiklar, film m.m. Også barn får tidleg kjennskap til forteljingar. Gjennom songar, barnelitteratur og daglegdagse forteljingar lærer dei om seg sjølve og den kulturen dei er ein del av.

Mange barn likar at vaksne fortel om då dei var yngre. Slike forteljingar er med på å utvikle deira oppleving av seg sjølve og utviklar deira identitet (R. Danielsen, 2004). Mykje tyder også på at barn som vert fortalt for, sjølv ønskjer å fortelje (Thonsgaard, 1998). Hendingar og handlingar vert til erfaringar ved at dei går inn i eit forteljingsløp. Ut frå eit slikt perspektiv vert forteljinga meir enn ein teksttype eller ein sjanger. Barn sine forteljingar vert personlege. Dette er viktig å ta med i ryggsekken når ein skal arbeide vidare med barna sin forteljekompetanse og forteljing som sjanger og teksttype.

Frå femårsalder har mange barn ein implisitt kunnskap om strukturar i fortellingar. Forteljingane deira utviklar seg frå å vera referering av hendingar til også å innehalde årsaksforhold (B. Hagtvet, 2002). Når dei så startar på skulen, nyttar dei forteljekompetansen sin både i egne forteljingar og når dei lyttar til andre som fortel, eller til høgtlesing.

Den mest naturlege forteljeforma er munnleg og den første tida på skulen fortel barna munnleg. Forteljaren er til stades i forteljesituasjonen og kan justere og utvide ut frå responsen han får frå dei som høyrer på. Men etter kvart som barna knekker skriftkoden og skrivekompetansen aukar, fortel barna meir og meir i skriftleg form. Barnet må no skape heile forteljesituasjonen gjennom skriftspråket og krava til at forteljingane skal følgje tekstnormer, aukar.

### **2.5.1. Kva er ei forteljing**

Tekstar i skulen spenner over eit bredt register av tekstformer (Smidt, 2007), og mykje av dette kan ikkje karakteriserast som forteljing. Ei forteljing er ein samanhengande tekst. Han gjev att hendingar og handlingar som føl etter kvarandre over tid, eller som står i eit årsaksverknadsforhold til kvarandre (Vagle et al., 1993). Det er ein forteljar som fortel det som har hendt. Forteljaren må skape ein samheng frå byrjing til slutt. I ei forteljing er det som oftast avstand i tid mellom forteljesituasjonen og det det blir fortalt om. Dette medfører at tempusforma «var», -preteritum, er den vanlegaste i forteljingar.

Skjelbred (2006) deler forteljingane inn i refererande forteljingar og eigentlege forteljingar. Refererande forteljingar er kjenneteikna ved at det skildrar daglegdagse hendingar i

kronologisk rekkefølge. Dei er ofte ramma inn av tidsinterval som ein dag, sommarferien osv. Desse forteljingane har ikkje plott. Dei kan gjerne vera prega av ein flat, «og så, og så»-struktur (Senje & Skjong, 2005; Skjelbred, 2006). Forfattaren har ikkje valt ut dei viktigaste detaljane, men vil gjerne ha med «alt». Denne typen tekstar dannar ofte grunnlaget for eigentlege forteljingar (Senje & Skjong, 2005). Eigentlege forteljingar er gjerne også strukturert etter tid, men dei er i tillegg bygd opp på ein spesiell måte – forteljestruktur. Forteljinga utviklar seg mot eit eller fleire høgdepunkt, og det skjer gjerne eit brot eller noko uventa. Avslutninga vert ein konsekvens av hendingane i forteljinga og ikkje ein konsekvens av at dagen eller sommarferien tok slutt (ibid.).

### **2.5.2. Eigentlege forteljingar**

Eigentlege forteljingar er også omtala som forteljingar med plott. Forteljinga utviklar seg mot eit høgdepunkt. Hendingane ligg over tidslina og har ein årsak-verknad-samanheng.

Som dei fleste tekstar er strukturen i eigentlege forteljingane tredelt: Innleiing, hovuddel og avslutning og ut frå KL06 er det ei målsetjing i skulen at elevane skal kunne strukturere tekstane sine på denne måten etter 4. trinn (kunnskapsdepartementet). Handlings,- og hendingsforløpet kan også skildrast ut frå eit narrativt sjangerskjema. Dette er gjerne bygd opp av komponentane orientering, komplikasjon, evaluering, løysing og avslutning.

#### **2.5.2.1. Innleiing**

Orienteringskomponenten fortel lesaren om personar, tid og stad for hendingane i forteljinga. I meir utvikla skjønnlitterære forteljingar kan orienteringa vera spreidd utover i teksten, men i elevforteljingar, eventyr og barnelitteratur m.m. er gjerne orienteringa plassert i innleiinga av forteljinga. Dette gjev m.a. lesaren anledning til å bli kjent med hovudpersonen i forteljinga (Vagle et al., 1993), noko som kanskje er særleg viktig i tekstar for barn. Samstundes kan det sjå ut som om barn lett misser interessa for ei forteljing om denne delen vert for lang. Orienteringskomponenten manglar gjerne i tekstar av uerfarne skrivarar (ibid.).

#### **2.5.2.2. Hovuddel**

Komplikasjonen er obligatorisk i «eigentlege forteljingar». Han utgjer hovudinnhaldet eller «hjarta» i forteljinga (Senje & Skjong, 2005). Her er utviklinga av handlinga, spenningsoppbygginga, forsøk på løysing og vendepunkt. I evalueringa kjem forteljaren si stemme fram. Forteljaren gir uttrykk for si eiga meining eller ei sjølvverkjenning. Evalueringa er med på å setje innhaldet i forteljinga inn i eit større perspektiv (Vagle et al., 1993).

Evalueringa kan komme inne i teksten, men også mot slutten. Løysinga avsluttar handlingsutviklinga. Dette er resultatet av hendingane og handlingane tidlegare i forteljinga.

### **2.5.2.3. Avslutning**

Ei løysing samsvarer ikkje nødvendigvis alltid med ein lykkeleg slutt. Nokre forteljingar sluttar med løysinga. I andre forteljingar nyttar skrivaren avslutningsdelen til å samle trådane og ta eit distansert tilbakeblikk. (Senje & Skjong, 2005; Vagle et al., 1993)

### **2.5.3. Plott**

Senje og Sjong (2005) deler plotta inn i to grupper: handlingsplott og tankeplott.

Handlingsplottet har handlinga i sentrum. Forteljinga vert utvikla gjennom spenning og overraskande hendingar. Slike forteljingar har ofte eit hurtig tempo, med lite skildringar og refleksjonar. Eventyr er eksempel på forteljingar med handlingsplott. Gutar har ei overvekt av handlingsplott i sine tekstar. Tempo og action er karakteristisk for deira tekstar (Larsen, 2011). I tankeplottet er gjerne handlingane dempa ned, medan kjensler og refleksjonar vert framheva. Karakteren i forteljinga kjem gjerne til ei erkjenning der tankar og kjensler vert endra (ibid.). Mange noveller har tankeplott. Resultat i KAL-prosjektet viser at dei fleste elevforteljingane med tankeplott er skriva av jenter. Lærarar har ein tendens til å vurdere tekstar med tankeplott betre enn tekstar med handlingsplott. Dette medfører ei haldning blant mange lærarar som favoriserer jentene (Evensen, 2003; Larsen; Senje & Skjong, 2005).

## **2.6. Samanheng i tekst**

Dei fleste barn vert i stand til å skriva ord og fullstendige setningar i løpet av småskulen. Men dette er ikkje nok for at dei skal kunne uttrykkje tankar, meiningar og kunnskap gjennom tekst. Vegen vidare stiller større krav til barna sin skriveferdighet og tekstproduksjon (Hundal, 2010). Tekst er ein del av ein kommunikasjon. Det er lesaren som langt på veg skaper heilskapen i teksten. Gjennom erfaringar skaffar han seg kunnskap om tekstar, og han lærer å tolke dei (Iversen & Otnes, 2011). Kunnskapane gjev lesaren forventingar til teksten, som igjen får han til å søkje meining i det han les. Det er dette samspelet mellom lesaren og teksten som skaper samanheng, heilskap og meining (Maagerø & Tønnesen, 2002; Senje & Skjong, 2005). For å hjelpe lesaren i hans søking etter meining, bruker skrivaren ulike språklege verkemiddel.

Ein kan sjå på tekstspråklege verkemiddel på ulike nivå. På eit overordna nivå kan ein sjå på teksten som heilhet, det vil seie at ein ser på sjangerstrukturen. Makrostrukturen er nært knytt opp mot sjangerstrukturen. Skjelbred (2006) deler denne inn i avsnittsinndeling, tekstordnarar

og temaprogresjon. Tekstordnerar er mest nytta i fagtekstar og argumenterande tekstar, og ikkje like mykje i forteljande tekstar. Eg har difor valt å ikkje gå nærare inn på denne kategorien i denne oppgåva.

Verkemiddel som meir eksplisitt markerer samanbindingar av mindre tekstdeler og setningar vert kalla mikrostruktur eller kohesjon. Ulike lingvistar nyttar ulike omgrep og har fokus på ulike verkemiddel når dei omtalar og analyserer kohesjon i tekst (Iversen & Otnes, 2011). Ei svært detaljert oppdeling med mange kohesjonskategoriar og skarpe skiljeliner, er mindre funksjonelt ved analyse av elevtekstar frå meir uerfarne skrivarar (Iversen & Otnes, 2011). Eg har difor valt ei enkel inndeling av kohesjonskategoriar. Den er likevel i samsvar med aksepterte kategoriar innan kohejonsanalyse i skulen (Iversen & Otnes, 2011; Skjelbred, 2006).

### **2.6.1. Sjangerstruktur**

Ein sjanger er eit mønster som ein handlar ut frå og som andre har forventningar til. (Maagerø, 2002). Maagerø meiner at menneska held seg til sjangrar i dei fleste samhandlingssituasjonar. Det kan handle om normer for korleis ein skal oppføre seg i ulike situasjonar, om forventningar til språket. Språket som vert nytta i eit foredrag er annleis enn i ein telefonsamtale mellom venner. Ein kan seie at dette er to ulike sjangrar. Sjangrane må forståast i ein kommunikativ samheng (Skjelbred, 2006). Maagerø (2002) meiner det er viktig å ikkje redusere sjangrane til regide mønster, men at mønstera skal fungere som ei hjelp i tekstskapingsprosessen, og som tolkingsrammer, eller tolkingsbriller for lesaren (Skjelbred, 2006). Mange barn vert tidleg kjent med strukturen i eventyra, både dei tradisjonelle måtane eventyra startar og sluttar, og t.d. bruk av gjentakning. Dette er strukturar som både hjelper barn til å forstå innhaldet i eventyr, og til å halda fokus når dei skal fortelje sjølve.

Samstundes tar det tid for barn å lære å bruke sjangertrekka på ein adekvat måte. «Det var ein gong» er for dei fleste eit klart trekk frå eventyrsjangeren. Men sjølv om heile 65% av elevtakstane i Larsen si undersøking, byrja med «det var ein gong», ser ho ikkje dette nødvendigvis som eit uttrykk for at elevane vil skrive eventyr (Larsen, 2007). Svært mange barn kjenner strukturen i eventyra. Når dei skal skrive tekstar sjølve, leitar dei gjerne etter rammer å støtte seg på i skrivearbeidet, og det vert naturleg å nytte trekk frå eventyr.

### **2.6.2. Avsnittsmarkering**

Avsnittsmarkering synleggjer kva for deler som naturleg heng saman i teksten og er slik eit nyttig verkemiddel for å skape struktur i tekst. Strömquist (1987) ser på avsnittsmarkering

som ei form for teiknsetjing som kan samanliknast med punktum og komma på setningsnivå. Ho ser på avsnitt både som eit kommunikativt verkemiddel ved at avsnitt gjer teksten meir lesarvennleg, og eit kognitivt verkemiddel som hjelper skrivaren å rydde i tankane sine. Tekstar med mange små avsnitt er lettare å lese enn kompakte tekstar med få avsnitt (Senje & Skjong, 2005), samstundes som for mykje oppdeling av teksten i avsnitt kan gå ut over kor lett det er å oppfatte samanhengen og heilskapen i teksten. I forteljande tekstar er det vanlig å markere kvar del, innleiing, hovuddel og avslutning, med eigne avsnitt. Samstundes er hovuddelen ofte så lang at den blir delt vidare opp i avsnitt, som t.d. ved at kvar episode vert markert med eige avsnitt.

Avsnittsmarkering er avhengig av kognitiv utvikling og modning (Strömquist, 1987), noko ein m.a. kan sjå att ved at unge og uerfarne skrivarar i liten grad deler tekstane sine i avsnitt. Strömquist (1987) si undersøking viser at mange elevar, også i ungdomskulen, har vanskar med å nytte avsnittsmarkering som eit effektivt hjelpemiddel i tekstane sine (ibid.). Derimot har om lag alle tekstane i datagrunnlaget til Kal-prosjektet avsnittsmarkering (Senje & Skjong, 2005). Det vart eit auka fokus på at tekstar skal kommunisere etter kunnskapsløftet og Senje og Skjong tolkar utviklinga mot meir bruk av avsnitt i elevtekstar, som eit resultat av større fokus på dette i opplæringa. Dette kan vise at elevane har utbytte av at avsnittsmarkering er ein del av skriveopplæringa (Senje & Skjong, 2005; Strömquist, 1987).

### **2.6.3. Kohesjon**

God samanheng er eit viktig kjenneteikn på gode tekstar (Iversen & Otnes, 2011). Samanhengen i ein tekst vert realisert på ord- og setningsnivå. Slik eksplisitt markert samanheng vert kalla koherens. Koherens vert gjerne delt inn i setningskoplingar og referansekoplingar (Iversen & Otnes, 2011).

#### **2.6.3.1. Setningskoplingar**

Den normale rekkefølga på setningsledd i ein hovudsetning på norsk er Subjekt- verbal – objekt, som t.d. «Ole lagar mat». Språket vert gjerne kalla eit SVO-språk. SVO-setningar kallar Hundal for tematisk umarkerte setningar (Hundal, 2010). SVO-rekkefølga dominerer gjerne setningane i elevtakstar (Skjelbred, 2006). Tekstar som består av mange tematisk umarkerte setningar kan verke oppstykkja og lite samanhengande. Så sjølv om ein stor del av norske setningar er bygd opp slik, finnes det muligheter for variasjonar. Ein kan t.d. starte setningane på ulike måtar som å bytte subjektet ut med eit pronomen, nytte eit adverbial eller utfyllande informasjon frå førre setning. Forteljingar er som oftast strukturert etter tid, og

difor startar gjerne mange setningar i forteljningane med eit tidsadverbial. Men ved å varierer starten skaper skrivaren ein meir flyt i teksten.

Skrivaren kan også bruke ulike bindeledd for å skape variasjon og større heilhet i teksten. Dette kan han gjere m.a. ved å nytte konjunksjonar, subjunksjonar og konnektive adverb (Iversen & Otnes, 2011).

### **2.6.3.2. Referentkopling**

Skrivaren kan nytte ulike tekststrategiske markeringar eller tekstband for å få samanheng i teksten og slik få fram budskapet sin. Han kan m.a. binde saman setningar i teksten ved å referere til personar eller emne som har vore omtala tidlegare og slik binde saman ledd som har same eksterne referent. Referentkopling har ulik oppdeling hjå ulike kohesjonsforskarar (Senje & Skjong, 2005).

Ord eller frasar som blir gjentatt, dannar identitetsband. Dei kan bli gjentatt identisk slik det har vore skrive tidlegare eller t.d. i bøygd form, det vil seie at ordet sin morfologiske identitet vert gjentatt. Ord eller fraser kan også erstattast med ord som representerer det same, t.d. pronomena han/ho/det. Når fleire setningar startar med same identitet, kallar Hundal (2010) dette temagjentaking, - t.d. «Pus er snill. Pus er søt. Pus likar...». Slik gjentaking av ord er ei enkel form for tekstbinding og vert mykje brukt i elevtekstar (Senje & Skjong, 2005), særleg på lågare trinn. Senje og Sjong (2005) si undersøking viser også at det skjer ei utvikling frå 4. til 7. trinn, der elevtekstane på 7.trinn har større variasjon i setningsbygning.

Yngre og uerfarne skrivarar har gjerne eit lite repetoar til å nytte når dei skal strukturere tekstane sine, og det vert difor svært vanleg å starte setningar med «så». Temagjentaking ved bruk av mange «så» dannar ei temporal tidskjede.

Nokre forskarar nyttar omgrepet leksikalske koplingar. Dette inneber koplingar som synonym, antonym, hyponymi og identitet. Semantiske koplingar er friare definerte koplingar enn leksikalske koplingar. Fleksibilitet i analysen av kohesjon i tekstar fører til at ein kan identifisere lengre kjedar av koplingar. Slike kjedar kan også kallast temakjedar og passar godt for analyse av elevtekstar.

Ein tekst er ein straum av informasjon. På norsk er det vanleg å starte ein setning med informasjon som er kjent for lesaren. Informasjonen kan vera kjent fordi han er omtala tidlegare i teksten eller fordi ein kan rekne informasjonen som kjent ut frå konteksten. Ny informasjon vert presentert lenger bak i setninga. Ein kan gjerne seie at informasjonen som



kjem først, er det setninga handlar om, eller temaet i setninga. Informasjonen som kjem lenger bak i setninga er det ein ønskjer å fortelje om temaet. Den siste delen av setninga kallar Hundal (2010) for rema. Når koplingskjeder vert danna ved at rema i ein setning blir flytta fram til temaplass i neste setning, snakkar ein om temaprogresjon.

Tema kan utvidast ved at ein fører til ny informasjon eller ein kan utdjupe temaet. Utviding og utdjuping førekjem i ulik grad i ulike sjangrar. Medan fagtekstar gjerne har stort innslag av utdjuping, har gjerne forteljing meir tekstkopling i forma av utviding av tema. I Hundal (2010) sitt tekstmateriale var ikkje dette så vanleg på 4. trinn, men det var meir i forteljande tekstar enn i fagtekstane.

Tekst som består av systematisk oppbygging av setningar, der kjent informasjon blir plassert i starten av setningane, vitnar om at skrivaren er medviten om mottakaren. Når ny informasjon dukkar opp på temaplass, dvs. først i setninga, viser dette at skrivaren ikkje klarer å forutsjå behova til lesaren. Mottakarmedvit er særleg vanskeleg for uerfarne skrivarar. Dei produserer gjerne tekst etter kvart som dei kjem på han. Dei har ikkje noko klar plan for korleis dei best kan få fram budskapet sin. Difor er det ikkje alltid ein logisk rekkefølge på setningane i teksten. Det vert mogeleg å flytte på deler av teksten utan at samanhengen i teksten vert redusert (Skjelbred, 2006). Dyktige skrivarar derimot meistrar å skape balanse mellom det som er direkte uttrykt i teksten og det ein kan lese «mellom linene». Ved å fortelje nok til at lesaren får med seg samanhengen, men samstundes halde tilbake noko informasjon skaper skrivaren ein spenning i teksten.

### **2.6.3.3. Brot i samanhengen**

Nokre gonger ønskjer skrivaren å presentere ny informasjon i teksten utan at denne har spesiell samanheng med informasjon som er skriven tidlegare. Slik presentering kan skje ved at skrivaren startar setninga med eit formelt subjekt, t.d. «Det». Dersom ny og ukjent informasjon stadig vert introdusert i byrjinga av setningane i ein tekst, vert flyten mangelfull. Dette finn ein meir av i tekstar hjå uerfarne skrivarar (Hundal, 2010).

Flyt og samanheng vil også bli mangelfull når teksten har «lause trådar», dvs. at skrivaren fører ny informasjon/referentkoplingar inn i teksten utan at denne vert følgd opp. Koplinga stoppar brått utan at lesaren får vite «kva som skjedde». Dette er særleg vanleg hjå yngre, uerfarne skrivarar og skuldast gjerne at skrivaren manglar ein plan for skrivinga si. Skrivaren lar assosiasjonar og flyktige tankar komme til uttrykk i teksten (Vagle et al., 1993).

## 2.7. Mål for skrivekompetanse på 4.trinn

Mykje av litteraturen om og forskinga kring skriveopplæring og skriveutvikling talar om erfarne og uerfarne skrivjarar, og kva som gjerne kjenneteiknar desse. Derimot vert det sagt lite om kva ein kan forvente av elevane på ulike trinn i skuleløpet. Forteljinga har hatt ein sentral plass i skriveopplæringa (Wicklund, 2011). Dei seinare åra har ein også fått meir fokus på skrivinga sin plass i ulike fag. Barn lærer å skrive for ulike føremål gjennom å praktisere skriving i ulike sjangrar og ulike fag. Læraren forsterkar elevane si læring gjennom å setje fokus på ulike verkemiddel og gi konkret respons i tekstarbeidet (ibid.). Lærarane må difor ha fokus både på ei heilskapleg tekstforståing der samanheng og kommunikasjon med lesaren er viktig, og på detaljnivå for å forstå korleis dei enkelte delane i teksten spelar saman for å skape denne heilskapen.

Ei undervisning og vurdering med spesifikke læringsmål gir positive resultat (Solheim, 2011). Sjølv om måla i KL06 er ganske vide, vert det viktig for den enkelte lærar eller lærarkollegium å velje ut kva han/dei vil setje fokus på. Nokre av dei sentrale kompetansemåla i norsk for 4. trinn, under overskrifta «Skriftleg kommunikasjon», er (Kunnskapsdepartementet, u.å.):

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- *skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift*
- *skrive enkle fortellende [...] tekster*
- *strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning*
- *varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving*
- *[...] bruke språklige virkemidler som [...]*

### **3. Design og metode**

Med utgangspunkt i hovudproblemstillinga mi:

#### **Kva karakteriserer tekstar som er skrivne av elevar på 4. trinn?**

har eg utarbeid ein plan for undersøkinga. Problemstillinga vart styrande for utforminga av design og metode i innsamlinga og tolking av data.

#### **3.1. Val av metode**

Skriving i skulen spenner over eit stort register (Smidt, 2007). Observasjon i klasserommet og intervju av elevar og lærarar, kunne gitt meg eit godt innblikk i skulekvardagen til barna, - kva lærarane legg vekt på og kva elevane meistrar eller slit med. Skrivekompetansen er ikkje statisk, og tekstar vil ofte skapast i ein prosess i dialog mellom elev og lærar. Kompetansen til elevane vil også variere ut frå t.d. kva for skrivesituasjon barnet er i, oppgåvene, dagsform og kva for støtte barnet får undervegs i skrivinga.

Barn si skriving gjennom grunnskuleløpet utviklar seg mykje, både med tanke på skrivekandtverket som handskrift og teknisk innkoding (Lundberg 1012), rettskriving og teiknsetjing, - og i innhald, som å bruke eit variert språk og god oppbygging av teksten. Dette er ei utvikling over lang tid, som kunne passe godt for eit longitudinelt studium. Mitt studium har avgrensa resursar både med tanke på tid og økonomi. Eg må difor gjere eit utval og vil avgrense oppgåva til å gjelde skrivekompetanse på eitt bestemt tidspunkt i eleven si utvikling, og meiner at analyse av elevtekstar vil gi eit godt innsyn i elevane sin skrivekompetanse.

Ved å velje tekstar ut frå ulike oppgåver som elevane har skrive gjennom året vil eg truleg få innsyn i eit større mangfald av tekstkompetansar. Men dette vil også medføre at eg misser informasjon om rammevilkåra som tekstane er produserte i, som t.d. kor mykje hjelp elevane har fått og kor leng tid dei har brukt på å skrive tekstane. Det vil difor verte vanskelegare å samanlikne tekstar frå elevar i ulike klassar. For å skape ei noko lunde lik ramme rundt tekstane til elevane i ulike klassar, har eg difor valt å gi alle elevane same oppgåve som dei så må løyes innan om lag same tidsramme.

Samstundes er eg klar over at eg gjennom dette studiet vil måle kompetansen i eit augeblikk av eleven si utvikling. Denne undersøkinga gir på inga måte eit breitt bilete av skrivekompetansen til kvar einskild elev.

Gode undersøkingar set krav til stort medvit om kva ein ønskjer å vite noko om, og høg kompetanse om emnet ein ønskjer å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2009). Sjølv etter meir

enn 15 år i arbeid med lese- og skriveopplæring, var min lingvistiske kompetanse avgrensa. Faglitteratur om og tidlegare studium av barn sin skrivekompetanse vart difor styrande for mitt val av kva for delkompetansar eg skulle undersøkje for å få eit så breitt bilete av skrivekompetansen på 4. trinn som mogeleg,- både med tanke på form og innhald.

Mange av dei tidlegare undersøkingane konsentrerer seg om enkeltdeler, som t.d. stavekompetanse eller komposisjon. Normprosjektet set fokus på elevar sin samla skrivekompetanse (Solheim & Matre, 2014) Då eg gjekk inn i mitt prosjekt, var det publisert lite frå Normprosjektet og eg har difor ikkje kunna bruke dette som grunnlag for mitt arbeid. I staden har eg sett saman mitt arbeid ved å kombinere informasjonen frå litteratur og informasjon frå ulike andre undersøkingar.

Eg har valt forteljinga som ramme for denne undersøkinga. Barn har lang erfaring med forteljesjangeren (sjå kapittel 2 for meir informasjon), både munnleg og skriftleg. Dette auka sjansane for å få eit godt datagrunnlag til analyse.

### **3.1.1. Design**

Elevane, som her er mine informantar, skreiv forteljingar ut frå ei gitt oppgåve. Eg vil analysere desse forteljingane både kvantitativt og kvalitativt. Analysearbeidet vil byggje på ulik litteratur om elevtekstanalyse, som Iversen et al. (2014), L. A. Kulbrandstad (2005) Senje & Skjong (2005), Skjelbred (2006) og Vagle et al. (1993). Den kvantitative undersøkinga vil presentere resultat av analysane gjennom tal og diagram. Samstundes vil eg utdjupe tala ved å gå litt meir inn i kva som ligg bak tala gjennom ei kvalitativ analyse. Slik vert dette ei samansett undersøking. Fordelen med denne måten å arbeidde med datamaterialet, er at dei kvalitative undersøkingane kan gi ei større forståing av dei kvantitative dataa (Denscombe, 2009). Ei av utfordringane med å velje ei triangulering, er at analysen vert meir komplisert og det vil ta lenger tid å gjennomføre studiet. Eg må difor avgrense oppgåva meir for å få gjennomført ho innanfor dei rammene eg har, og eg har valt å prioritere breidde framfor djupanalyse.

Slik eg forstår Ringdal (2013), vil mi undersøking også kunne kallast eit «Casestudie», men då gjerne eit instrumentelt casestudie. I daglegtale vert ofte «Casestudie» nytta dersom ein studerer ein eller få personar. I forskningssamanheng kan innhaldet i omgrepet variere noko. Ei enkel tolking er at ein case er ei analyseeining som er gjenstand for ei intensiv undersøking (Ringdal, 2013). Her er skrivekompetansen casen. Samstundes vil truleg samanlikninga av tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter kanskje liggje nærare eit komparativt

design. Dette vert difor både ei fenomenologisk undersøking som ser etter fellestrekk ved skrivekompetansen hjå elevar på 4. trinn, og ei narrativ undersøking der elevtekstsempel skildrar kva som ligg bak tala.

### **3.2. Utval**

Då forskingsprosjektet var godkjent av *Personvernombodet for forskning*, NSD (vedlegg 1), starta arbeidet med å få tak i informantar. Eg ønska meg eit utval på minst 5-6 klassar frå like mange skular. Eg ringte til rektorane ved fleire skular i nærliggjande kommunar i eige fylke, samt nokre skular i nabofylka. Eg forklara ærendet mitt og bad dei vidareformidle kontakt til 4. klasselærarar. To rektorar sa at omstenda i klassane var slik at dei dessverre ikkje kunne gjere dette, men resten av rektorane var positive. Eg sendte mail til rektorane med informasjon om undersøkinga og samtykkeerklæring. Dei vidaresendte dette til sine lærarar. Lærarane ved tre skular svara positivt. Eg tok på ny kontakt med rektorane, som igjen ville høyre med sine tilsette. Eg fekk ikkje fleire positive svar og enda opp med eit tilgjengelegheitsutval på 42 elevar i tre klassar ved tre skular i tre fylker.

Kontaktlærarane i dei ulike klassane informerte heimane og henta inn skriftleg samtykke frå foreldra (sjå vedlegg 2). Tre av elevane hadde ikkje levert samtykke då eg gjennomførte undersøkinga. Lærarane som kjende heimane, var ganske sikre på at dette var ei forgløyming. Alle elevane gjennomførte undersøkinga, men tekstane til dei elevane som ikkje hadde samtykke vart lagt litt til sides. Eg fekk to samtykkeskjema ettersendt. Teksten til eleven utan samtykke vart tatt bort frå undersøkinga. Elevtekstane er ikkje merka med namn eller skule.

Til saman svara 41 foreldre positivt på å delta i undersøkinga. Såleis vart det totale datagrunnlaget mitt 41 elevtekstar skrivne på slutten av 4.trinn.- tekstar av 19 gutar og 22 jenter. Dette er eit lite utval og kvar einskild elev utgjer ein høg prosent av det totale utvalet. Dette gjer at eg kan få resultat som avvik noko frå mulige resultat i ei anna tilsvarande undersøking, eller frå ei undersøking med eit randomisert utval av alle 4. klassingar i Noreg. Samstundes er deltakingsprosenten stor. Det er difor stor sjanse for at utvalet i denne undersøkinga i stor grad dekkjer breidda av elevar på 4. trinn. Slik sett vil truleg utvalet likevel kunne gi ein peikepinn på skrivekompetansen til elevar på 4. trinn.

### **3.3. Innhenting av data**

Eg ønska ein mest mogeleg lik skrivesituasjon for alle elevane og valde difor å reise til skulane å presentere skriveoppgåva for elevane sjølv.

Elevane vart introdusert til ein skriveoppgåve som kan likne andre skriveoppgåver dei har hatt på skulen. Mi erfaring frå skulen er at elevane somme tider kan oppleve det vanskeleg å finne på noko å skrive om. Eg valde difor å ta med nokre igangsetjarar som fantasien kunne spinne rundt. Etter modell av Larsen (2007) valde eg å ta med nokre fysiske gjenstandar som elevane skulle flette inn i forteljinga si. Det var eit hus, eit brennande stearinlys, ein stein og ein appelsin. Gjenstandane vart sett i eit stilleben framme i klasserommet, godt synlege under heile skrivestunda. Det er ikkje alltid lett å komme på noko å skrive om på kort tid. Tanken var at eit slikt visuelt bilete som gjenstandane danna, kunne vera ein grei igangsetjar for fantasien til elevane, men eg var også spent på om gjenstandane kunne verte styrande eller hemmande for fantasien til elevane.

Dei fleste elevane kom fort i gang med arbeidet. Forteljingane har også vorte svært ulike. Noko som kan tyde på at dette var ein god igangsetjar.

Det var viktig for meg at ikkje elevane opplevde skriveøkta som ein «test» eller prøve. Elevane hadde difor lov til å be om hjelp undervegs. Dei vaksne var på førehand informert om at eg gjerne ville ha eleven sitt uttrykk. Dei kunne difor ikkje komme med forslag til innhald eller rette tekstane undervegs, men dei kunne oppmuntre eleven ved å vise interesse for han/hennar idear som t.d. «det høyrer spennande ut. Eg gler meg til å lese forteljinga når du er ferdig!» og liknande.

Nokre få elevar hadde vanskar med å komme i gang med skrivinga. Den vaksne motiverte eleven gjennom å stille spørsmål som t.d. «har du opplevd noko spanande, høyrte ei spanande forteljing, lese ei bok du likar? Kva skjedde/handla den om? Kan du skrive noko liknande?», Utover dette arbeide elevane svært sjølvstendig. Ein lærar sette seg bak i klassen og gjorde rettelarbeid medan elevane skreiv.

Elevane har ikkje fått respons på tekstane sine og heller ikkje muligheita til å arbeide vidare med dei. Desse tekstane må difor reknast som eit førsteutkast og ikkje eit ferdig produkt.

Samla sett hadde eg ei svært positiv oppleving av skrivesituasjonen. Det var ein god atmosfære i klasseromma. Lærarane var positive og elevane var engasjerte. Dette har truleg påverka resultatata positivt.

### **3.4. Førebuing av analyse**

Skrivekompetanse er samansett og kompleks. Hovudmålet med ein tekst er å formidle ein bodskap og å ha kommunikasjon med ein lesar. Denne heilskaplege skrivekompetansen bygger på ei mengd delkompetansar. Kvar enkelt av desse delkompetansane kan vera grunnlag for eigne studium. Då eg har valt å ha eit litt breitt fokus på skrivekompetansen på 4. trinn, vert det i denne undersøkinga ikkje rom for å gå i djupna på dei ulike delkomponentane.

Eg har tatt utgangspunkt i eit av kakestykket i Skrivehjulet: «Å førestilla seg» (sjå s.10). Her er føremålet å «Konstruere tekstverder». Føremålet med tekstane var gitt på førehand og vart formidla til elevane. Dei var såleis klare over at dei skulle skrive ei forteljing som skulle brukast i forskning. Eg hadde også delvis sett rammer for form og innhald. Elevane skulle skrive ei forteljing. Men samstundes var det stor grad av fridom til å velje kva forteljinga skulle handle om.

### **3.5. Analyse**

Ved planlegging av den direkte analysen valde eg element frå fleire av kakestykkane i navet i Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014), sjå s.11. Det var også viktig for meg å finne forskning på dei ulike elementa eg ønska å analysere, slik at eg hadde noko å sjå mitt resultat opp mot. Eg valde å sjå på tekstlengd, sjanger, tema og komposisjon, samt skriftleg forteljekompetanse som at forteljinga har ein forteljar, om barna har nytta eit normalisert språk, om det er samanheng i tekstane og om tekstane har ein klar struktur. Eg vil også sjå på kva for setningstypar elevane nyttar, variasjon av setningar og korleis dei bind setningane saman, om tekstane har god ordvariasjon, og på rettskriving og handskrift.

Alle tekstane vil bli skrivne inn på data, slik at eg kan nytta dei tekniske hjelpemidla som ligg i verktøyet i analysearbeidet, d.t. teljing av ord, søk og sortering. Det meste av analysearbeidet må eg truleg likevel gjere manuelt. Tekstane vil då bli lese og analysert om att med eit fokusområde om gangen, t.d. tema, forteljar eller referansebinding. Dukkar det opp problemstillingar undervegs i arbeidet blir dette sjekka opp mot analyseteorien og justert. Om naudsynt vil eg ta heile analysearbeidet innan eit fokusområde om att, men hovudsakleg vil eg analysere dei fem første tekstane + tre tilfeldige tekstar om att. Slik ønskjer eg å korrigere for mulige endringar i mine haldningar og prioriteringar undervegs i arbeidet. Dersom eg vert usikker i analysen min, kan eg diskutere analysen med kollegaer som kan dette betre enn

meg. Ved å ta arbeidet om att og ved å «måle» mine vurderingar mot andre sine, prøver eg å gjere analysearbeidet så truverdig som mogeleg.

### **3.6. Reliabilitet og validitet**

Denne undersøkinga bygger på eit forholdsvis lite utval. Det vil vera sannsynleg at mine resultat difor vil avvike frå dei resultata eg hadde fått om utvalet var lik populasjonen av 4.trinns elevar (Denscombe, 2009). Men då deltakingsprosenten er så høg, vil eg truleg få med eit breitt spekter av elevar med deira styrkar og vanskar. Dette styrkar resultatet mitt.

Fordelane ved å skriva i realistiske skrivesituasjonar er at ordvala er eleven sine egne, dei vel ord dei er trygge på og har god forståing for (Treiman, 1997). Samstundes er også dette ulempa ved ei slik undersøking. Ein vert prisgitt dei ordvala eleven gjer. Eg kan difor ikkje gå ut frå at alle tekstane har med eksempel på alle dei samansette grafema, eller lange irregulære ord. Undersøkinga er såleis ikkje eigna for ei djupundersøking av t.d. stavekompetanse.

Reliabilitet og validitet vart først knytt til bruk av kvantitativ metode. Omgrepa vil ha litt ulikt innhald i kvantitativ og kvalitativ forskning.

Reliabilitet handalar om kor pålitelege målingane er. Vil nye målingar med same instrument gi same resultat (Ringdal, 2013)? I mitt studie er det to typar reliabilitet som særleg er gjeldande; ytre reliabilitet og analysereliabilitet. Ein måte å vurdere ytre reliabilitet på er test-retest-teknikken. Dvs. at ein måler graden av samsvar av to gjentatte målingar av same variabel. I mange tilfelle er det små mogleikar for å gjere dette i praksis. Det vil heller ikkje vera mogeleg å sjekke den ytre reliabiliteten i denne undersøkinga ved å ta undersøkinga om att. Om ein gjev den same oppgåva til dei same elevane om att, vil fleire faktorar som påverkar resultatet vera endra. Den viktigaste av desse faktoren er truleg motivasjon. Det er lite truleg at elevane finn den same motivasjonen til å gjere eit godt arbeid, dersom dei skal skrive oppgåva ein gong til.

Så lenge eg har elevtakstane kan eg gjere all analyse om att og slik sett kan analysereliabiliteten sjekkast. Men innan kvalitativ forskning vil gjerne reliabilitet handle om forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte (Thagaard, 2013).

Sjølv om ein prøver å vera så nøytral ein kan i ei undersøking, vil observasjonar og tolkingar vera avhengig av erfaringar, forkunnskapar og forventningar som forskaren har med seg i



bagasjen (Ringdal, 2013). Eg trur nok min kompetanse har endra seg gjennom arbeidet med denne undersøkinga, og mine analysar og tolkingar kan difor ha blitt annleis i slutten av undersøkinga enn dei var i starten av undersøkinga. Tolkingane kan også bli prega av andre variablar som t.d. dagsform. For å minske desse feilkjeldene har eg valt å analysere dei fem første tekstane og tre tilfeldige tekstar, to gonger for kvart delanalyse. Gjennom arbeidsprosessen med å gjere analysar om att, og ved å drøfte analysen med kollegar, har eg prøvd å gjere eit så påliteleg arbeid som mogeleg.

I kvantitative studiar handlar gjerne validitet om ein måler det ein er ute etter å måle (Ringdal, 2013), - om data i undersøkinga speglar verkelegheita eller sanninga (Denscombe, 2009). Denscombe meiner eit sentralt spørsmål er om forma på datagrunnlaget er det rette for å gi svar på spørsmåla i undersøkinga. I kvalitative studiar handlar validitet i større grad om gyldigheten av dei tolkingane undersøkinga fører til (Thagaard, 2013). Representerer resultatata av studia den verkelegheita ein har studert? Seale (Thagaard, 2013) deler validitet i indre og ytre validitet.

Indre validitet handlar om korleis årsakssamanhengar støttar kvarandre innan ein studie. Den positive haldninga til lærarane eg møtte, skapte ei flott ramme rundt skrivesituasjonen. Elevane arbeidde sjølvstendig. Elevane svara på oppgåva og leverte eit stort og godt råmateriale til undersøkinga mi. Dette kan vera teikn på at eg har fått eit godt grunnlag til å svare på problemstillinga mi.

Tolkinga sin validitet kan m.a. styrkast ved å gjere undersøkinga så transparent som mogeleg. Gjennom presentasjon av datamaterialet og i drøftingane, vil eg prøve å gjere grunnlaget for tolkingane så tydeleg som råd er, og slik gjera mine haldningar tydeleg og gje lesaren muligheit til sjølv å vurdere resultatata av undersøkinga mi.

Ytre validitet handlar om korleis forståinga innan ei studie kan vera gyldig også i andre samanhengar. I studiar der ein ikkje kan gjere gyldige statistiske generaliseringar, kan desse samanhengane berre gjerast gjennom forklaringar, - teoretisk generalisering. Dette datagrunnlaget gjev ikkje grunnlag for ei statistisk generalisering for alle elevar på 4.trinn. Til dette er utvalet for lite. Eg trur likevel at studiet vil kunne gi noko informasjon om skrivekompetansen til barn på slutten av småskulesteget, og at dette kanskje kan vera utgangspunkt for ei større undersøking.

### **3.7. Ethiske problemstillingar**

Mi undersøking har sitt utspring i personlege opplevingar av at eg mangla verktøy i arbeidet med vurdering av barn sin skrivekompetanse. Mykje av vurderinga vart opp til mine personlege «synsingar» og eg har vore på leit etter haldepunkt for kva eg kan forvente av barn på ulike klassetrinn. Slik har utgangspunktet mitt vore at «eg lurar på ..» og ikkje ein tanke om korleis det bør vera. Eg håpar at dette, saman med medvitne haldningar, har vore med på å hjelpe meg slik at eg ikkje har vore sterkt forutinntatt. Samstundes veit eg at min kunnskap og mine erfaringar er med på å styre kva eg ser i undersøkinga. Fordjuping i fagkunnskap og tidlegare undersøkingar om skrivekompetanse har truleg også danna eit filter for kva eg legg vekt på (Ringdal 2013). Gjennom rettleiing ved høgskulen og innspel frå kollegaer og venner på det eg har skrivne, har eg prøvd å minske faren for at eg berre søker å få bekrefta funn eg gjerne ønskjer i finne.

Vidare handlar etiske og moralske vurderingar om å beskytte personane som deltar i undersøkinga. Samfunnsforskning vil i liten grad stå overfor faren for å skade personar fysisk, men det er like viktig å sikre at personane ikkje kjenner seg krenka, vert hengt ut eller på annan måte vert utsett for psykiske påkjenningar. Samstundes skal forskaren formidle dei funna han har gjort til samfunnet. Det vert her viktig at personane som deltar i undersøkinga har gitt samtykke til å vera med og at funn ikkje kan sporast attende til enkeltpersonar. I mi undersøking var deltakarane så unge at det var foreldra som måtte gi samtykke. Dei fekk skriftleg informasjon om undersøkinga. Informert samtykke inneheld også informasjon om frivilligheit, anonymisering og konfidensialitet.

Som ei ekstra sikring av informantane valde eg også å ikkje ha namn på elev eller skule. Elevekstane er samla inn utan personlege data og kan slik sett ikkje sporast attende til einskildelevar eller klassar. Likevel har eg gjennom undersøkinga møtt ulike etiske dilemma med tanke på analyse og presentasjon av data. Eg har berre presentert bitar av datagrunnlaget der dette har vore naudsynt for å utfylle analysane.

#### 4. Presentasjon av grunnlagsmateriale og resultat

Resultata som føreligg i dette kapitlet har komme fram på grunnlag av analyse av 41 elevtekstar, ein tekst pr. elev. 41 av 42 elevar frå tre ulike klassar i tre ulike kommunar deltok i undersøkinga. 19 av elevane var gutar og 22 var jenter. 28 av elevane var fødd i vår-halvåret (12 gutar og 16 jenter), og 13 var fødd i hausthalvåret (7 gutar og 6 jenter). Eg veit ikkje om,- eller eventuelt kven av elevane som er minoritetspråklege, eller som har spesielle behov i desse elevgruppene.

Eg var sjølv på besøk i klassane og presenterte skriveoppgåva. Elevane fekk vita at tekstane deira skulle brukast i eit lite forskingsprosjekt. Alle elevane fekk same introduksjon til skriveoppgåva der dei skulle skrive ei forteljing:

*I dag er oppgåva di å skrive ei forteljing. Du kan dikte forteljinga heilt sjølv, eller du kan skrive noko du har høyrst om eller lese om. Du bestemmer sjølv om forteljinga di skal vera spennande, skummel, trist eller morosam,- eller kanskje du vil skrive om noko heilt anna.*

*Men eg har fire ting eg vil at du skal ha med i forteljinga di. Det skal vera eit hus med. Det finnes mange ulike hus. Huset kan vera stort eller lite, fint eller stygt,- du bestemmer, men det skal vera med. Så skal det vera med eit stearinlys. Det skal vera med ein stein og så skal det vera med ein appelsin.*

Etter kvart som gjenstandane vart presentert munnleg, vart dei også vist fram og sett i eit stilleben framme i klasserommet. Lyset vart tent. Elevane fekk så ein skuletime til arbeidet. Dei som ikkje var ferdige fekk også bruke friminuttet etterpå. Tekstane må reknast som eit førsteutkast til tekst, då elevane ikkje har fått respons på teksten. Ei jente såg, på eige initiativ, gjennom teksten si etterpå. Ho inspirerte også veninna si til å gjere det.

I denne oppgåva er eg ute etter å finne mulige haldepunkt for kva som kjenneteiknar elevtakstar på eit gitt tidspunkt i skuleløpet og eg har valt slutten av 4. trinn.

For å strukturere informasjonen vil eg starte med å presentere funn på tekstnivå. Eg vil så presentere funn på setnings og ordnivå, før eg til slutt vil sjå litt på samanhengen mellom delane for å skape eit heilskapleg bilete av funna.

Grunnlagsmaterialet er primært tatt med med omsyn til vidare drøfting av funn i prosjektet.

## 4.1. Tekstnivå

På tekstnivå har eg valt å sjå på tekstlengd, sjanger, tema i forteljinga og tekstkompetanse.

### 4.1.1. Tekstlengd

Elevar generelt er ulikt motivert for skriveoppgåver i skulen. Dette påverkar truleg tekstane deira. Mi oppleving er at lengda på tekstane varierer ein god del, men kva er normal tekstlengd for ein 4. klassing?

Tekstlengda vart målt i tal på ord i tekstane og var ein av dei enklaste analysane då dette stort sett var eit reint teljearbeid. Men også her måtte eg ta stilling til nokre utfordringar som kva eg ville definere som ord. Då eg skreiv tekstane inn på data valde eg å skrive dei så likt det elevane har gjort som råd. Dvs. at ord som er skrive saman, tel som eitt ord og samansette ord som er delte, tel som to. Ein del tekstar inneheld også non-ord, dvs., ord som skal etterlikne lydar eller uttrykk, heller enn eigentlege ord. Der bokstavane i non-orda er skrive saman har eg valt å rekne dei som eit ord. Mellomrom mellom bokstavar markerer nytt ord.

Verdien av denne variabelen utgjer eit kontinuerleg tal med eit absolutt nullpunkt, og er såleis på førehaldstal-nivå (tabell 4.1).

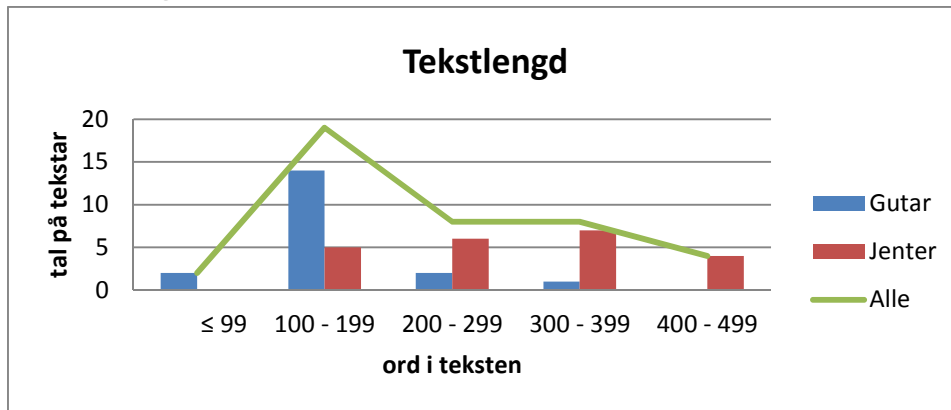
**Tabell 4.1:** talet på ord i tekstane for alle tekstane, for tekstar skrivne av gutar og for tekstar skrivne av jenter, samt kor mange ord det er i den kortaste og den lengste teksten, gjennomsnittet for tekstane og standardavviket (SD).

	Tekstar	Min	Max	Snitt	SD
Alle	41	91	486	229	117
Gutar	19	91	396	157	73
Jenter	22	121	486	292	113

Tekstane i mitt datagrunnlag er mellom 91 og 486 ord og har eit snitt på 229 ord/tekst. Dette ligg noko over det Skaathun (2007) fann i sitt studie i 2007 der snittet for tekstar skrivne på 4. trinn var 105,8 ord pr. tekst. SD var på 45,6. Tabellen viser at det er mindre spreing i tekstlengd hjå gutane enn hjå jentene.

Tekstane i hennar datagrunnlag var skrivne tidleg på 4. trinn, medan tekstane i mitt datagrunnlag var skrivne på slutten av året. Tekstane frå mitt datagrunnlag er også lenger enn hennar funn om eg samanliknar med det ho fann for 5. trinn.

#### 4.1.2. Samanlikning mellom kjønn



**Figur 4. 1:** fordeling av tekstlengd for alle tekstane, tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter basert på tal på ord i teksten.

Tekstane dannar ikkje ein normalfordelingskurve med tanke på lengda, men samla sett får kurva ein modus på 100 – 199 ord. Kurva for tekstane samla sett har også ein positiv hale som viser at nokre elevar skriv lengre tekstar enn det dei fleste elevane gjere. I min problemstilling set eg også søkelys på om det er skilnad på kjønn (figur 4.1) og årsaka til at kurva for alle tekstane får denne forma ser ein tydelegare når ein ser dei to kjønn kvar for seg. Tekstane skrivne av gutar dannar ei tilnærma høg og smal normalfordelingskurve. Dei fleste tekstane har ei lengd på 100-199 ord pr. tekst, men nokre få tekstar er også kortare eller lengre. Tekstane skrivne av jentene dannar derimot ei låg og vid kurve med ein modus på 300-399 ord. Kurva til jentene er også flytta litt mot høgre i forhold til kurva til gutane.

Dette viser m.a. at det er mindre skilnad i lengda på tekstane skrive av gutane i forhold til tekstane skrive av jentene i dette datagrunnlaget, samt at jentene i snitt skriv lengre tekstar enn gutane. Standardavviket (tabell 4.1) viser også at det er større variasjon på lengda på tekstane som er skrivne av jenter enn på tekstane som er skrivne av gutar.

Cohen's d vert nytta for å vurderer differansen mellom to gjennomsnitt. For å vurdere skilnaden mellom kjønn har eg het nytta formelen for utrekning av Cohen's d, (snitt for jentene – snitt for gutane)/S der S er eit veid snitt av standradavvika i gruppene. Dette gjev ein effektstørrelse på 1,4. Til hjelp i tolkinga har Cohen laga følgjande tommelfingerregel for Cohen's d: 0,2 = liten skilnad, 0,5 = middels skilnad og 0,8 = stor skilnad (Cohen, 1988). Ein effektstørrelse på 1,4 vil difor sei at det er betydeleg skilnad mellom tekstlengda på tekstar skrive av gutter og tekstlengda skrive av jenter.

Tre av tekstane i mitt datamateriale har ei lengd som er meir enn eit standardavvik under snittet for alle tekstane. Desse tekstane er skriva av gutar. Dette støttar opp om at det her ser ut til å vera ein skilnad mellom kjønna.

## 4.2. Sjanger

Forteljing er eit vidt omgrep som m.a. rommar eventyr, noveller og romanar. Desse ulike forteljesjangrane har ulike kjenneteikn. Men då forfattarane av mine tekstar er unge og ganske uerfarne, vil det vera lite hensiktsmessig å dele tekstane så detaljert. Eg har difor valt å dele tekstane i to sjangrar: Refererande forteljingar og eigentlege forteljingar. Forteljesjangeren er kjenneteikna ved at hendinga føl ei tidslinje. Nokre forteljingar består av daglegdagse hendingar som er knytt saman i ei meir eller mindre kronologisk rekkefølge. Desse forteljingane vert gjerne omtala som refererande forteljingar. Refererande forteljingar vert særleg nytta av unge skrivjarar.

Eigentlege forteljingar har eit plott, ei mysterium eller eit utfordring som må løysast. Det kan t.d. vera noko vondsinna som må overvinnast, - eller ei gåta eller eit mysterium som skal løysast. Hendingane står gjerne i eit årsaksforhold til kvarandre og det skjer ei utvikling i løpet av teksten som gjer at det har skjedd ei endring frå start til slutt (Senje og Skjong 2005). Dette ligg til grunn for vurdering av sjanger i mitt datagrunnlag.

Forteljingane har ein kjent struktur der personen(ane) oppdagar noko mystisk eller noko skummelt, konfronterer dette og prøver å løyse det, som i elevtekst 1, om Sonja.

Teksten er eit døme på ei eigentleg forteljing. Sjølv om teksten ikkje har avsnittsmarkeringar har den likevel ein tydeleg struktur med innleiing, hovuddel og avslutting, - samt oppbygging av ei spenningskurve. Spenninga når ein topp når personen/spøkelset står nær Sonja. Ved ei form for skildring av rommet «*ein lysastake fløyg opp i løsa lufto, ein stein blei smasja i ei apelsin*» bremsar forfattaren tempoet og forsterkar spenningstoppen.

## Elevttekst 1.

*Det var ein gong ei jente som kom heim frå skulen. Jenta heiter Sonja. Sonja kom heim frå skulen men det var ingen heima. Mamma, pappa eg er heime, men ingen svarte. Ho leita i heile huset, det huset var egentli gjemsøkt. Plutseli sto det ein skugge i døra, Sonja sprang opp i andre etasje og jomte seg bak sofaen. Døra opna seg han gjekk opp trappa ein lysastake fløyg opp i løsa lufto, ein stein blei smasja i ei apelsin. Han gjekk nermare og nermare. Det låg ein kniv under sofaen. Når han snudde ryggen mot Sonja tok ho kniven og stakk han i ryggen på han. Når mamma og pappa kom heim fortalte ho alt og så blei ho helten i byen. (gut fødd 1. halvår)*



Ni av tekstane fyller, slik eg ser det, ikkje kriteria til å vera eigentlege forteljingar. Sju av desse er refererande forteljingar. Desse vert gjerne også kalla «og-så-forteljingar» og skildrar hendingane i kronologisk rekkefølge. Klassiske skuleoppgåver som « skriv om ferien din», « skidag» osb. vert ofte refererande forteljingar. Refererande forteljingar er utan ei spenningskurve og plott. Refererande forteljingar er blant dei første forteljingane barn nyttar munnleg og også blant dei forteljingane som kjenneteiknar dei yngste skrivarane (Iversen, Otnes og Solem 2011). Eg tolkar såleis eigentlege forteljingar som ein meir moden forteljestil. For meir informasjon sjå kap. 2.

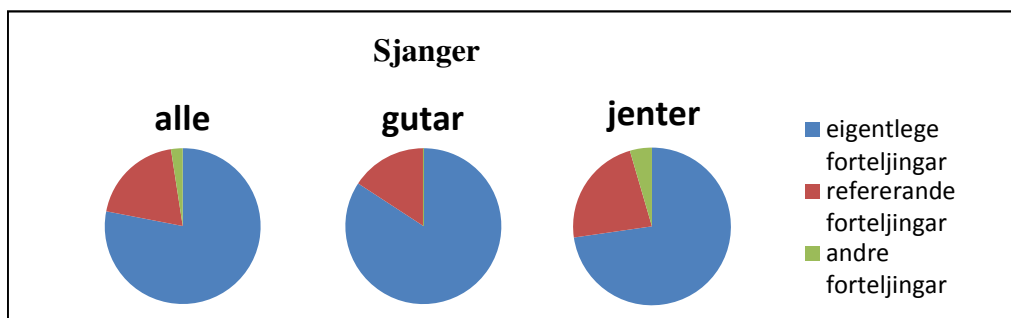
To av forteljingane var svært vanskeleg å kategorisere. Den eine byrja som eit brev «Hei jei er ida og bur i Stavanger ...». Teksten er innom litt dramatisk ved å presentere eit spøkelseshus og ein brann, men utan å følgje opp desse trådane. Han sluttar med å ramse opp hendingar som skal skje «jei skal spise frokåst og gå på skolen no jei skal ...» På denne bakgrunnen har eg valt å kategorisere teksten som ei refererande forteljing.

Den siste av desse tekstane er ein tekst med lite samanheng. Fleire hendingar vert presentert i rask rekkefølge og med lange tidshopp.

## Elevttekst 2

*Det var ein gang en sau som skule på ski. Han drog hjem til huse sit for og gjøre seg klar men rett før han skule dra så kom han på at han glemte en apelsin. Nå hade han kommt frem til skibaken. Når han hvar oppe hvar han klar til å stå på ski. Når han skule sjøre ned baken kresja han i ein stein. Nå hvar han oppe igjen så nå greide han det. Når han hvar nede med skihyta hvar han kald, så han gjek inn i skihytta tente en lyse stake og spiste apelsinen og koste seg. Nå hvar han ferdeg nå dro han hjem og la seg og snip snap snute så var eventyre ute. (gut fødd 1. halvår)*

Elevttekst 2 har eg kategorisert som refererande forteljing og difor plassert under «andre forteljingar». Teksten handlar om ein sau som skule stå på ski. Teksten har element frå den eigentlege forteljinga med ei innleiing og ei eventyrinspirert sluttmarkering. At sauen køyrde på ein stein kan tolkast som eit forsøk på å skape ein spenningstopp. Men forfattaren skriv ikkje noko om korleis sauen overvinn utfordringane ved å stå på ski. Teksten manglar også ei endring som eit resultat av at sauen har overvunne utfordringane sine. Eg opplever difor at teksten ligg nærare ei «og så – forteljing», dvs. ei refererande forteljing, sjølv om forfattaren har bytta ut «og så ...» med «Når han ...» og «Nå hvar...».



**Figur 4. 2.** bruk av sjangrane eigentlege forteljingar, refererande forteljinga og andre forteljingar for alle tekstane, tekstane skrivne av gutur og tekstane skrivne av jenter vist i prosent.

Storparten av tekstane (78% eller 32 stk.) er eigentlege forteljingar (jf. figur 4.2), med ei meir eller mindre tydeleg spenningskurve og eit plott. Dette stemmer godt overeins med Larsen sitt studer av korleis elevar på 5.trinn skriv forteljing. Ho konkluderer med at dei fleste elevane på dette alderstrinnet skriv gode, handlingsmetta forteljingar (2007).



### 4.3. Tema

I arbeidet med å kartleggje tema, valte eg å starte vidt med mange sjangrar som spenning, grøssarar, fantasi, venskap, mobbing mfl. Ved nye vurderingar valde eg å samle dei i større grupper. Eg enda opp med tre kategoriar. Det var fantasiforteljingar, spenningsforteljingar og meir samfunnsengasjerte tema som eg har samla under kalla «andre tema» (jf. figur 4.3).

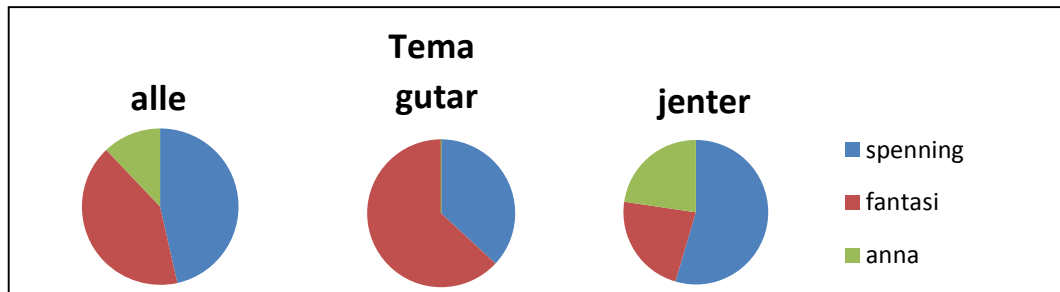
Dette er i utgangspunktet heilt sjølvstendige kategoriar. Men det kan sjå ut som om tema i tekstane endrar seg etter som elevar utviklar skrivninga si, frå fantasiforteljingar, til spenningsforteljingar og så til meir vaksne samfunnsengasjerte tema. Eg har difor valt å gradere temaa med utgangspunkt i denne utviklinga slik: fantasiforteljingar = 1, spenningsforteljingar = 2 og andre tema = 3. Med utgangspunkt i at temaa føl ei utviklingskurve der temaa kan graderast frå lett mot meir avansert tekstskriving, kan tema sjåast på som variablar på ordinalnivå.

Tekstane med fantasitema er tekstar med innslag av magiske tre, steinar og dyr som kan snakke, eller liknande. Forteljingane med fantasitema, er ikkje like skumle som tekstane med spennings-tema. Elevtekst 2, om *sauen som står på ski*, har eg plassert under fantasi-tema. Teksten har innslag av noko unaturleg, då det er svært sjeldan å møte på sauer som går på ski, men teksten har ikkje innslag av skrekk eller mysterium. Totalt er 17 tekstar karakteriserte som fantasitekstar.

Spenningsstemaet inkluderer skrekkforteljingar, spøkelsesforteljingar, detektivforteljingar, monsterforteljingar, m.m. I desse forteljingane møter gjerne hovudpersonen eit overnaturlig monster eller eit mysterium. Elevtekst 1 om Sonja (s. 49), er ei typisk spenningsforteljing. Me får her ei forståing av at Sonja vert jaga av eit gjenferd ved at forfattaren skriv «*det huset var egentli gjemsøkt*» og «*ein skugge*». I tillegg skjer det unaturlege ting i rommet der Sonja er «*ein lysastake fløyg opp i løsa lufto, ein stein blei smasja i ei apelsin*». Dette er med på å gi teksten eit preg av skrekksjangeren. 19 av tekstane er definert som spenningsforteljingar.

Fleire forskarar har funne at mange eldre barn og tenåringar er fasinert av skrekksjangeren (Larsen 2010). Men sjangeren har ikkje tydelege avgrensingar eller kriterier for kva som definerer sjangeren, og det er difor vanskeleg å samanlikne studia direkte. Larsen fann i sitt studie, av forteljingar skrive av elevar på 5. trinn (2010), at 10% av elevtakstane var reine skrekkforteljingar. Då eg har ein vidare definisjon av min spenningsjanger, er det naturleg at eg får ein høgare % av tekstane inn i denne sjangeren, men skilnaden er likevel ganske stor då vel 45% av tekstane i mitt materiale har eit spenningsstema.

Både gutar og jenter skriv spenningsforteljingar. Delen jenter som skriv tekstar med dette temaet, er likevel noko høgare enn delen gutar. Medan det er fleire gutar enn jenter som skriv andre typar fantasiforteljingar. Tekstar med meir vaksne tema som vennskap, mobbing, m.m. finn ein kunn blant tekstane skrivne av jenter.



**Figur 4. 3.** viser kor stor del av tekstane skrivne av gutar, av jenter og samla, som fell inn under dei ulike temaa.

Fem tekstar har andre tema, som vennskap, familie, mobbing og dyr m.m. Desse temaa vert gjerne rekna for meir «vaksne» og samfunnsengasjerte tema. Elevtekst 3 er eit døme på eit anna tema. Her er det mobbing og venskap som står i sentrum. Tekstane med andre tema er skrivne av jenter.

### **Elevtekst 3:**

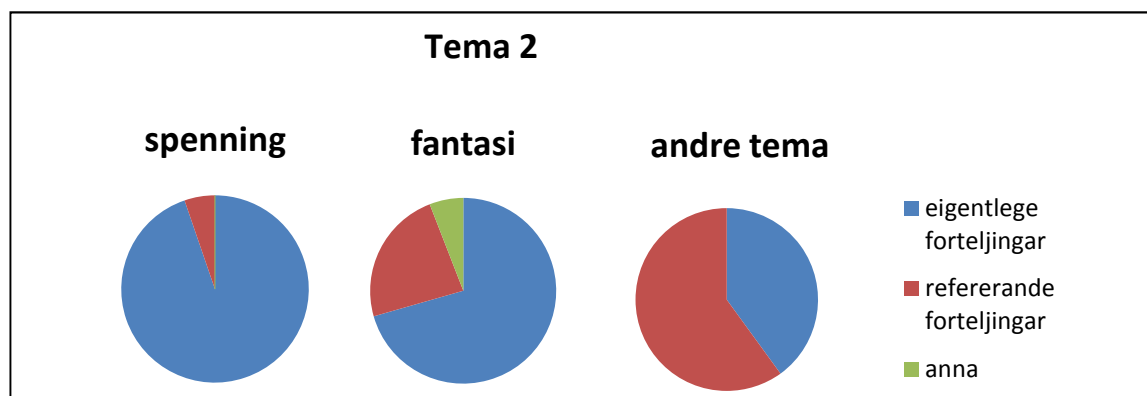
#### *Den lille trol guten.*

*Det var ein gong ein liten trol gut som bode lankt lankt inni skogen heilt aleine. Alle dei andre lo av trol guten og sa du er stug du er ekel du er dom trol guten vart lei seg de følttest somat trol gut hadde ein stor og von stein i seg som aldri kom ut. Han jek ut av huset sit og ploka en apelsin og jek inn i huse Sat seg ner på ein stein Og tente på lysa staken alti som den forje kvelden. Men dene kvelden vart helt anndeledes nor guten sovna då dat lysa staken ner på tepe hans så gjunte huse og brene trol guten vakna Sprang ut av huse og ropte Hjelp Hjelp Hjelp men så kom det ein rev som sa trenger du Hjelp eller trol guten sa vil du Hjelp meg. Men sunst du ikkje eg er styg eller ekel eller dom da sa reven eg bryr meg ikkje om utsene men den de somer inni deg. Trol guten kjente at den vone steinen blei dedre. Dei to vennene bugte huse opp gjen. Trol guten hadde forsatt apelsin tret og forsatt steinen. Trol guten tenkte eg skal ikkje høre på dei anndre dei tnker bere på utsene men ikkje de som er inni de har rev lert meg. husker alle sammen venner er*

*en skat vist de er noen som vil forandre på deg så er dei ikkje noko for deg  
dei som liker deg son så du er dei kan dli din goe venn snipp snapp snute nå  
er fortelingen om Den lille trolel Slutt*

Tekstane skrivne av gutar er anten spenningsforteljingar eller fantasiforteljingar (figur 4.3).

Då ein kan sjå ei viss utvikling frå fantasitema til spenningstema og andre tema, vart det naturleg for me å sjå om desse temaa var ulikt fordelt innan narrative forteljingar og andre forteljingar (figur 4.4).



**Figur 4. 4:** sjanger fordelt i prosent innan dei temaa.

Spenningsforteljingar generelt er bygd opp av ein tydelig struktur. Dette kan gi barn støtte i deira skriving (Larsen 2010). I mitt datagrunnlag føl heile 95% av tekstane med eit spenningstema strukturen og oppbygginga til ei eigentleg forteljing. Også mange (70 %) av elevane som skriv fantasiforteljingane har klart å skrive eigentlege forteljingar.

Blant tekstane med andre tema, er det ei overvekt av forteljingar som ikkje føl kriteria til eigentlege forteljingar (60%), men utvalet av tekstar med andre tema er lite (5 stk.).

#### 4.4. Tekstkompetanse

For at skrivne ord ikkje berre skal bli lausrivne fragment, må teksten ha ein indre samanheng og formidle ein bodskap. På tekstnivå har eg også valt å sjå etter om tekstane har ei **forteljarstemme**, om dei har eit **skriftleg språk**, om dei er bygd opp etter **tre delinga**: innleiing, hovuddel og avslutting og om det er **samanheng** i forteljinga.

#### 4.4.1. Forteljar

Eit av kjenneteikna ved ei forteljing er at ho har ein forteljar (Senje & Skjong, 2005; Skjelbred, 2006). Eg har difor sett på om teksten har ein tydeleg forteljar og om forteljinga var skriven i 1. eller 3. person.

Elevtekstane, som er presentert over, har forteljar i 3. person, slik dei aller fleste tekstane i mitt materiale har. Ein tekst skrive i 3. person skifta til 1. personsforteljar i ei setning ved teksten sitt høgdepunkt. Denne «glippen» var så liten at eg har valt å ikkje ta det med i mitt materiale.

Larsen (2007) fann i sitt studie at det ikkje er uvanleg at elevane skiftar til 1.personsforteljar ved teksten sitt høgdepunkt. Elevtekst 3 skiftar forteljar frå 3. person til 1. person i avsluttinga, der forfattaren snakkar direkte til lesaren.

I elevtekst 4 ser me eit meir varig skifte av forteljar. Forfattaren har starte med ei forteljing i 3. person og seinare gått over til 1. personsforteljar. Dette er ikkje så vanleg i mitt datagrunnlag.

#### Utdrag frå elevtekst 4.

*Det var ein gong ei jente som bude på ein gar men eit vakert hus dei har Høner, grisa, kuer, seuer og lamb og hestar. det var mase job og ha so mange dyr men ho likte og joba med dyr. Jent ho heiter Matilde. Matilde kosar seg med og joba med dyr. ein dag såg ho ei mus i fjøsen. dao vile ho ha seg ein kattonge. ho måte sjøyre heilt til byen det var lankt til byen 3 km til byen me akorat dao ho skole dra so lembe da so ho måte vera heima neste dag so skole ho dra til dyen men dao var reven På jakt eter hønene mine so var det det På tide og jalga kuene til fjels. Eg tok med ei aPPelsina På vegen. Eg kasta smaoe steina på kuene sont dei skal gå. da vi var fremme jek- eg inn i hyta og tente eit lys.*

(jente fødd 1. halvår)

#### 4.4.2. Skriftleg språk

Eit skriftlege språk er situasjonsuavhengig og meir presist og detaljert enn ein munnleg språk. I munnleg språk kan forteljaren støtte seg til konteksten som forteljinga vert fortalt i og til gestar og mimikk. Eit presist skriftleg språk gjev lesaren den informasjonen han treng for å få med seg innhaldet i forteljinga. Eg har også lagt vekt på om tekstane har eit normalisert

skriftspråk, med lite innslag av dialekt og munnlege uttrykk. Alle tekstane har litt innslag av dialekt og munnlege uttrykk. Tekstar som har så stort innslag av dialekt, at det forstyrra lesinga, har eg vurdert som at dei ikkje har eit normalisert skriftspråk. I denne vurderinga har mi oppleving som lesar vore viktig.

Dei tre elevtekstane som er presentert i sin heilheit, nyttar eit greitt situasjonsuavhengig språk og det er lett å følgje forteljingane. Samstundes som stavefeil og manglande teiknsetjing gjer det noko vanskelegare å lese elevtekst 3.

Utdraget frå elevtekst 4 viser ein del innslag av dialektord som *seuer, lamb dao*, m.m. Forfattaren veksla mellom 1. (eg) og 3.personsforteljar (ho) og mellom notid og fortid. Dei fleste setningane er heile sjølv om teiknsetjinga er noko mangelfull, men «*3 km til byen*» er eit døme på ein ufullstendig setning. Samla sett gjev teksten eit inntrykk av eit munnleg forteljespråk.

Andre døme på bruk av munnleg språk i datagrunnlaget er

*«ok sa Oskar og bonna på, oihihihi, og der var vi framme.»*, og  
*«Mannen var ute så hørte mannen – et stort bråk tralalala-tralalala. Hva er du. Jeg ja jeg ja jeg- jaaaaa sa mannen. åååå?! Jeg ei – ein snakke-syngene-dansete appelsin. vil du? ja? vil du? ja? se åkomme deg ut»*

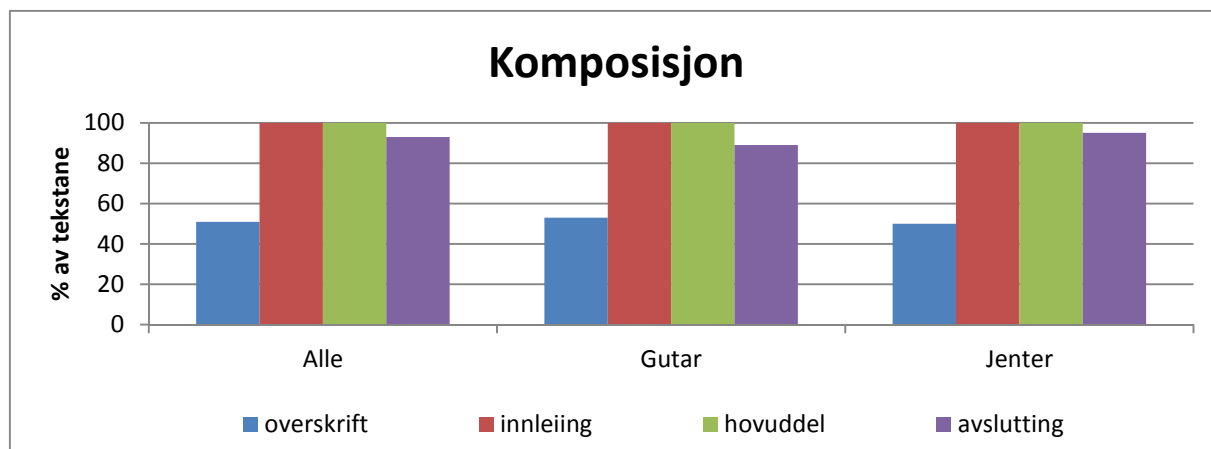
Desse to tekstutdraga viser etterlikning av lydeffektar og ein dialog der det ikkje kjem tydeleg fram kven som seier kva. Mange ufullstendige setningar, mykje dialektuttrykk, etterlikningar av ikkje verbale lydar m.m. forstyrrar formidlinga av bodskap og samanhengen i teksten. Desse tekstane har ikkje fått skår for å nytte eit skriftleg språk.

#### **4.4.3. Komposisjon**

Generelt har dei aller fleste tekstar, både skjønnlitterære tekstar og fagtekstar, ei oppbygging med overskrift/tittel og ei tredeling av sjølvve teksten: innleiing, hovuddel og avslutting. Dette gjeld også tekstane i mitt datagrunnlag (figur 4.5).

Elevtekst 1, om Sonja, manglar overskrift. Forfattaren har ikkje delt teksten i avsnitt, men den har likevel ei tydeleg tredeling. I dei tre første setningane vert hovudpersonen og sjølvve utfordringa presentert, - ei innleiing. Deretter kjem sjølvve hendinga,- kva som hender medan Sonja er aleine heime, i hovuddelen. Teksten sluttar med at mamma og pappa kjem heim att

og at Sonja vert ein helt. Sonja har vorte ein helt som eit resultat av det ho gjorde – dvs. det har skjedd ei endring frå start til slutt.



**Figur 4.5:** del av tekstane i prosent som har med overskrift, innleiing, hovuddel og avslutting.

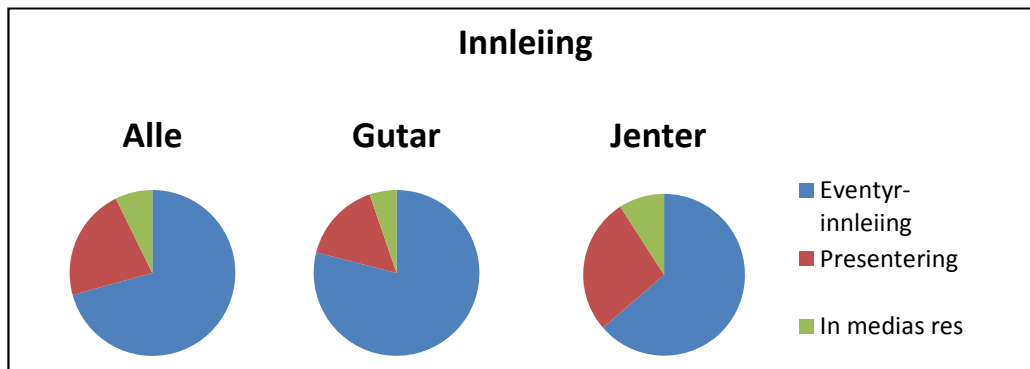
I datagrunnlaget har om lag halvparten av tekstane ei overskrift, alle tekstane har ei innleiing og ein hovuddel, medan om lag 90% av tekstane har ei form for sluttmarkering. Figur 4.5 viser og at det er liten skilnad mellom profilane på søylene for alle tekstane samla, for tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter. Ut frå dette datamaterialet har eg ikkje grunnlag for å sei at det er forskjell på korleis gutar og jenter bygger opp tekstane sine.

For å finne meir ut om korleis elevane skriv dei ulike delane i tekstane, ser eg det som naudsynt å sjå på kvar einskilt del.

#### 4.4.3.1. Innleiing

Elevtakst 1,2 og 3 byrjar med «*Det var ein gong*» slik mange av tekstane i datagrunnlaget gjere (71%). Andre tekstar byrjar med ei presentering som «*Det var ein mørk kveld...*», «*Det var ein stormfull aften*», «*Dette er historia om ...*» og liknande. Ein tekst byrja med «*Hei jei er ida...*». Eg har også valt å kategorisere denne teksten som presenteringsinnleiing. Nokre få tekstar byrjar rett på handlinga, også kalla *In medias res*, som t.d. «*... Ivar vakna ...*», «*- Slutt no! Ropte mamma og Pappa i kor*».

Eg har difor valt å dele innleiingane i tre kategoriar: «*eventyrinnleiing*», «*presentering*» og «*in medias res*» (jf. figur 4.6)



**Figur 4. 6:** innleiingar i tekstane samla, i tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter i prosent.

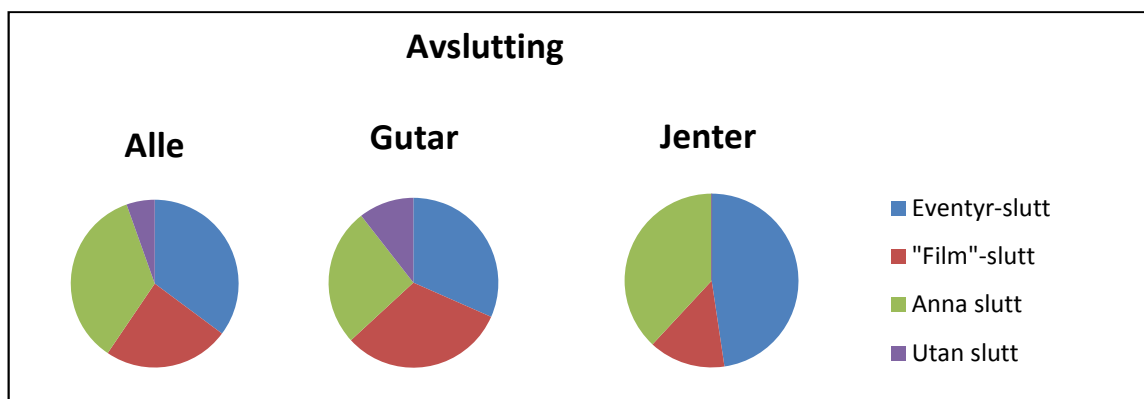
«Det var ein gong» kjenner barna att frå eventyrsjangeren, - ein sjanger mange barn i denne alderen har lang erfaring med. Dei støtter seg til kjende mønster i si skriving. Resultata i mi undersøking stemmer godt med Larsen si forskning (Larsen 2010). Ho fann at om lag 65% av elevane på femte trinn startar sine forteljingar med «Det var ein gong ...». Ho meiner ikkje dette nødvendigvis betyr at barnet ønskjer å skrive eventyr, men at barnet har behov for støtte seg til eit mønster i skrivinga si.

Resultata viser ei litt ulik fordeling mellom kjønna og det kan sjå ut som om jenter varierer innleiinga si i litt større grad enn gutane.

#### 4.4.3.2. Avslutting

Dei fleste tekstane (95%) har også ei form for sluttmarkering og eg har her fordelt sluttane i 3 ulike kategoriar; eventyr-slutt ( dvs. «snipp snapp...», «..så levde dei

lykkeleg» osb.), film-slutt ( stopp, slutt, the end osb.) og andre formar for sluttmarkering. 5% av tekstane har inga sluttmarkering (jf. figur 4.7)



**Figur 4. 7:** avsluttingar i tekstane samla, i tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter i prosent.

Det er større variasjon i avsluttingane enn det er i innleiingane, samstundes som det også er stor skilnad på søyleprofilane til gutane og jentene i figur 4.8. I likskap med innleiingane er også avsluttingane i stor grad inspirert av eventyrsjangeren (39%). Både gutar og jenter avsluttar med «Snipp snapp snute ...». I tillegg avsluttar nokre jenter med «Så levde dei lykkeleg...». Denne måten å slutte teksten på finn eg ikkje i tekstar skrivne av gutar. Dette kan støtte opp om det Larsen (2010) har funne i si forskning, der jentene i større grad har ein lykkeleg og harmonisk slutt på sine tekstar.

Fleire tekstar (22%) har også fått filmen sin sluttmarkering: «SLUTT», «STOPP» m.m. Gutane (32%) er i større grad enn jentene (14%) er inspirert av filmsjangeren.

Om lag 1/3 av tekstane har ei avslutting som ikkje føl noko tydeleg mønster. Desse tekstane sluttar t.d. slik: «. *Ho fekk seg ein mann også ....*», «*da vi kom heim ...*», «*... og vekket faren i livet igjen.*».

#### **4.4.4. Samanheng**

Eg har valt tre delanalyser for å sjå på samanhengen i tekstane; tekstband (referentkopling), setningstypar (setningskopling), og bruk av konjunksjonar (setningskopling). Tradisjonell enkel elevtekstanalyse ligg til grunn for vurdering av samanheng i tekstane (Iversen et al., 2014; Senje & Skjong, 2005; Skjelbred, 2006). Eg har valt å konsentrere meg om heilsetningar. Bruk av leddsetningar vil difor ikkje komme fram i undersøkinga. Alle tekstane hadde manglar i forhold til teiknsetjing som punktum, snakketeikn, m.m. Tekstane var delt inn i naturlege setningar, men mangla mange punktum. For å kunne analysere setningane, har eg måtta setje punktum. Men eg har ikkje ført til eller trekt frå ord.

For å studere setningar har eg brukte ein enkel feltanalyse ved å sjå på kva som står på temaplass i setningane og korleis dette har samanheng med setninga før gjeldande setning. Eg har tatt utgangspunkt i vala til Hundal (2010) og nytta desse setningstypane:

- Adverbialsetningar: setninga starter med eit tids- eller stadadverbial som t.d. «så», «etterpå», «der», eller adverbiale setningsledd som «*då mamma og pappa kom heim*» osv.
- Temagjentaking: setninga starter med same referanse på temaplass som i setninga før. Det kan t.d. vera «jenta, Sonja og ho», som refererer til same person i teksten.
- Temaprogresjon: informasjon som står på rema-plassen i ein setning, vert flytta fram til temaplass i neste setning, som t.d. «*Ho leita i heile huset. Huset var «*



- Presentasjon: startar i hovudsak med «Det..» og tilfører ny informasjon til teksten.
- Tematisk umarkerte setningar: enkle setningar etter forma subjekt-verbal-objekt, som t.d. *Døra opna seg*. Denne setningstypen kan også føre ny informasjon til teksten. Samstundes ser eg at temaet også ofte refererer til informasjon lenger framme i teksten.

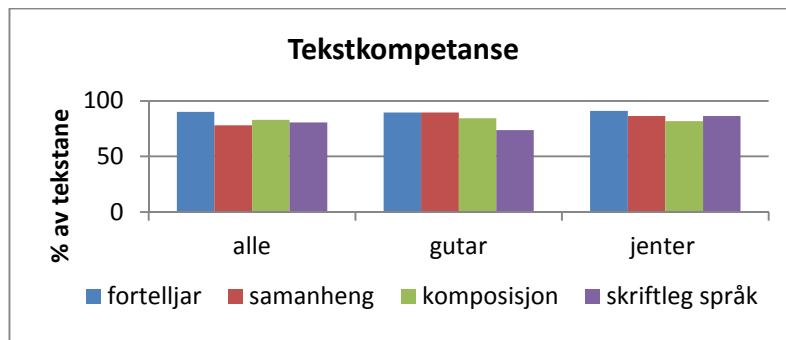


**Figur 4. 8:** tekstbanda viser referentkoplingar, medan setningskoplingane vert markert ved setningstypar framfor kvar setning.

I teksten om Sonja finn eg tre lange tekstband. Den første bandet handlar om hovudpersonen Sonja. Dette bandet går gjennom heile teksten. Temaet i det andre bandet handlar om heimen. Eg har valt å ta med både mamma og pappa, og den fysiske heimen i dette bandet, då det ofte

er tette assosiasjonar mellom desse. Temaet i det tredje tekstbandet er gjenferdet som Sonja møter. Dette bandet vert innført som ein del av rema i den 8. setninga, dvs. bak i setninga, og er ein utfyllande informasjon om heimen til Sonja. Slik byggjer ny informasjon på kjent informasjon. Banda i teksten er lange og skapar god samanheng i teksten.

#### 4.4.5. Tekstkompetanse



**Figur 4. 9:** viser kor stor prosent av tekstane samla sett, av tekstane skrivne av gutar og tekstane skrivne av jenter som har ein tydeleg forteljar, god samanheng i forteljinga, god oppbygging med overskrift, innleiing, hovuddel og avslutting, og som har eit normalisert skriftleg språk.

Som figur 4.9 viser, har mange av tekstane ein tydeleg forteljar, god samanheng, god komposisjon og eit tilnærma normalisert skriftspråk. Prosentvis har ein litt større del av tekstane skrivne av gutar god samanheng og komposisjon, medan litt fleire tekstar skrivne av jenter har ein tydeleg forteljar og eit skriftleg språk. Men skilnadane er små og dei fleste elevane viser god tekstkompetanse der dei fleste av komponentane over er tatt med. Det er likevel ein liten skilnad mellom dei ulike forteljesjangrane. Noko tabellen under viser (tabell 4.2).

**Tabell 4.2.** Tabellen viser kor stor prosent av tekstane innan dei ulike sjangrane som har dei ulike delkomponentane og har sett etter og kategorisert som tekstkompetanse, avrunda til næraste heile femmar.

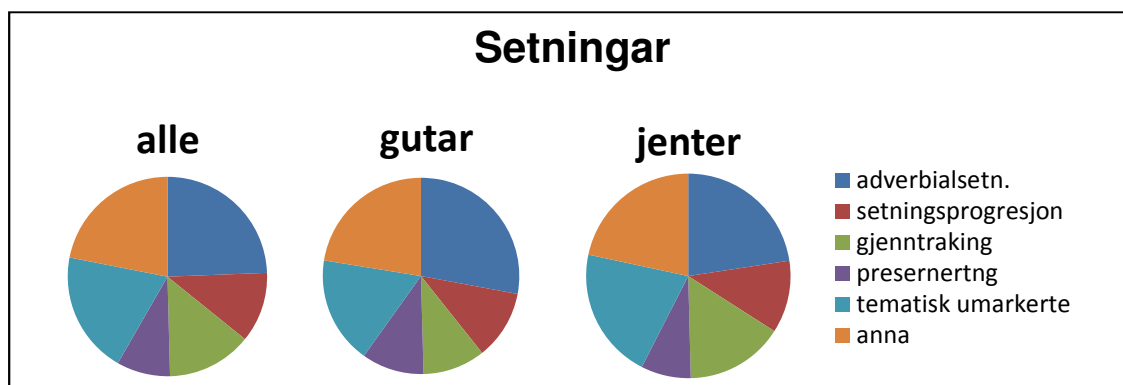
	Eigentliche forteljingar	Refererande forteljingar	Anna
<b>Forteljar</b>	90%	90%	50%
<b>Samanheng</b>	95%	85%	0%
<b>Komposisjon</b>	95%	55%	0%
<b>Normalisert skriftspråk</b>	80%	100%	100%

## 4.2. Setningskopling

På setningsnivå har eg valt å setje søkelys på korleis elevane fører ny informasjon til forteljinga gjennom tematisering av setningane i tekstane og om dei bind saman setningar ved m.a. bruk av konjunksjonar.

I kategorien *anna* kjem m.a. ufullstendige setningar, setningsfragment, setningar med objekt på temaplass, m.m. Mange av dei ufullstendige setningane er direkte tale eller non-ord som skal representere lydar.

Elevtakstane har svært ulik lengd og for å kunne samanlikne tekstane har eg difor rekna ut kor stor del dei ulike setningsformene utgjer av kvar enkelt tekst, - i prosent. For å samanlikne grupper har eg så sett på gjennomsnittleg prosent for kvar kategori (figur 4.10). Kriteria for setningstypane er presentert på s. 59.

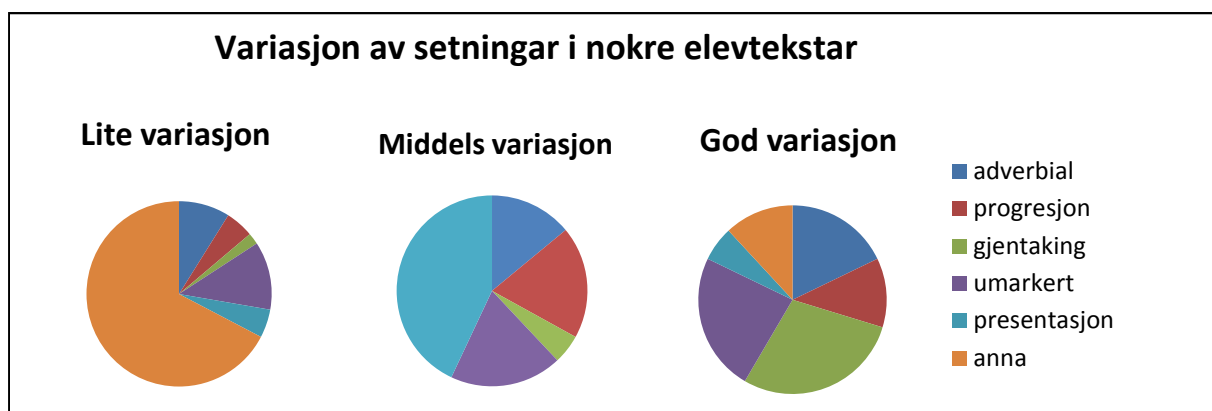


**Figur 4. 10** viser kor stor del i prosent dei ulike setningstypane i snitt er nytta i tekstane.

Resultata viser at adverbialsetningar er dei mest brukte setningane i mitt datagrunnlag. Dette er ikkje så uventa då forteljingar svært ofte er strukturert etter tid. Samstundes er det ganske god variasjon i bruken av ulike setningstypar. Dette skil seg frå Hundal si undersøking av fagtekstar skrive av elevar på 4. trinn der presentering saman med tematisk umarkerte setningar utgjer om lag 50 % av alle setningane (Hundal 2010). I hennar datagrunnlag var om lag 18% av setningane temagjentaking, medan om lag 11 % var temaprogresjon.

Profilen til gutane skil seg litt frå profilen til jentene, men skilnadane er ikkje svært store. Gutane nyttar litt meir adverbialsetningar og presentering, medan jentene nyttar meir gjentaking, tematisk umarkerte setningar og har fleire setningar som ikkje kjem inn under dei 5 første kategoriane og difor er samla under *anna*.

Går ein derimot inn på enkelt tekstar, ser ein at diagramma i figur 4.11 at det er stor skilnad mellom tekstane.



**Figur 4. 12** viser ulik variasjon i setningstypar ved tre elevtakstar

Figur 4.11 viser at snittet av alle tekstane gjev ei jamn fordeling av dei ulike setningstypane, bortsett frå at adverbialsetningar er nytta i litt større grad enn dei andre setningane. Figur 4.12 viser at det likevel er stor skilnad mellom enkeltelevar. Den første elevteksten har svært mange «setningar» som ikkje kjem inn under nokre av setningstypane eg har sett etter, men som vert kategorisert under «anna». Dei aller fleste «setningane» i denne kategorien er ufullstendige setningafragment eller lydetterlikningar som «Uuuæææ» og liknande. Ut frå diagrammet er dette truleg ein tekst med store brot i handlinga og lite samanheng. Den andre teksten har middels variasjon med overvekt av tematisk umarkerte setningar. Dette kan tyde på at teksten er noko oppramsande, men diagrammet aleine kan ikkje seie noko sikkert om dette. Den siste teksten har størst variasjon.

Generelt kan mykje bruk av tematisk umarkerte setningar gi eit inntrykk av oppramsing og lite samanheng, men ved nærlesing av elevtekstar ser eg at nokre av setningane som vert kategorisert som tematisk-umarkerte, ikkje tilfører ny informasjon, men viser til informasjon tidlegare i teksten. Dette er tilfellet ved dei fire første umarkerte setningane i elevtekst 1. Ved teksten sitt høgdepunkt, har også forfatternen plassert fleire tematisk umarkerte setningar:

*Døra opna seg  
han gjekk opp trappa  
ein lysastake fløyg opp i løsa lufto,  
ein stein blei smasja i ei apelsin.  
Han gjekk nermare og nermare.*

Her er setningstypen med på å endre tempo i teksten noko som forsterkar høgdepunktet.

Ved nærlesing av elevtekst 5 (neste side), ser ein at mange av setningane i kategorien anna er ufullstendige setningar eller setningsfragment, noko som er med på å redusere samanhengen i teksten. Delen med mange ufullstendige setningar (raud skrift) er ikkje bunde saman med resten av teksten gjennom tekstband (figur 4.12).

### *Elevtekst 5: Stein fortelingen*

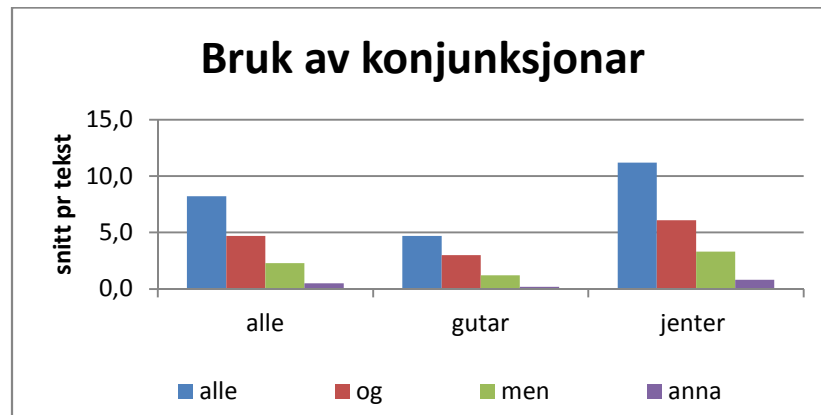
Presentering	<u>Det</u> var ein gang ein <u>stein</u> som var på vandring i skogen.
Adverbialsetning	<u>Der</u> møtte <u>steinen</u> <u>apellsin</u>
Temaprogresjon	og <u>apellsina</u> sa me stike til huse mit då.
Presentering	Å <u>det</u> glømte eg nesten sa <u>apelsina</u>
Anna (spørjesetning)	kva glømte du spurete <u>steinen</u>
Anna (ufullstendig setning)	å tene på telyset (svara <u>apellsinen</u> *)
Anna (spørjesetning)	<u>hæ vat du skremt na,</u>
Anna (setningsfragment)	<u>ja ja ja</u>
Tematisk umarkert	<u>eg</u> <u>hører nokko</u>
Anna (setningsfragment)	<u>kae du</u>
Anna (setningsfragment)	<u>help</u>
Anna (setningsfragment)	<u>nei</u>
Anna (setningsfragment)	<u>joooe</u>
Anna (setningsfragment)	<u>ok</u>
Tematisk umarkert	<u>jei</u> <u>trur de spruter jule brus</u>
Presentering	<u>nei</u> <u>det</u> er blod
Anna (ufullstendig setning)	å å å <u>bere vent</u>
Tematisk umarkert	<u>eg</u> <u>skal bere hente plaster</u>
Anna (setningsfragment)	<u>snakkes.</u>
Adverbialsetning	<u>Når</u> <u>steinen</u> kom i gjen så spruta det saft ut av <u>apellsina</u>
Anna (ufullstendig setning)	og blod.
Adverbialsetning	<u>Der</u> døde <u>apellsina</u>
Adverbialsetning	<u>med 7 minnuter ite på</u> kom <u>ho</u> til live igjen
Adverbialsetning	<u>snip snap snute</u> <u>så</u> er eventyre ute.

**Figur 4. 12:** Elevtekst 5: tekstbanda viser referentkoplingar, medan setningskoplingane vert markert ved setningstypar framfor kvar setning. Figuren viser også at den midtre delen av teksten manglar både setnings- og referentkopling til resten av teksten. (\* mi tilføyning)

Det er vanskeleg å setje dei ulike setningstypane opp mot kvarandre og å rangere ein eller nokre setningstypar som betre enn andre. I følgje Solheim og Matre (2014) vert gjerne gode tekstar kjenneteikna av variasjon.

### 4.2.1. Setningsbinding

Dei mest vanlege setningsbindingane i datagrunnlaget er konjunksjonane «og» og «men». Eg har difor trekt ut desse som eigne kategoriar. Det er også nytta annan samanbinding som konjunksjonane «eller» og «for». Desse er nytta i så lita grad at eg har slått dei saman i ein felles kategori «anna» (figur 4.13).



**Figur 4.14** setningskopling ved bruk av konjunksjonar og subkonjunksjonar totalt, samt konjunksjonane «og» og «men» og «andre konjunksjonar/subkonjunksjonar».

I snitt vert det nytta setningsbinding ved bruk av konjunksjonar 8 gonger pr. tekst. Å nytte konjunksjonen «og» er den mest vanlege måten å binde saman setningar. «Og» vert i snitt nytta om lag 5 gonger pr. tekst, og konjunksjonen «men» vert i snitt nytta vel to gong pr. tekst. Andre former for samanbinding av setningar vert samla sett nytta om lag ein gong i annankvar teks. Her er stor forskjell mellom gutar og jenter. Gutane nyttar samanbinding ved bruk av konjunksjonar mindre enn halvparten så ofte som jentene (gutar: 4,7 gonger pr. tekst, jenter: 11,2 gonger pr. tekst).

### 4.3. Ordvariasjon

Eg hadde i utgangspunktet valt å sjå på variasjon i ordforråd, gjennom å sjå på kor mange ulike leksem den enkelte teksten hadde og på forholdet mellom ulike ord, og talet på ord totalt i ein tekst = ulike ord/ ord totalt. Dette vert ofte kalla T/T-mål (Golden, 2009). Tekstane i datagrunnlaget mitt varierer i lengd. Jo lenger ein tekst vert, jo sjeldnare vert det introdusert nye ord (ibid.). Eg valde difor også å sjå på variasjon i ordforråd på dei 90 første orda i tekstane.

Solheim og Matre (2014) viser også til at bruk av utvida substantivfraser er ein god indikator på eit godt språk. Sjølv om T/T-mål er eigna for å samanlikne ordvariasjon i tekstar, opplevde

eg at dette gav meg lite informasjon om språket som var nytta i tekstane. Etter kvart valde eg difor også å analysere bruk av utvida substantivfrasar i tekstane .

Det er mange måtar å studere variasjon i ordbruk, som å sjå på bruk av ulike ordklassar, lange ord, ad-ord (adjektiv, adverb m.m.),funksjonsord kontra innhaldsord, bruk av ulike utbygde substantivfrasar m.m. Eg har valt å sjå på kor mange ulike ord som er nytta i tekstane.

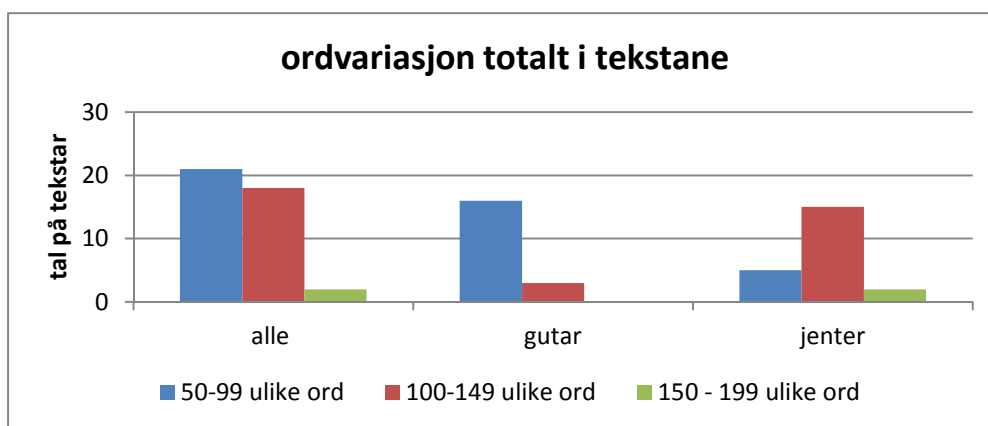
#### 4.3.1. Type-token-Ratio

Som eit mål på variasjon av ord har eg her valt å sjå på ulike ord for heile tekstane. Eg har også rekna det om til snitt ulike ord pr. 100 ord for heile tekstane. Då det er ganske stor variasjon i lengda på tekstane har eg i tillegg sett på ulike ord for dei 90 første orda i tekstane (Type-Token Ratio = TTR) (tabell 4.3).

**Tabell 4. 3** viser snittet for kor mange ulike ord det er i tekstane, det minste og det største talet for ulike ord i tekstane og standardavviket (SD). Tabellen viser også kor mange ulike ord det er pr. 100 ord i tekstane og kor mange ulike ord det er for dei 90 første orda i takstane (TTR).

	Snitt på ulike ord i tekstane	Minste variasjon ulike ord	Største variasjon i ulike ord	SD	Snitt ulike ord i heile teksten rekna om til ulike ord pr. 100	Snitt ulike ord pr 90 første ord (TTR)
Alle tekstane	102	51	177	34,5	49	60
Gutar	82	51	161	29	54	60
Jenter	118	65	177	30	43	60

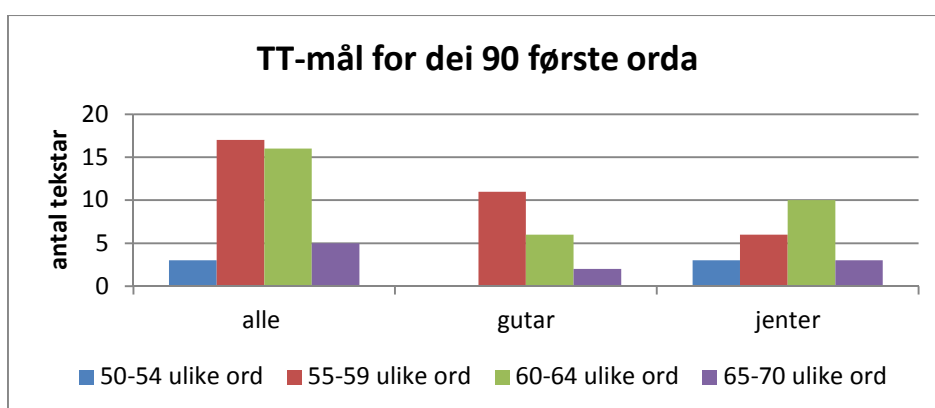
Tabellen over viser at det er stor skilnad mellom teksten med færrest ulike ord (51 ulike ord) og teksten med flest ulike ord (177 ulike ord) for heile teksten. Det er også skilnad mellom kjønna, der jentene nyttar mange fleire ulike ord i sine tekstar. Skilnaden i ulike ord pr. 100 ord er mykje mindre enn den totale skilnaden og her er talet på ulike ord større hjå gutane enn hjå jentene. Det er ikkje skilnad mellom kjønna på ulike ord for dei 90 første orda.



**Figur 4.14** viser kor mange tekstar som har ein ordvariasjon innan dei ulike intervalla.

21 av tekstane har ein ordvariasjon på mellom 50 – 99 ord, men nesten like mange tekstar (18 stk.) har ein variasjon på mellom 100 og 149 ord (figur 4.14). Profilane til tekstane skrivne av gutar kontra tekstar skrivne av jenter, viser også ein skilnad. Mesteparten av gute-tekstane (16 stk.) har ein ordvariasjon mellom 55 – 99 ord, medan mesteparten av jente-tekstane (15 stk.) har ein variasjon på 100-149 ord. Dette har ein klar samanheng med tekstlengda (ein korrelasjon på  $r = 0,9$ ). Talet på ulike ord pr. 100 ord motsett proporsjonalt med tekstlengda ( $r = - 0,9$ ).

Fordi tekstlengd har så stor samanhengen både positivt med tale på ulike ord totalt i tekstane og negativt med ulike ord pr. 100 ord i tekstane, har eg valt å sjå på ulike ord for dei 90 første orda i tekstane (TTR). Då fordeler variasjonen i ord pr. 90 ord seg slik (figur 4.15):



**Figur 4.15:** viser korleis tekstane fordeler seg på dei ulike intervalla basert på talet på ulike ord for dei 90 første orda i tekstane.

Ut frå figur 4.15 ser me at det mest vanlege er at elevar på 4. trinn bruker mellom 55 og 65 ulike ord i forteljingar på ca. 90 ord. Figuren viser også ein skilnad mellom tekstane skrivne



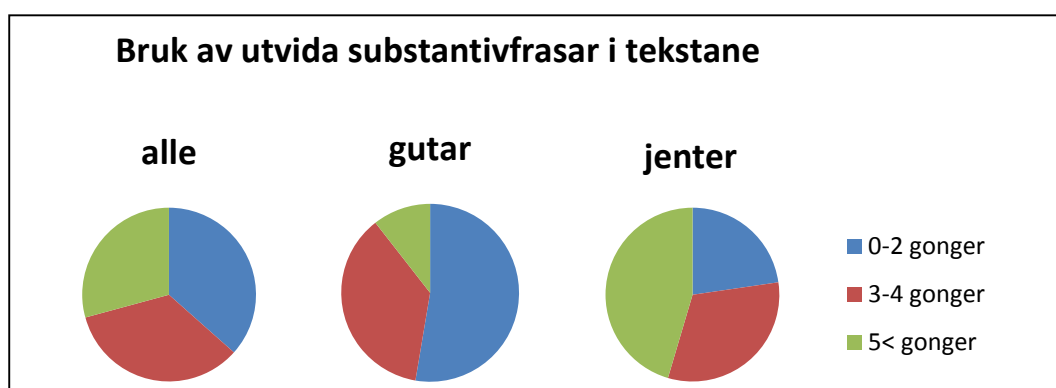
av gutar og tekstane skrivne av jenter. Storparten av gutane nyttar i snitt 5 færre ulike ord enn jentene. Samstundes ser det ut som om der er større variasjon innan tekstane skrivne av jenter enn innan tekstane skrivne av gutar.

Eg samanlikna dei to tekstane med minst variasjon for dei 90 første orda. Begge tekstane hadde 51 ulike ord i løpet av teksten sine første 90 ord. Talet på ulike ord i heile tekstane er 65 ord i den eine teksten og 108 ord i den andre. Korrelasjonen mellom total variasjon på ord i ein tekst og variasjonen i ord for dei 90 første orda (TTR) = 0.04, dvs. at her ikkje er noko samanheng.

### 4.3.2. Utbygde substantivfrasar

Det var vanskeleg å sjå noko mønster i tekstane ut frå tal på ordvariasjon. For å få eit supplerande verkty til å vurdere språket i tekstane til elevane, har eg i tillegg valt å sjå på bruk av utvida substantivfrasar. Eg valde difor å utvide analysen til også å gjelde utbygde substantivfrasar (figur 4.17). Utbygde substantivfrasar gjer teksten mindre knapp (H. M. Iversen, H. Otnes og M. S. Solem 2011) og har god samanheng med eit godt språk (R. Solheim og S. Matre 2014).

Resultata viser at elevane på 4.trinn i liten grad bygger ut substantivfrasar. I snitt legg dei adjektiv til substantiv 4 gonger i løpet av ein tekst. Utbyggingane er enkle og består stort sett av eit tillegg på eit adjektiv til substantivet, som «*eit lite hus*», «*ei gamal dame*» og «*ein skummel mann*». Samstundes er skilnaden mellom tekstane stor, frå å ikkje nytte adjektiv i det heile, til også å bruke litt lengre frasar som «*eit vakkert føl med stjerne i panna*». Det er svært få eksempel på substantivfrasar som den sistnemnte.



**Figur 4.16** viser kor stor del av tekstane som har utvida substantivfrasar mindre enn 2 gonger, 3-4 gonger og meir enn 5 gonger.

**Tabell 4.4** viser minste tal på, - største tal på, - snitt og standardavvik for bruk av utvida substantivfrasar i tekstane.

	Tekstar	Min. bruk	Max bruk	Snitt	SD
Alle	41	0	12	4	3,1
Gutar	19	0	6	2	1,9
Jenter	22	0	12	5	3,5

For alle tekstane samla (tabell 4.4), ser ein at ca. 1/3 av tekstane har utvida substantivfrasar meir enn 4 gonger. Samstundes ser ein at det er stor forskjell på kjønna. Medan berre 10% av gutane har med skildringar ved hjelp av utvida substantivfrasar meir enn 4 gonger, har heile 45% av jentene med skildringar 5 gonger eller meir i sine tekstar.

Det er ein korrelasjon på  $r = 0,55$  mellom utvida substantivfrasar og total ordvariasjon, og  $r = 0,5$  mellom utvida substantivfrasar og total tekstlengd. Bruk av utvida substantivfrasar støttar såleis funna for den totale ordvariasjonen i tekstane. Vidare i arbeidet vil eg difor berre nytte bruk av substantiv frasar som ei støtte til ordvariasjonen.

#### 4.4. Skrivehandtverket

God skrivekompetanse bygger på grunnleggjande ferdigheiter i skriving. Det vil m.a. seia ei god staveutvikling ved ei optimal meistring av norsk ortografi, og ei funksjonell handskrift. Lundberg (2012) kallar dette for skrivehandtverket.

##### 4.4.1. Stavekompetanse

Alle ord i tekstane vart retta etter nynorsk ordliste (Hellevik, Rauset og Søyland 2009). Eg rekna så ut delen ortografisk rett stava ord i prosent. For å få eit litt meir nyansert bilete av rettskrivinga, har eg også sett på prosentvis ortografisk rett skrivne høgfrekvente og lågfrekvente ord. Høgfrekvente ord er her definert som dei 100 mest høgfrekvente nynorskorda etter nynorsk frekvensordbok (Vestbøstad, 1989). Lågfrekvente ord er alle andre ord. Det kunne vore interessant å sjå på skilnaden av regulære og irregulære ord. Men då dette ikkje er ei studie kunn retta mot stavekompetansen til barna, har eg valt å ikkje ta dette med i denne undersøkinga. Sjølv om eg ikkje gjer ei grundig analyse av skrivefeil i enkelttekstar, vil eg likevel trekkje fram skrivefeil som går igjen i heile datagrunnlaget. Når elevane skriv forteljing, vel dei ut ord sjølv. I dette studiet har eg difor ikkje fått sjekka stavekunnskapen til elevane opp mot utvalde ord eller ein «standard».

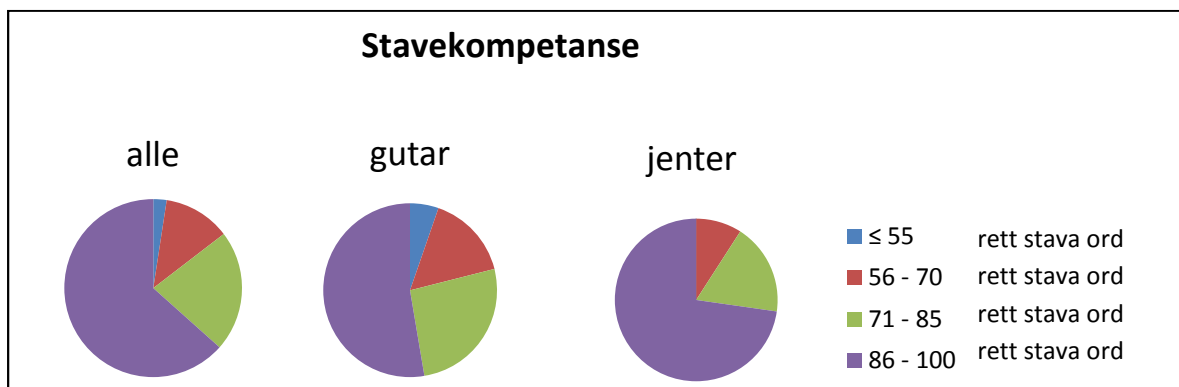
I ein tekst vil nokre ord komme att fleire gonger. Fleire av elevane i mitt datagrunnlag har skrive same ord på ulike måtar. Ordet «det» vert skrive «det», «de» og «d» i same tekst. «Appelsin» vert skrive og bøygd både som hokjønnsord og hankjønnsord. Det vert skrive «appelsin», «appellsin», «apellsin» og «apelsin», noko som kan tyde på at staveferdigheita enno ikkje er heilt automatisert. På grunn av dette, og fordi det er stor variasjonen i tekstlengd, har eg valt å samanlikne prosent korrekt stava ord i tekstane. Eg har også valt ei grafisk visuell framstilling i tillegg til tala i tabell 4.5.

**Tabell 4. 5** viser i prosent minste og største ta ortografisk rett stava ord, og snittet på ortografisk rett stava ord i prosent, samt standardavviket (SD).

	Tal på tekstar	Min	Max	Snitt	SD
Alle	41	53	97	85	10
Alle gutar	19	53	96	82	11
Alle jenter	22	68	97	87	9

Mitt datamateriell viser eit snitt på 85% rett stava ord pr. tekst. Dette ligg litt under det Skaathun fann i sitt studie i 2007, der snittet for 4. trinn låg på 91% ortografisk rett stava ord.

Fordeler eg så tekstane på ulike intervall rett skrivne ord, får eg denne kurva (figur 4.17):



**Figur 4. 17** viser kor mange av tekstane, tekstane skrive av gutar og tekstane skrivne av jenter som har 5 rette tilsvarande dei ulike intervalla.

Figuren viser at det samla sett er mange tekstar med ein stor prosentdel ortografisk rett stava ord. 26 av tekstane har over 85 % ortografisk rett skrivne ord. Samstundes viser figuren at sjølv om mange barn har utvikla ei ganske god stavekompetanse, så er det nokre barn (lys

blått kakestykke) som strevar meir enn andre med å skrive ortografisk rett. Teksten som har færrest rett ortografisk stava ord, har 53 % rette ord,- dvs. at om lag annan kvart ord er stava feil. Eleven skriv ei blanding av nynorsk og bokmål, noko som gjev eit litt skeivt bilete på stavekompetansen hans. Han kjenner til ulike måtar å skrive 'j'-lyden , og skriv m.a. lyden rett i hjem og gjek. Men han slit med dobbelkonsonant og skriv «skule» for skulle, «komm» for kom og «baken» for bakken. Han manglar stum t i slutten på huset og eventyret, samt at han skriv «hvar» for var.

Figur 4.17 viser at nokre fleire jenter enn gutar har meir enn 85% rett stava ord og at det er nokre gutar med nokså lav prosent rett stava ord ( $\leq 55$  % rette ord). Til saman utgjer dette ein moderat effektstørrelse,- Cohens  $d= 0,5$  i favør av jentene.

#### 4.4.1.1. Høgfekvente ord

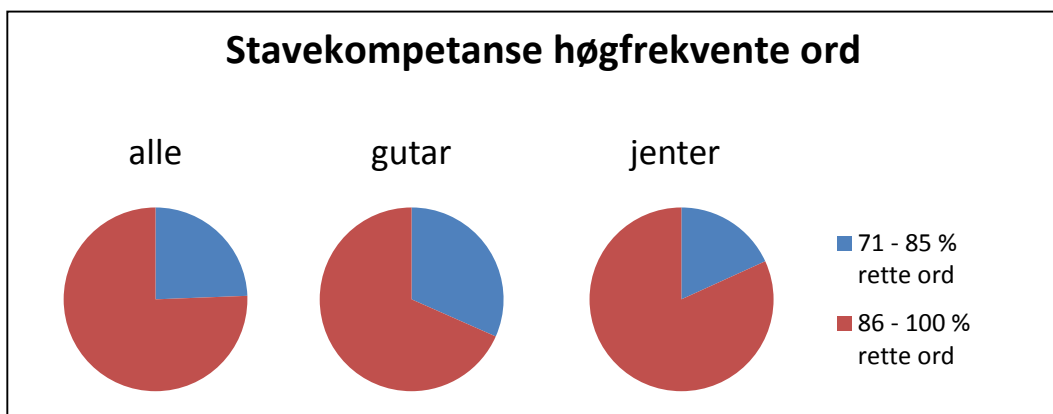
Nokre ord vert nytta oftare enn andre ord i norske tekstar. Dei 100 mest frekvente norske orda, utgjer over 45% av alle ord i norske tekstar i følgje norsk frekvensordbok (Heggstad, 1982).

Er stavekompetansen til barna annleis for dei høgfekvente orda enn for ord som ikkje er så høgfekvente?

**Tabell 4. 6** viser i prosent minste og største ta ortografisk rett stava høgfekvente ord, snittet på ortografisk rett stava høgfekvente ord i prosent, samt standardavviket (SD).

	Tal på tekstar	% av orda	Min rette ord i %	Max rette ord i %	Snitt rette ord i %	SD
100 mest høgfekvente ord - alle	<b>41</b>	<b>51</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>8</b>
100 mest høgfekvente ord - Gutar	19	53	74	100	91	9
100 mest høgfekvente ord - Jenter	22	49	77	100	93	7

Tabell 4.6 viser at 92% av dei høgfekvente orda i mitt datagrunnlag, er rett stava og skilnaden mellom kjønna er liten med ein effektsørrelse på Cohen's  $d = 0.25$ . Teksten med færrest rette rett stava høgfekvente ord har 74% rette. Reknar ein snittet  $\pm$  eit SD som normal variasjon [84 - 100], ser ein at dette likevel er godt under normal variasjon i gruppa. Ved nærlesing av teksten ser ein at dette er ein elev som har manglande bokstavkunnskap. Han blandar m.a. b og d. Han skriv ganske lydrett som t.d. »leke» for leike, «spøkilse» for spøkelse, «sie» for seier og «kvem» for kven.



**Figur 4.18 :** deler rett stava høgfrekvente ord.

29 av tekstane, eller 70%, har meir enn 90% rett stava høgfrekvente ord, medan 7 av tekstane, 17%, har mindre enn 80% rett stava høgfrekvente ord. Nokre fleire jenter enn gutar har meir enn 90 % rett stava ord, medan nokre fleire gutar enn jenter har mindre enn 80% rett stava høgfrekvente ord (figur 4.18).

#### 4.4.1.2. Lågfrekvente ord

Ord som ikkje er høgfrekvente, møter barna færre gonger i tekstar dei les, og dei skriv dei sjeldnare sjølve. Eg reknar her alle ord, bortsett frå dei 100 mest høgfrekvente orda, som «ikkje høgfrekvente ord» og for å lette leseligheita i teksten, har eg valt å omtale dei som lågfrekvente ord.

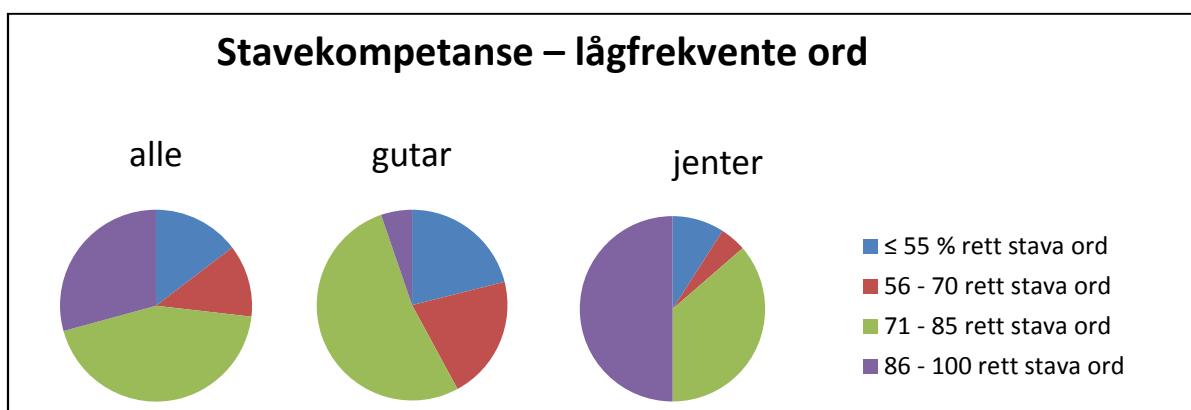
**Tabell 4.7.** viser i prosent minste og største ta ortografisk rett stava lågfrekvente ord, snittet på ortografisk rett stava lågfrekvente ord i prosent, samt standardavviket (SD).

	Tal på tekstar	% av orda	Min rette ord i %	Max rette ord i %	Snitt rette ord i %	SD
Låg frekvente ord - alle	<b>41</b>	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>96</b>	<b>75</b>	<b>16</b>
Lågfrekvente ord - Gutar	19	47	24	92	<b>68</b>	16
Låg frekvente ord - Jenter	22	51	51	96	<b>81</b>	13

Snittet på rett skrive lågfrekvente ord er noko lågare enn snittet for høgfrekvente ord.

Skilnaden mellom kjønna er også større. Effekstorleiken vert Cohen's  $d = 0,9$ , noko som vert rekna som ein stor skilnad.

Skilnaden viser seg også når ein framstiller dataa visuelt, som i figur 4.19:



Figur 4. 19 deler rett stava lågfrekvente ord.

Diagramma for prosent rett skrivne lågfrekvente ord får ei annleis fordeling av «kakestykk» enn diagramma for høgfrekvente ord. Diagramma for høgfrekvente ord viser at tekstane deler seg på to intervall, der intervallet for 86% eller meir rett skrivne ord er svært dominerane (figur 4.18). Dvs. at dei fleste barna skriv mykje rett. Diagramma for lågfrekvente ord viser at tekstane fordeler seg over fleire intervall, noko som viser større variasjon i barna sin stavekompetanse når det gjeld lågfrekvente ord, enn når det gjeld høgfrekvente ord. Dei fleste barna skriv mellom 70 – 85% ortografisk rett stava lågfrekvente ord (figur 4.19). Skilnaden mellom kjønna er større for lågfrekvente ord så for høgfrekvente ord.

Den teksten som har færrest rette lågfrekvente ord, har berre om lag 25% rette, dvs. at eit av fire ord vert stava rett.

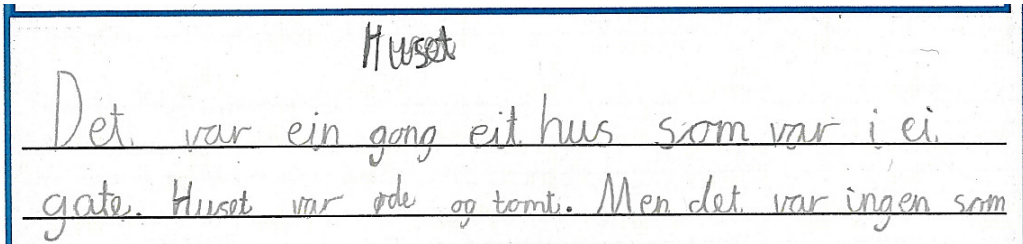
#### 4.4.1.3. Feiltypar

Ein stavefeil som særleg går igjen i datagrunnlaget er bruk av dobbelkonsonant. Sjølv om mengda 'dobbelkonsonant-feil' varierer mellom tekstane, få finn eg denne feilen i alle tekstane. Ord med dobbelkonsonant finn ein både blant høgfrekvente- og lågfrekvente ord. Innslag av bokmålsord finn eg også i alle tekstane og eg vil her rekne dette som ein vanleg feil. Også denne feilen varierer ein del mellom tekstane.

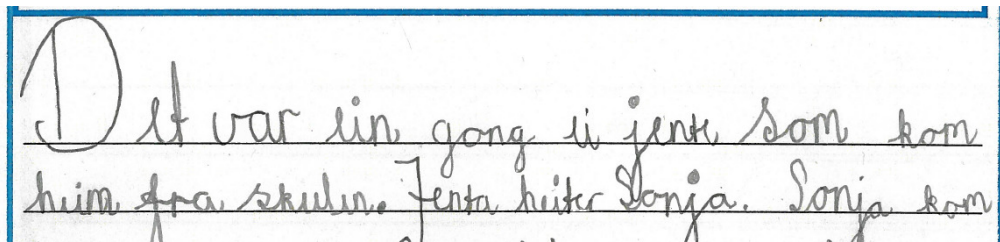
Eg fann små innslag av typiske dialektord i 9 av tekstane, men denne feiltypen var berre iaugefallande stor i ein tekst. I tillegg førekjem andre skrivefeil som bortfall av stum 'd' og 't' i slutten av ord i mange av tekstane. Nokre tekstar har også feil på bokstavnivå, der eleven m.a. blandar 'b' og 'd', 'm' og 'n'.

#### 4.4.2. Handskrift

For å vurdere elevane si handskrift har eg tatt utgangspunkt i ein kombinasjon av Guttormsgaard (1995) sitt forslag og Hekneby (2005) sitt forslag til vurdering av handskrift. Moment som er vurdert er m.a.: bokstavkvaliteten opp mot det normgivande alfabetet - 40% tilnærma lik norma, samanheng, hensiktsmessig storleik og avstand, hensiktsmessig forhold mellom bokstavane, m.m. Til saman har eg ti punkt som kvar gir eit poeng kvar, dvs. at elevane kan få opp til 10 poeng på vurderinga av handskrifta.

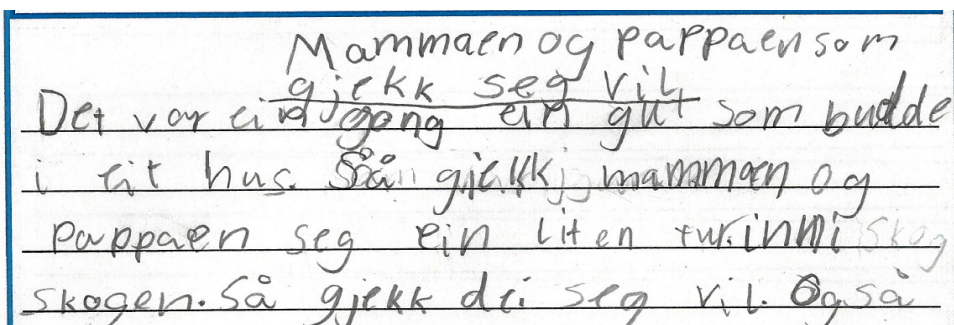


Figur 4. 20 viser eit døme på ei samanhengande stavskrift.

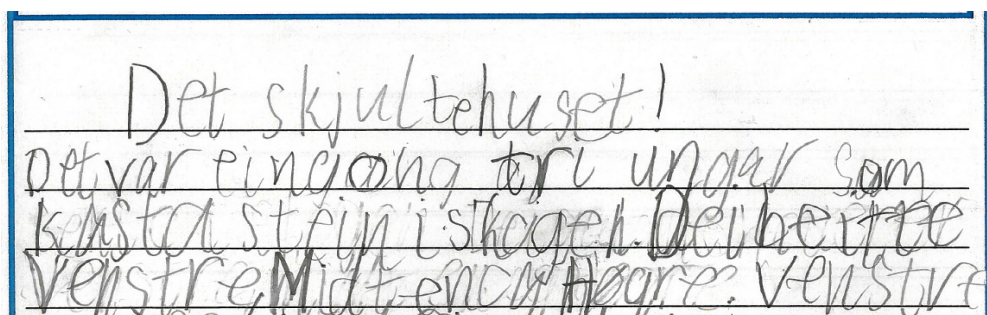


Figur 4. 21 viser eit døme på ei samanhengande løkkjeskrift.

Figur 4. 20 og 4.21 er eksempel på god samanhengande handskrift med eit reint heilskapsinntrykk. Figur 4.20 er ei stavskrift medan figur 4.21 er løkkjeskrift. Bokstavane er stort sett tydelege med fin avstand og god lukking. Bokstavane kviler på lina og det er luft mellom orda. Skrifta i figur 4.20 startar med ein god størrelse, men minkar utover i teksten og vert så lita at det påverkar leselegheita. Skrifta i figur 4.21 har litt ujamn størrelse på bokstavane. Løkkene på «g» og «j» er til dels så store at dei kjem i konflikt med bokstavane på lina under. Dette påverkar leselegheita i teksten. Men begge døma over er vurdert som gode handskrifter og har fått ein skåre på 8 og 9 poeng.



Figur 4. 22: viser eit døme på ei ikkje samanhengande, litt kantate skrift.



Figur 4. 23: viser eit døme på ei ikkje-funksjonell handskrift som er vanskeleg å lese.

Det er ganske stor skilnad på leselegheita i skriftene i figur 4.22 og figur 4.23. Eg har vurdert skrifta i begge desse figurane som ei ikkje-funksjonell handskrift. Begge døma viser ei skrift som ikkje er samanhengande og det første heilskapsinntrykket er noko rotete. I figur 4.22 kviler skrifta på lina og det er mellomrom mellom orda. Men sin del av bokstavane ligg eit stykke frå normalfabetet. Dei er til dels utydelege og ujamne, og ikkje alle står i eit passe forhold til bokstavane rundt seg. Skrifta i figur 4.23 er svært vanskeleg å lese. Bokstavane er kantete og har til dels dårleg lukking. Dei står svært tett og det er lite mellomrom mellom orda. Skrifta er forholdsvis jamn, men forholdet mellom bokstavar som skal vera i første etasje i bokstavhuset og dei som strekkjer seg opp på loftet eller i kjellaren er ikkje tilfredstillande. Desse skriftene har fått 3 og 1 poeng.

Skriresenteret stiller krav til at ei funksjonell handskrift skal vera samanhengande. Dersom eg skal leggje dette til grunn i vurderinga av handskrifta i mitt datagrunnlag, vil berre 1/3 av elevane ha ei funksjonell handskrift. Og sjølv om skilnaden få skrifta i dei ulike figurane over, er stor, viser resultatet for datamaterialet som heilheit, at mange barn har ei god og lett leseleg handskrift. Tekstane med inntil 3 poeng er såpass vanskelege å lese at det går ut over lesehastighet og flyt. Desse vil eg karakterisere som dysfunksjonelle.

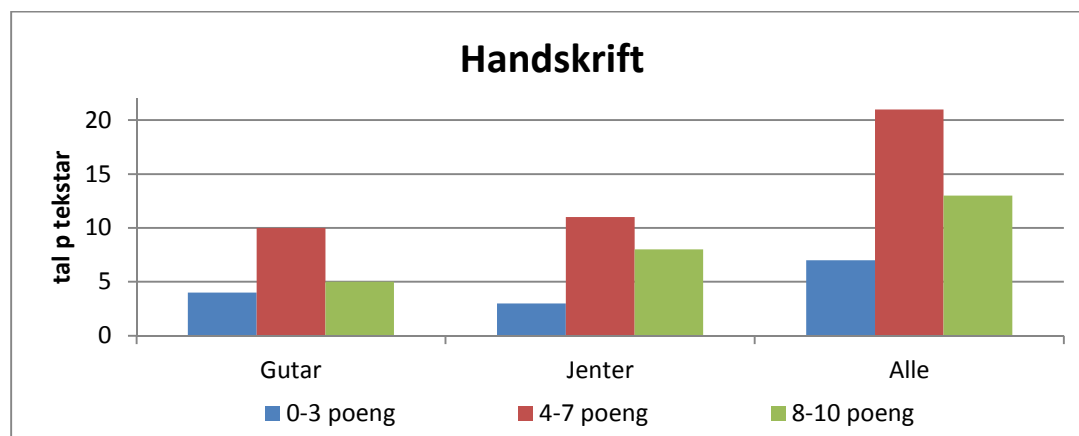


**Tabell 4. 8** viser gjennomsnittleg poengsum for handskrift for alle tekstane, for gutane og for jentene. Han viser også minste poengsum, største poengsum og standardavvik (SD). I tillegg har eg tatt med kor mange tekstar som har samanhengande skrift.

	Tal på tekstar	Snitt	Min	Max	SD	Samanh. skrift
Alle	41	6,1	1	9	2,2	13 (32%)
Alle gutar	19	5,6	1	9	2,3	7
Alle jenter	22	6,5	3	9	2,1	6

Snittpoengsummen for tekstane samla vart her 6,1 med eit standardavvik på  $2,2 \approx 2$  (tabell 4.8). Jentene ein litt høgare poengsum enn gutane, noko som gjev ein effektstørrelse på Cohen's  $d = 0,4$ . Dvs. ein moderat skilnad.

Resultata viser også ein moderat samanheng mellom snitt poeng og det å ha ei samanhengande skrift  $r = 0,5$  (figur 4.24). Snittet for tekstane med samanhengande skrift er 7,7 poeng, dvs. 1,6 poeng over snittet for alle tekstane. I mitt datamateriale er det fleire gutar enn jenter som skriv med samanhengande skrift, likevel er snittet for gutane lågare enn snittet for jentene. Det fleire gutar enn jenter med ei ikkje-funksjonell handskrift ( inntil 3 poeng)



**Figur 4.24:** viser korleis handskrifta fordeler seg innan dei ulike poengintervalla.

Grafen viser at dei fleste tekstane har meir enn 4 poeng. Dvs. at elevane har ei middels til god handskrift, som er lett å lese. Men 7 elevar har 3 poeng eller mindre. Handskrifta deira kan virke rotete og kan vera vanskeleg å lese. 4 gutar og 3 jenter har såleis ei handskrift som er lite funksjonell.

Kor stor del av elevar på 5. trinn som har utvikla ei funksjonell handskrift varierer i ulike undersøkingar, men Karlsdottir (2004) forventar at om lag 85% av elevane på dette trinnet har utvikla ei funksjonell handskrift. Dersom eg i mitt datamateriale reknar tekstar med 4-10 poeng som funksjonell handskrift, vil 83 % av elevane i mitt datagrunnlag ha ei funksjonell skrift og slik sett stemmer resultatata godt over eins med Karlsdottir si undersøking. Karlsdottir (ibid.) finn også at 75% av elevane som ikkje har ei funksjonell skrift er gutar. I datamaterialet mitt er 4 av 7 elevar med ei ikkje funksjonell skrift, gutar, dvs. = 57%. Dette er noko under Karlsdottir sitt funn. Eg har her eit lite datagrunnlag der kvart barn utgjer ein forholdsvis høg prosent av grunnlaget. Difor kan resultatata i mitt datagrunnlag skilje seg noko frå andre undersøkingar.

#### **4.5. Samanhengar**

Variablane tekstlengd, ordvariasjon (T/T-mål), bruk av utvida substantivfrasar, bruk av konjunksjonar, stavekompetanse og poeng for handskrift er variablar på forholdstal-nivå. Eg kan difor nytte 'Pearson r' for å rekne ut korrelasjonen mellom desse variablane. I følge Ringdal (2013) kan også 'Person r' nyttast for å rekne ut samanhengar mellom variablar på ordinalnivå dersom variabelen har ei rangering med ein femdelt skala eller meir (Ringdal, 2013). Eg har difor valt å nytte 'Pearson r' også for studerer samanhengar knytt setningsvariasjon og tekstkompetanse.

Tema og sjanger er i utgangspunktet nominale variablar. Men då det ser ut til at bruk av sjanger og tema føl skriveutviklinga, der eigentlege forteljingar og samfunnsengasjerte tema vert rekna som meir avanserte enn refererande fantasi forteljingar, meiner eg at også desse variablane kan rangerast. Tema og sjanger vert då variablar på ordinalnivå, begge med ein tredelt skala. Det beste korrelasjonmålet for ville nok her vera spesialtilfeller av 'Pearsons r' som t.d. Eta. Eg har likevel valt å nytte 'Pearsons r'. Ringdal har i si bok rekna ut korrelasjon mellom kjønn og timelønn ved hjelp av 'Pearsons r', der kjønn er variabel på nominalnivå og timelønn er variabel på forholdstalnivå (Ringdal 2013, s. 309). Ringdal skriv også at samanlikning av korrelasjonar bør gjerast med same korrelasjonsmål. Eg har difor valt 'Pearsons r' for alle variablane i analysen.

**Tabell 4.9.** viser samanhengen mellom dei ulike variablane i datagrunnlaget rekna i Pearson korrelasjonskoeffisient

		Tekstlengd	Sjanger	Tema	Tekstkompetanse	Setningsvariasjon	Ordvariasjon	Samanbinding	Stavekompetanse	Handskrift
Tekstnivå	tekstlengd	1		<b>0,45</b>		0,3	<b>0,95</b>	<b>0,6</b>	0,2	
	Sjanger		1		0,4	0,2		0,2	0,2	
	Tema	<b>0,45</b>		1		0,3	0,4	0,4		0,2
	Tekstkomp		0,4		1	0,3		0,2	0,2	0,3
Ord og set.nivå	Setningsvariasjon	0,3	0,2	0,3	0,3	1	0,3	<b>0,5</b>	0,3	0,3
	ordvariasjon	<b>0,95</b>		0,4		0,3	1	<b>0,6</b>		
	Samanbinding	<b>0,6</b>	0,2	0,4	0,2	<b>0,5</b>	<b>0,6</b>	1	0,3	
	Stavekompetanse	0,2	0,2		0,2	0,3		0,3	1	

Tabell 4.9 viser ein samheng mellom tekstlengd, meir «avanserte» tema, ordvariasjon og setningsbinding. Samstundes er det ein samheng mellom samanbinding, setningsvariasjon og ordvariasjon. Desse elementa er viktige for å skape eit godt språk og god samheng i tekst og kan difor indikere at dei ulike delane påverkar og styrkar kvarandre. Denne undersøkinga går ikkje nok i djupna til å seie noko detaljert om samanhengen, men kan kanskje gi grunnlag for ei større undersøking.

I mitt datagrunnlag finn eg ikkje noko stor samheng mellom skrivehandtverket, dvs. handskrift og stavekompetanse, og dei andre variablane, dvs. variablar som er vikrige for å få teksten til å kommunisere.

## **5. Drøfting**

Då eg starta denne undersøkinga gjekk eg breitt ut både med tanke på teori og deretter i analysane av tekstane. Eg har difor fått eit stort datagrunnlag. I dette kapitlet vil eg drøfte dei mest sentrale dataa, som ligg til grunn for hovudinstrykket eg sit att med etter arbeidet. Eg kjem difor ikkje inn på alle enkeltdelane frå kunnskapskapitlet og datainnsamlinga. Eg vil starte med å drøfte dei viktigaste funna opp mot underproblemstillingane, før eg prøver å samle trådane og setje fokus hovudproblemstillinga mi:- kva som karakteriserer tekstar skrivne av elevar på 4. trinn.

### **5.1. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 1**

#### **I kva grad meistrar elevar på 4. trinn skrivehandtverket?**

Eg har valt å sjå på grunnleggjande ferdigheter som «ei funksjonell handskrift» og «stavekompetanse». Omgrepet grunnleggjande ferdigheter kan nok diskuterast, då m.a. komposisjon og samanheng i tekst også er grunnleggjande for å formidle ein bodskap gjennom tekst. Men eg meiner at handskrift og rettskriving er to ferdigheter som står litt på sida av den generelle tekstkompetansen, og for å strukturere oppgåva har eg valt å definere desse som grunnleggjande ferdigheter.

#### **5.1.1. - I kva grad har elevar på 4. trinn utvikla ei samanhengande og funksjonell handskrift?**

Ei funksjonell handskrift er rask og er lett å lese. 34 av barna i mi undersøking (83%) har ei handskrift som er lett å lese. Bokstavane ligg tett opp mot normalfabetet, dei har god lukking, er plasserte rett på lina og har passe mellomrom. Denne undersøkinga gir ikkje grunnlag for å seie noko om kor raskt barna skriv, men forskning viser at det å skrive med samanhengande skrift har stor betydning for skrivefarta (Karlsdottir & Stefansson, 2005). 28 av elevane i datagrunnlaget nyttar ikkje ei samanhengande skrift. Noko som kan tyde på at skrifta kanskje ikkje er rask nok til å vera funksjonell. Vel ein å setje likskapsteikn mellom ei ikkje-samanhengande handskrift og ei ikkje-funksjonell handskrift, medfører dette at mindre enn ein tredel av elevane i mitt datagrunnlag har ei funksjonell handskrift.

Sjølv om eg ikkje har konkrete data å samanlikne med, vil eg tru at dette er ein negativ utvikling. Tilbakeblikk på skulebøker frå ein til to generasjonar sidan viser at ei vakker handskrift var viktig då.

Kanskje er handskrifta mindre viktig i dag enn ho var for nokre tiår sidan? Me har fått tekniske hjelpemiddel som langt på veg er raskare og betre enn handskrifta i mange samanhengar. Medfører dette at lærarar i dag ikkje vektlegg opplæring i handskrift?

Vektinga av handskrifta i læreplanane har også endra seg. I læreplanen M87 står det at skrifta skal vera «*tydelig, rask og [ ... ] lett å lese*» (undervisningsdepartementet, 1987). I KL06 står det at handskrifta skal vera «*samanhengande og funksjonell*» (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Kanskje er ikkje alle lærarar trygge på kva som ligg i omgrepet «ei funksjonell handskrift», noko som kan vera med på å gjera handskriftopplæringa mindre konkret for elevane.

Utvikling av kvaliteten på handskrifta stagnerer i stor grad på slutten av 4. trinn. Det vil seie at det er viktig for barna å ha utvikla ei handskrift med god kvalitet i løpet av småskulen. Sjølv om mange lærarar vektlegg arbeid med handskrift i småskulen, er dei truleg likevel ikkje klar over at utvikling av kvalitet i stor grad stoppar etter småskulen..

#### **5.1.1.1. Dysfunksjonell handskrift**

Sjølv om me i dag har gode tekniske skriveverktøy, er blyant og papir framleis dei mest brukte reiskapane i skulen. Elevar med ei dysfunksjonell handskrift, vil kanskje ikkje kunna nytta skrifta godt nok som reiskap i læringsprosessen sin. Skrifta kan då verta eit hinder i kunnskapstileigninga. For dei fleste elevane er det difor framleis viktig å halde fokus på utvikling av ei funksjonell handskrift.

Sju av elevane i datagrunnlaget (nær 17%) har ei handskrift som er vanskeleg å lese. Bokstavane er ujamne, dei har dårleg lukking, dei er ikkje plassert rett i bokstavhuset/ på lina, og dei går til dels over kvarandre. Mengda elevar som ikkje har ei godt leseleg handskrift, er samanfallande med anna forskning på utvikling av handskrift (Karlsdottir, 2004; Karlsdottir & Stefansson, 2005). Nokre elevar står også i fare for å utvikle sekundære vanskar med skrifta når krava aukar, og ei skriftkvaliteten kan såleis få ei negativ utvikling.

Karlsdottir meiner dårleg handskrift ikkje har så mykje med motorisk utvikling å gjere, som mange trur. Det er elevane si kognitive utvikling og merksemd under innlæringa som har størst innverknad på utviklinga av handskrifta. Ei godt tilpassa begynner-opplæring som tek utgangspunkt i barnet si kognitive utvikling, vert viktig. Denne kunnskapen bør påverke korleis ein legg opp undervisninga. Undervisninga må leggje like stor vekt på at barna skal forstå korleis bokstavane skal formast, som på motorisk øving. Omgrep som boge, rett line, loddrett og vassrett vert i denne samanhengen nyttig å forstå.

Til tross for at kvaliteten på handskrifta stort sett stagnerer etter småskulen, minkar likevel talet på elevar med ei dysfunksjonell handskrift oppover i skulen. Dette kan bygge opp under at det er viktig å fortsetje undervisninga i handskrift også vidare på barneskulen sitt mellomtrinn. For at elevane i mitt datagrunnlag skal kunne nytte handskrifta som reiskap fullt ut, må dei arbeide vidare for å utvikle skrifta saman.

#### **5.1.1.2. Skilnad mellom kjønna**

Som i andre undersøkingar er det flest gutar som slit med handskrifta. Gutar har gjerne svakare evne til å halde på merksemda tidleg i skuleløpet (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Barn utviklar seg mykje dei første åra på skulen og merksemda aukar. Med ei godt tilpassa undervisning som kanskje kan strekke seg over fleire år, som og legg opp til mange repetisjonar, vil truleg også mange gutar kunne utvikle ei god skrift.

#### **5.1.2. - I kva grad meistrar elevar på 4. trinn konvensjonell ortografi?**

I mitt datagrunnlag stavar barna i snitt mellom 8 og 9 av 10 ord rett. Min første tanke var at dette må vera god meistring av konvensjonell ortografi. Som nemnt gir oppgåva barna muligheit til å velje ord der dei kan stavemåten, og å velje bort ord dei er usikre på. Dette påverkar truleg rettskrivingsprosenten positivt.

Høgfrekvente ord vert stava meir rett enn lågfrekvente ord. I snitt vert meir enn 9 av 10 høgfrekvente ord stava rett. Sjølv elevane som skriv færrast rette ord, skriv 75% eller meir av dei høgfrekvente orda rett. Barna møter dei høgfrekvente orda mange gonger når dei les, og dei skriv dei ofte sjølv. Det vil seie at dei får mykje øving i å lese og skrive desse orda, og orda vert lagra som ortografiske minner i det mentale leksikonet. I daglegtale vil ein gjerne seie at barna har automatisert orda. Mange av dei 100 mest høgfrekvente orda er korte og lydrette (sjå (Vestbøstad, 1989), noko som også truleg er ei medverkande årsak til at prosenten rett stava høgfrekvente ord er så høg.

I snitt er om lag 75% av dei lågfrekvente orda stava rett. Dei lågfrekvente orda er ikkje like lette å automatisere og barna har gjerne ikkje eit fullstendig ortografisk bilete lagra i leksikon. Barna med god meistring av rett staving av lågfrekvente ord, nyttar truleg ein blandingsstrategi når dei stavar ukjende ord. Dei har kanskje lagra stavemåten til eit ord som har ein liknande lydstruktur som ordet dei vil skrive. Når barnet skal skrive det ukjende ordet, kombinerer det ortografisk stavestrategi for deler av ordet med fonologisk stavestrategi for resten av ordet.

Samanliknar eg dette resultatet (snitt på 85% rett stava ord) med Skaathun sitt resultat frå 2007 (snitt på 91% rett stava ord), er det ein liten skilnad. Dette kan skuldast fleire ting, m.a. kan valet av rekvisita til undersøkinga mi ha påverka resultatet negativt. Ein av rekvisittane var ein appelsin. Appelsin er eit lågfrekvent irregulært ord, som er vanskeleg å stave rett. I tillegg er dette eit ord som i daglegtale er eit hokjønnsord i dialektane til barna. Det har medført at bøyinga av ordet har følgd regelen for hokjønnsord. Dermed kan barn ha skrive ordet rett i ubunden eintal: «appelsin», men skrive ordet feil i ander former. Denne rekvisitten kan ha påverka resultatet for rettskrivinga. Eg ville ha erstatta han med ein annan rekvisitt om eg skulle ha gjort undersøkinga om att.

Ein annan grunn til skilnaden kan vera at begge undersøkingane har eit relativt lite datagrunnlag, noko som kan medføre at det ikkje er fullstendig representativt for populasjonen av 4.klassingar. Men begge undersøkingane viser at barn på 4. trinn stavar ein svært høg prosent av orda ortografisk rett når dei skriv sjølvvalde tekstar.

#### **5.1.2.1. Stavefeil**

##### ***Dobbelkonsonant***

Rett staving av ord med dobbelkonsonant er den klart mest frekvente stavefeilen i datagrunnlaget. 39 av dei 41 tekstane har ein eller fleire feil knytt til bruk av dobbelkonsonant. Ein av gjenstandane eg presenterte var ein appelsin. Appelsin er i utgangspunktet eit lågfrekvent ord ut frå definisjonen i denne oppgåva, dvs. eit ord barna ikkje har mykje trening i å skrive det. Ordet er irregulært ved at det vert skrive med dobbelkonsonant. Ordet gjev også rom for to plasseringar av dobbelkonsonanten, to p'ar eller to l'ar? Dette har medført fleire ulike skrivemåtar av ordet «*apelsin*», «*apellsin*», «*appellsin*» i tillegg til det rette «*appelsin*». I same tekst kunne eit ord bli stava på ulike måtar, slik som med ordet appelsin. Dette kan tyde på at eleven har ei forståing av her skal vera dobbelkonsonant, men at stavemåten enno ikkje er fullstendig automatisert, - barnet er på veg frå å nytte fonologisk skrivestrategi som sin hovudstrategi til å nytte ortografisk skrivestrategi.

##### ***Bokmålsord***

Ein annan skrivefeil eg fann i omlag halvparten av tekstane, var innslag av bokmålsord. Nokre av bokmålsorda er truleg ein del av dialekten til barnet. Bruk av dialektord vil eg komme attende til litt seinare.

Elevane som skriv nynorsk får mykje påverknad frå bokmål både gjennom det dei les og høyrer. Bokmål er det språket dei fleste barna nyttar i rolleleik. Når barna skal skrive forteljing kan det hende dei går inn i ei forteljarrolle og slik lett trekker inn bokmål som forteljespråk. Kanskje hjelper forteljarspråket barna å halde fokus på forteljinga. Dette medfører skrivefeil i tekstane, viser også barna at dei forstår at det er ein skilnad mellom daglegtale og skriftleg språk. I læreprosessen hender det at barn overgeneraliserer (jf. utvikling av rettskriving i (Høien & Lundberg, 2009). Kan det hende at barn også har behov for å overgeneralisere/ gjere ekstra tydeleg skilnaden mellom dei to språkformene?

### ***Dialekt***

Ein del tekstar (ca. 30%) har innslag av dialektord, som «*dao*» for då, «*tri*» for tre og «*lamb*» for lam. Bruk av dialektord kan vera eit teikn på at barnet ikkje heilt har forstått skilnaden mellom tale- og skriftspråk, og at ein må nytte eit normalisert språk når ein skriv. Ei slik forståing er grunnleggjande for å lære konvensjonell rettskriving. Kan det vera ein peikepinn på at barnet har vanskar med skriftspråket? Barn som skriv på dialekt, nyttar truleg fonologisk stavestrategi som hovudstrategi og har lagra få ordbilete.

Nokre barn har vanskar med å komme over frå den fonologiske skrivestrategien til den ortografiske. Mange av desse barna treng hjelp for å få til dette. Men nokre av barna vil kanskje ikkje klare det i særleg stor grad sjølv om dei får hjelp. Blant elevane i denne gruppa vil me truleg finne elevar med både spesifikke lesevanskar/dysleksi og elevar med generelle lesevanskar.

#### **5.1.2.1. Stavevanskar**

Nokre barn skriv mindre rett enn det som er normalvariasjon i datagrunnlaget. Statistisk sett vil normalvariasjon ofte vera rekna som om lag 95% av populasjonen/datagrunnlaget, 2,5% over og 2,5% under normalvariasjon (konfidensinterval på 95%). I ein undervisningssituasjon vil ein ofte oppleve at fleire enn dei 2,5% av elevane som ligg under intervallet for normalvariasjon, treng hjelp. I denne samanhengen vil eg difor setje intervallet for normalvariasjon, lik snittet  $\pm 1$  SD. Dette medfører at ca. 16% av elevane får eit svakare resultat enn det eg reknar som normalvariasjon.

I undersøkinga mi utgjer dette 8 av tekstane, eller nær 20 %. Høien og Lundberg skriv at om lag 16 % av elevane er lesesvake (Høien & Lundberg, 2009). Det er ikkje nokon grunn til å tru at prosenten er annleis når det gjeld skriving. Resultatet i mi undersøking ligg då litt over det som er forventa. Men med eit lite utval, vil resultata variere noko.



Tekstane som ligg under nedre grense for normalvariasjonen, har stavefeil i tre av ti ord eller meir. Mange barn som strevar med lesing og skriving nyttar hovudsakleg fonologisk stavestrategi og vil særleg få vanskar med dei irregulære orda. Samstundes har dei vanskar med å automatisere stavinga av ord, og kan difor også stave korte høgfrekvente feil (Høien & Lundberg, 2009). Likevel er talet på stavefeil mindre blant dei høgfrekvente orda enn blant dei lågfrekvente orda.

Eit av barna skriv om lag annakvart ord feil og heile tre av fire lågfrekvente ord er stava feil. Noko som kan tyde på meir omfattande skrivevanskar. I tillegg til ortografiske stavefeil, fann eg nokre tekstar der det var feil på bokstavnivå, særleg blanding av b og d, samt noko blanding av g og k. Dette viser at ikkje alle barn har automatisert bokstavkunnskap sjølv etter 4 år på skulen. Men dette var særtilfelle og ikkje eit trekk ved tekstane generelt. Eg har ikkje studert dette i djupna og kan ikkje seie meir om omfanget.

#### **5.1.2.2. Skilnad mellom kjønna**

I denne undersøkinga stavar jentene fleire ord rett enn det gutane gjer. Medan omlag 2 av 4 av gutane stavar meir enn 85% av orda rett, stavar 3 av 4 jenter like rett. Skilnaden er særleg stor når det gjeld lågfrekvente ord der berre ein av 19 gutar stavar meir enn 85% av orda rett, medan halvparten av jentene gjer det same. Kvifor klarar ikkje skulen å løfte gutane heilt til topps?

Ved gjentatt lesing og skriving av ord, vil det ortografiske biletet etter kvart lagre seg i det mentale leksikonet. Mange av dei høgfrekvente orda er korte og enkle og barna skal berre «hugse» dei. Dei lågfrekvente orda kan ikkje i sama grad hugsast som ein heilskap. Her må ein lære seg ortografiske mønster som t.d. korleis ein skriv skj-lyden, ng-lyden eller at suffikset – lig som vert skrive –leg på nynorsk. Dette krev gjerne i større gard ei form for opplæring eller at læraren gjer barnet medvite om det ortografiske systemet. Kan gutar si litt seinare kognitive utvikling og dårlegare utvikling av merksemd i tidleg skulealder, påverke innlæring av ortografiske mønster på same måte som det påverkar innlæringa av handskrift?

Datagrunnlaget mitt viser også at gutane skriv kortare tekstar enn jenter. Dette medfører at dei får mindre skrivetrening enn jentene og vil difor bruke lenger tid på å automatisere ord.

Forsking viser også at det er ei overvekt av gutar blant elevane med lese- og skrivevanskar, og at gutane gjerne har ein meir omfattande vanske. Dette kan kanskje forklare noko av skilnaden.

## 5.2. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 2

### I kva grad meistrar elevar på 4. trinn eit rikt og variert språk i skriftleg forteljing?

Eit godt ordforråd er viktig for barn si forståing og læring (Bråten, 2007), men også for barn si evne til å uttrykke seg. Eit godt munnleg språk er også grunnlaget for eit godt skriftleg språk. Det er vanskeleg å måle og vurdere menneske sitt ordforråd (Golden, 2009) og denne undersøkinga gjev ikkje noko grunnlag for å seie noko generelt om elevane sitt ordforråd. Det er heller ikkje hensikta med undersøkinga, men eg vil derimot sjå på korleis dei nyttar orda i tekstane dei skriv. For å skape gode tekstar er det viktig å bruke eit variert språk. Orda ein bruker i forteljingar ligg nærare daglegtale enn t.d. ord i fagtekstar, og slik kan forteljeforma gi ei god ramme for at elevane skal få utnytte språket dei har.

Hovudinstrykket mitt er at dei fleste elevane bruker eit greitt, men enkelt språk. Det ser også ut som om dei ulike språk-komponentane er avhengig av og påverkar kvarandre. I tillegg er det ein klar samanheng mellom tekstlengd og ulike komponentar innan språk.

For å byrja med det siste først, vil eg seie at det ikkje er så uventa at det er ein samanheng mellom tekstlengd og eit godt språk. Men det var litt uventa at samhengane var så stor. Ein lang tekst har fleire ord totalt og det vil difor også vera naturleg at teksten består av fleire ulike leksem. Det er ikkje mogeleg for meg å seie om elevane har skrive lange tekstar fordi dei har eit godt språk, eller om dei har utvikla eit godt språk fordi dei har skrive lange tekstar. Truleg verkar komponentane på kvarandre slik at dei drar kvarandre positivt.

Ordvariasjonen totalt hadde stor samanheng med tekstlengd, dvs. at lange tekstar hadde eit større mangfald av leksem enn korte tekstar. Det er også ein klar samanheng mellom tekstlengd, total ordvariasjon, utbygde substantivfrasar og tekstbinding ved bruk av konjunksjonar. Noko av dette skuldast igjen at lange tekstar gjev plass til eit meir variert språk. Samstundes kan det også sjå ut som om eit godt og variert vokabular støttar opp om god tekstbinding på ordnivå. Innan leseforskinga har ein funne at eit godt språk og ordforråd styrkar leseforståinga (Bråten, 2007). Det er grunn til å tru at ordforråd og språkkompetanse også har stor betydning for å uttrykkje seg skriftleg.

Type/tokens ratio (T/T-mål) er ein metode for å finne ut om ein tekst har eit variert ordforråd, eller om dei same orda vert gjentatt ofte. Denne metoden er særleg nytta til samanlikning av tekstar (Golden, 2009), noko som var ein del av mi undersøking. I mitt datagrunnlag varierer

T/T-målet frå 0,29 til 0,67, noko som i første omgang kan gi inntrykk av at dette er eit godt mål på om tekstane har eit variert ordforråd. Men T/T-målet har ein klar negativ samanheng med tekstlengd. Jo lenger ein tekst er, jo sjeldnare vert det innført nye ord (ibid.). Tekstar som skal samanliknast ved hjelp av T/T-mål bør difor vera av nokolunde same lengd. Lengda på tekstane i mitt datagrunnlag varierer mykje og det er difor ikkje så lett å nytta T/T-mål som grunnlag for å samanlikne ordvariasjon i tekstane. Eg har difor valt å sjå på T/T-målet for dei første 90 orda, dvs. lengda til den kortaste teksten i datagrunnlaget. Her varierer T/T-målet mellom 0,51 og 0,68. 0,5 vert rekna for eit høgt T/T-mål (Golden, 2009), dvs. ein stor ordvariasjon i alle tekstane. Men det skuldast i hovudsak at tekstane er korte. T/T-målet vert meir gyldig på lengre tekstar og det vert difor vanskeleg å bruke analysane til å måle om tekstane har språkleg mangfald og variasjon. T/T-målet viser likevel at lange tekstar har fleire ulike leksikalske ord enn korte tekstar, og T/T-målet går ned ved aukande tekstlengd. Utan å ha eit normgjevande estimat for ordvariasjonen i elevtekstar, vert dette ein lite nyttig reiskap for vurdering av elevtekstar.

Bruk av ulike setningar skaper også språkleg variasjon og snittet for tekstane viser ganske god variasjon av setningar (fig.12). Adverbialsetningar er den mest nytta setningstypen i datagrunnlaget mitt. Dette er ikkje så uventa då forteljingar føl ei kronologisk oppbygging. Saman med temaprogresjon og temagjentaking utgjer desse setningstypene om lag halvparten av setningane. Dette er setningar som styrker samanhengen i tekstar. God variasjon er i følge Hundal (2010) eit kvalitetsteikn og aukar oppover på mellomtrinnet. Dette er truleg eit område der det er mogeleg å betre elevtekstane ved å ha godt fokus på dette i undervisninga.

### **5.2.1. Skilnad mellom kjønna**

Snittet for total variasjon av ord i tekstane viser ein ganske stor skilnad mellom gutar og jenter. Men dette har stor samanheng med tekstlengd ( $r = 0,9$ ) og jentene skriv i snitt lengre tekstar enn gutar. Det er difor vanskeleg å seie noko om skilnad i språk ut frå dette. Snittet for T/T-målet for dei 90 første orda i tekstane, viser at gutar og jenter, i snitt, bruker like mange ulike leksem i denne delen av tekstane. Dette gjev heller ikkje noko grunnlag for å seie at det er skilnad mellom kjønna.

Når det gjeld bruk av utvida substantivfrasar er derimot skilnaden mellom kjønna stor. Jentene brukar skildring i større grad enn gutar og nyttar oftare konjunksjonar som tekstbindarar. Jentene har litt meir setningsvariasjon i sine tekstar enn gutane, som nyttar ein del meir adverbial på temaplass i sine setningar. Samlar ein desse indikatorane, tyder dette på at jentene har komme lenger i si språkutvikling enn gutane. Men i følge Eritsland og

Kristensen (2010) skriv jenter meir kjenslemessige relasjonsorienterte forteljingar med meir skildring, medan gutar skriv meir handlingsorienterte forteljingar med større framdrift. Kan dette i like stor grad handle om kulturforskjellar mellom kjønna som ulik utvikling?

### **5.2.2. Vanskar**

Skilanden mellom enkeltelevar er stor (fig.4.12). Fire av tekstane har store brot i samanhengen. I tre av desse tekstane utgjer kategorien «andre setningar» omlag halvparten eller meir av setningane. Denne kategorien inneheld i hovudsak ufullstendige setningar og lydetterlikningar som t.d. «moahahahah». Med god fantasi kan tankane springa av garde, medan skrivning er tidkrevjande. Kanskje kan bruk av ufullstendige setningar vera eit resultat av den store skilnaden på skrivekompetansen og tenkinga? Det kan her vera nyttig å gjera elevane merksame på skilnaden mellom munnleg- og skriftleg språk, og at det i skrift er meir naudsynt å bruke heile setningar. Mykje bruk av ufullstendige setningar kan også vera eit teikn på språkvanskar. Då vil gjerne barnet trenge lengre og meir omfattande hjelp for å betre skrivinga si.

Ein av tekstane som manglar variasjon i setningstypar har stor overvekt av tematisk umarkerte setningar. Eleven føyer ny informasjon til teksten utan å kople han til resten av teksten. Truleg har ikkje alle barn ein klar plan med tekstane sine når dei startar skrivinga, og forteljinga vert til medan dei skriv. Men somme barn kan ha vanskar med å halde fokus og fører difor inn nye idear etter kvart utan å knyte desse saman med resten av teksten. Arbeid med læringsstrategiar kan vera til hjelp for å strukturere teksten.

## **5.3. Drøfting av funn i forhold til Problemstilling 3**

### **Korleis skriv elevar på 4. trinn forteljingar?**

I datagrunnlaget mitt skriv dei fleste elevane eigentlege spenningsforteljingar med plott. Spenningssjangeren har tradisjonelt ein tydeleg struktur slik elevane kjenner han frå t.d. eventyr og detektivforteljingar. Samstundes er elevane i ein alder der dei byrjar å nærme seg ungdomar, og nokre av barna har turt å prøve seg på meir samfunnsengasjerte tema som venskap og mobbing. Dei fleste skriv forteljinga i 3. person og dei skriv om noko som har skjedd. Dette viser at dei fleste elevane har god kunnskap om kva som karakteriserer ei forteljing.

78% av tekstane (32 stk.) har handlingar med ei utfordring eller ein konflikt, men nokre elevar skriv også refererande forteljingar (figur 4.2). I denne skrivesituasjonen la eg ikkje opp til at barna skulle planlegge forteljinga før dei starta skrivinga, og barna gjekk rett i gang med skrivinga. Skriving tar tid, medan tankane kan flyge fort. I dei refererande tekstane kjem det stadig inn nye element, som om eleven har skrivne inn nye element etter kvart som han har komme på dei. Slik kan det sjå ut som nokre av elevane som skriv refererande forteljingar, kan ha litt vanskar med å halde fokus på kva forteljinga skal handle om.

Berre om lag halvparten av tekstane har ei overskrift. I ein kompleks læresituasjon vil kanskje overskrift vera ein av dei delane som er lettare å få til. Her handlar det kanskje om kor stort fokus dette har hatt i undervisninga. Samstundes vil nok mange av elevane fort i gang med sjølve handlinga medan dei har fokus på forteljinga. Dette kan gjere at elevar gløymer overskrifta sjølv om lærarane har hatt fokus på denne.

83% av forteljingane (34 stk.) er bygd opp etter kjend forteljestructur med ei opning, ein konflikt og ei løysing. Delane er ikkje markert med avsnitt. Dei fleste tekstane (78%) har også ein «raud tråd» som går gjennom heile forteljinga (figur 4.9).

Ikkje alle delane i forteljinga er like solide. Alle tekstane har gode innleiingar. Her vert personane plassert i tid og stad. 71% av elevane (29 stk.) støtter seg til innleiinga i eventyrsjangeren. Denne er godt kjend for dei aller fleste. 7% av elevar (3 stk.) startar rett i forteljinga, *in medias res* (figur 4.6). Dette er ein avansert start og vanskeleg for dei fleste. Lærarane si vektlegging av ulike aspekt i undervisninga er viktig for elevane si utvikling (Nottingham, 2012). Ut frå dette ser det ut som om klassane har arbeid med å lage gode innleiingar på skulen.

Avslutninga var den delen eg opplevde som den svakaste samla sett. Her var variasjonen størst. God variasjon kan vera eit positivt teikn, men eg opplever at det her meir var eit uttrykk for at barna var usikre på korleis dei skulle slutte forteljinga. Eventyrsjangeren danna mønster for avsluttingane i 35% av tekstane. 24% av tekstane hadde korte sluttar, som «SLUTT», utan at dei samla trådane eller markerte ei endring i tekstane. 5% av tekstane mangla slutt (figur 4.7).

Dette kan tyde på at det er vanskelegare å avslutte ein tekst enn å starte han. Det kan også hende at dette ikkje har vore like vektlagt i undervisninga som innleiingane. Det kan ha fleire

grunnar som at lærarane opplever dette vanskelegare enn innleiingane, eller at dei har starta å arbeide seg gjennom forteljingar bit for bit, først innleiing, så hovuddel og avslutting,- og at dei ikkje har fått arbeidd like mykje med avsluttinga enno.

Dei fleste tekstane (78%) har eit eller fleire tekstband (ein «raud tråd») som går gjennom hele forteljinga. Mange av tekstbanda er knytt til hovudpersonen(ane) og består av eit substantiv, eit særnamn og personleg pronomen, slik som i elevtekst 1 om Sonja (s. 54). Eit av banda her refererer til hovudpersonen Sonja og har orda «jente», «*Sonja*», «*ho*», «*eg*» og «*seg*». Banda vert danna av synonymliknande ord og vert bærebjelkane i tekstane. Det andre bandet i elevtekst 1 har større variasjon i ord. Orda er også lausare knytt til kvarandre, men er likevel synonymliknande: «*heim*», «*hus*», «*dør*», «*sofa*» osb. Eg finn ikkje eksempel på band som består av motsetningar eller over/underomgrep. I desse tekstane har forfattaren halde fokus på det som er viktig og klart å kutte ut uviktig informasjon. Det vert lett å følge handlinga medan ein les. Noko som tyder på at desse elevane har godt mottakarmedvit.

### **5.3.1.1. Ikkje- eigentlege forteljingar**

Nokre av tekstane føl ikkje kjenneteikna til eigentlege forteljingar. Desse forteljingane har eg kategorisert i refererande forteljingar og anna. Kategorien «anna» inneheld to tekstar som er vanskelege å forstå. Som dei andre forteljingane har dei ei grei innleiing, men dei manglar tekstband som bind forteljinga saman og oppbygginga verkar rotete. Elevane kan ha hatt ein dårleg dag og ikkje fått til å skrive slik dei kan. Det kan også hende at desse tekstane er skrivne av elevar som slit med språk og kommunikasjon.

Dei refererande forteljingane vil eg dele i to grupper. I figur 4.5 ser me at mange av forteljingane med meir modne tema («andre tema») ikkje er bygd opp som ei forteljing med plott, men som refererande forteljingar. Dette treng ikkje bety at elevane ikkje kan skrive forteljingar med plott. Men elevane som har skrive desse tekstane, har tatt tak i tema som er meir utfordrande enn spenning og fantasitemaa. Dette kan gå ut over andre sider ved forteljinga, som t.d. komposisjonen. Komposisjon og struktur i bøker med samfunnstema er ikkje like tydelege som i spenningslitteraturen, og dei er difor ikkje like lette å nytte som mønster for eiga skrivning.

Figur 4.5 viser at også ein del av fantasiforteljingane er skrivne som refererande forteljingar. I tillegg var nokre av fantasiforteljingane vanskeleg å plassere i noko sjanger. Tabell 4.9 viser at det er ein samheng mellom sjanger og forteljekompetanse. Dette tolkar eg som at både

elevane som har skrive forteljingane i kategorien «anna» og elevane som har skrive refererande fantasiforteljingar treng eksplisitt rettleiing for å få ei god utvikling vidare.

I ein ny artikkel skriv Matre og Solheim (2014) at det ser ut som om mange lærarar manglar eit språk for å snakke om skrivekvalitetar i elevtakstar. Lærarane har gjerne eit holistisk inntrykk av tekstane, men har vanskar med å konkretisere kvifor dei vurderer ein tekst som god eller mindre god. Dette kan medføre at tilbakemeldingane til elevane vert utydelege og utviklinga til elevane vil difor ikkje vera optimal. Dei elevane som slit mest, og som ikkje finn ut av systema på eiga hand, har særleg bruk for tydeleg rettleiing frå lærarane.

#### **5.4. Kva karakteriserer tekstar som er skrivne av elevar på 4. trinn? - ei oppsummering av underproblemstillingane.**

##### **5.4.1. Skrivehandtverket**

Tekstanalysane viser at dei fleste barna i stor grad har tileigna seg grunnleggjande ferdigheiter i skrivning. Mange har ei godt leseleg handskrift og dei skriv om lag 90 % av orda ortografisk rett i sjølvvalde tekstar. Samstundes er det teikn på at desse ferdigheitene ikkje er automatiserte, men at elevane enno er i ein læringsprosess. Dømer på dette er at eit ord og bokstavar vert skrive på ulike måtar. Undervisninga også etter 4. trinn bør difor ha fokus både på handskrift og rettskriving.

I denne undersøkinga er det liten samanheng mellom skrivehandtverket, handskrift og skrivekompetanse, og korleis elevane klarer å uttrykkje seg skriftleg. Det er likevel relevant å ha fokus på dette i opplæringa. Mange skrivefeil og ei skrift som er vanskeleg å lese, vil forstyrre kommunikasjonen mellom lesar og tekst, då teksten vert vanskelegare å lese. Samstundes viser det seg at å beherska desse ferdigheitene er viktig både for sjølvoppfatninga (Thygesen, 2007) og for anerkjenninga personen får i samfunnet elles (Dysthe & Hertzberg, 2007).

##### **5.4.2. Eit variert språk**

Mange av elevane har også eit variert ordforråd og setningsbygning slik KL06 seier dei skal:

*- variere ordvalg og setningsbygning i egen skrivning*

Men språket er forholdsvis enkelt, med lite skildring. Her er det truleg rom for å «kle på» tekstane meir,- ved t.d. å skildra personar og plassar, og ved å ta med detaljar. Dette gjer ein

m.a. ved å nytte fleire adjektiv og adverb. Det er vanskeleg for mange elevar å skildra i staden for å fortelje. I likskap med munnleg språk, utviklar skriftleg språk seg frå det enkle mot det meir komplekse. Ved å «bade» barna i skriftspråk og leggje opp til å dialog om tekstform, vil mange barn utvikle eit meir nyansert skriftspråk.

Det står ikkje noko om tekstlengd i KL06, men mi oppleving er at mange skuleoppgåver vert gitt med eit minstekrav. Gjev dette meining? Er det ikkje betre at tekstane er gode? Eg vil seie at sjølv sagt er kvalitet viktigare enn kvantitet. Samstundes ser det ut til å vera ein samanheng mellom tekstlengd og val av modne tema, ordforråd, bruk av adjektiv og setningsvariasjon. Er tekstane lange fordi eleven har eit godt språk, eller har eleven utvikla eit godt språk fordi han har skrive lange tekstar? Kanskje påverkar elementa kvarandre gjensidig. Uansett årsak og verknad vil elevane få brukt språket sitt meir og slik får dei meir trening om tekstane har ei viss lengd.

### **5.4.3. Forteljekompetanse**

Kompetansemåla etter 4. trinn seier at elevane skal:

- *skrive enkle fortellende [...] tekster*
- *strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning*

Halvparten av elevtekstane manglar overskrift. Tekstane mangla også avsnitt, men innhaldet i tekstane hadde nokså tydeleg skilje mellom dei ulike delane utan at dette vart markert grafisk. Avsluttingane har rom for forbetringar.

«*Ei god forteljing er ein tekst med utvikling og samanheng*» (Senje & Skjong, 2005). KAL-prosjektet viser at forteljing er den sjangeren avgangselevar føretrekker ved eksamen. Truleg er dette eit teikn på at dei også beherskar denne sjangeren best. Mi undersøking viser også at mange av elevane skriv gode tekstar med klar struktur, ei spenningskurve og god samanheng. Noko som viser at dette er ein sjanger dei fleste elevane meistrar allereie på slutten av småskulen. Eg meiner eg kan bruke Larsen

(2010) sin konklusjon for elevar på 5.trinn også for 4. trinn:

- «*..de fleste [4.klassinger] behersker å skrive gode, handlingsmettede fortellinger ..*»
- (eg har her bytta ut 5.klassinger med 4. klassingar).

Eg valde den sjangeren barna truleg er best på og har difor truleg fått eit innblikk i den beste kompetansen til barna. Likevel fekk eg eit overraskande godt datagrunnlag. Slik eg ser det, er hovudskilnaden mellom mi undersøking og andre undersøkingar at eg ikkje har nytta tekstar



som elevane har skrive som ei tradisjonell skuleoppgåve. Føremålet var svært tydeleg for barna. Dersom eit klart føremål er noko av hovudårsaka til resultatet, strekar dette under kor viktig det er å skape meiningsfulle skrivesituasjonar i skulen, gjerne skriveoppgåver som har relevans ut over klasseromsituasjonen. Dette er utfordrande. Mykje av skriveaktiviteten i skulen, har som hovudmål å «bli betre til å skrive» og som barna difor kan oppleve som ei sysselsetjing (Håland, 2010). Samstundes er det kanskje umogeleg å gjere alle skrivesituasjonane spennande. Nokre gonger må kanskje øvinga vera hovudmålet. Då seier Nottingham (2012) at ved å tydeleggjere hensikta med øvinga, kan lærarane hjelpe barna i deira læring og auke motivasjonen. Tydelege og konkrete mål og tilbakemeldingar har den beste effekten på læringa (ibid.).

Normer og forventningar til skulearbeidet, vert først og fremst forma av lærarane rundt klassa (Larsen, 2010). Desse forventningane pregar elevane si utvikling. Mi undersøking omfattar fleire klassar og såleis fleire lærarteam. Eg har ikkje noko grunnlag for å påstå at lærartema i desse klassane er meir like enn lærarteam elles i Noreg. Vil det seie at lærarar generelt sett har for lite fokus i skriveopplæringa på at tekstar skal ha overskrift, på ei god avslutting og på eit variert språk? I følgje Matre og Solheim (2014) har ikkje lærarar eit godt felles språk til å beskrive og samtale om elevtekstar. På 1980-talet var Bornholmprosjektet v/ Lundberg og Frost med på å setje i gang ei bevist tenking rundt arbeidet med språkleg medvit i førskule og begynnaropplæringa i lesing. Etter mange år er dette no ein ganske allmenn kunnskap som vert nytta i begynnaropplæringa i mange skular. Treng skulen som system like lang tid for å skape felles omgrep om skriveutvikling og elevtekstar, slik at lærarane kan utvikle felles omgrep for skriveopplæringa til barna?

#### **5.4.4. Skilnad mellom kjønna**

Bortsett frå oppbygging av tekstane, så skriv jentene betre enn gutane. Klarer ikkje lærarane å motivere gutane i like stor grad som jentene? Eller bygger dette opp under teorien om at gutar ligg litt etter jenter i si utvikling? Vil gutane ta dette igjen i løpet av skuletida? Ulike medieoppslag har hevdar at PIRL's og Pisa viser at norske gutar presterer dårlegare enn gutar i andre land. Skal Noreg gjere det betre på internasjonale undersøkingar, er det viktig å få med gutane.

## 5.5. Til ettertanke

Denne oppgåva har gitt eit lite innblikk i barn sin skrivekompetanse. Eg kan ikkje ut frå denne undersøkinga seie noko generelt om kva som kjenneteiknar tekstar skrivne av elevar på 4. trinn. Tekstane vert påverka av skrivesituasjon og føremål. Eg trur difor det er vanskeleg å finne karakteristiske trekk for tekstar generelt. Men eg har fått eit innblikk i korleis elevane skriv forteljingar.

Eg har sett på nokre elevar på 4. trinn sin skrivekompetanse knytt til å skrive forteljingar - den teksttypen dei er best på. Og mitt hovudintrykk etter denne undersøkinga er at dei fleste elevane på 4.trinn skriv lange, gode og handlingsmetta forteljingar med plott. Forteljingane har eit enkelt språk med lite skildring, men har god samanheng og det er lett å følgje handlinga. I tekstar med eit daglegdags språk, som forteljingar, stavar elevane ein høg prosent av orda rett og dei fleste elevane har ei godt leseleg skrift.

I denne undersøkinga har eg fått eit svært godt datagrunnlag med lange tekstar. Smidt mfl. (2011) poengterer at eit klårt føremål er viktig for motivasjonen til elevane. I skrivesituasjonen som eg har henta datagrunnlaget frå, var føremålet tydeleg. Eg trur difor at eg kanskje har fått eit datagrunnlag som ligg over snittet for tekstar skrivne som vanlege skuleoppgåver.

Datagrunnlaget viser også at det er elevar som har ein svakare skrivekompetanse enn normal variasjon skulle tilseie. Dvs. at nokre elevar har skrivevanskar. Skrivevanskane kan arte seg på ulike måtar; nokre har vanskar med å skape samanheng og å formidle ein bodskap til ein lesar. Andre har vanskar med rettskriving eller handskrift. I dette datagrunnlaget finn eg liten samanheng mellom ulike språklege element, og dei meir tekniske ferdigheitene som handskrift og stavekompetanse. Det kan difor sjå ut som om det er ulike barn som strevar på dei ulike områda. Hjelp og rettleiing må difor tilpassast det enkelte barnet.

Arbeid med stavekompetansen er tradisjonelt eit område som lærarane vektlegg i småskulen (Matre & Solheim, 2014). Her er det til dels utvikla normgjevande reiskapar som kan hjelpe lærarane i deira sumative og formative vurdering og rettleiing av elevane. Det ser såleis ut som om elevane får god hjelp til å utvikle stavekompetansen sin.

Handskrifta vert gjerne øvd opp gjennom motoriske øvingar som sporing og kopiering av tekst. Ei undervisning som også legg opp til gjentatt forklaring av korleis bokstavane skal formast, vil truleg vera nyttig for mange barn (Karlsdottir & Stefansson, 2005). Dei formelle

forventningane til barn si handskrift har endra seg mykje dei seinare åra (Kunnskapsdepartementet, u.å.), og handskrifta er ikkje lenger like mykje brukt som tidlegare. Kanskje medfører dette ei usikkerheit blant lærarane, som igjen går ut over elevane si læring. Ei klargjering og trygging på omgrepet «funksjonell handskrift» vil truleg vera nyttig for å fremja elevane si utvikling.

Skriving vert nytta i mange situasjonar og til mange føremål. Skrivehjulet viser noko av kompleksiteten i skrivinga. Kompetansemåla i KL06 omhandlar fleire sjangrar enn forteljing. Under kompetansemåla etter 4. trinn, står det m.a. at elevane skal

Norsk: «*skrive enkle [...] beskrivende og argumenterende tekster*».

Naturfag: «*skrive rapporter og beskrivelser, revidere innhold etter tilbakemelding,...*»

Samfunnsfag: «*skrive enkle tekstar om samfunnsfaglege tema og bruke grunnleggjande fagomgrep..*»

Argumenterande tekstar, rapportar o.l. er tekstsjangrar som barna ikkje har like lang erfaring med og dei vil truleg vera meir krevjande for barna. Korleis påverkar barna sine erfaringar basisferdigheitene i skriving, språk, samanheng og komposisjon av andre typar tekstar?

Eg tenker likevel at kompetanse om språkleg varisajon, komposisjon og samanheng i elevforteljingar til ein viss grad kan vera overførbare til andre tekstar og med tilpassingar kan kunnskapen gje lærarar eit godt grunnlag for å rettleie barn i deira utvikling innan fleire teksttypar. Ulike fag har ulike tekstkodar, og medan norsklæraren har fokus å undervise i forteljing, novelle, kåseri m.m., er det kanskje naturleg at naturfaglæraren har fokus på samanheng og språk i rapportar etter elevforsøk og liknande. Slik vert det viktig at alle lærarar er skrivelærarar.

## Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2007). "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsamfunnet - teori og praksis* (s. 110 - 127). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161 - 188). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet(K06) - Hvor står vi nå? *Norsklæraren*(4), s.12-16.
- Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi: om forholdet mellom lesing og skrivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bråten, I. (1997). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I: I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 52 - 66). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i Kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45 - 81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analyses for the Behavioral Sciences*. New York: Department of Psychology, New York University.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen forlag.
- Danielsen, T. (1990). *Innføring i nevro-fysiologi & nevro-psykologi for pedagoger, psykologer og helsepersonell: kort om de pedagogiske konsekvenser*. Tjøme: T-forlaget.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken*. Oslo: Studentlitteratur AB, Lund.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv - hvor står vi i dag? I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og fremtid* (s. 10 - 28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engen, L., & Helgevold, L. (u.å.). Leselos. Henta 01.03.2015 frå <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=13575>
- Eritsland, A. G., & Kristensen, K. O. (2010). Skrivning og dramatisering. Tekstskapande kompetansar hos førskolebarn og elevar på ungdomstrinnet. I: J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (s 65 - 89). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S. (2003). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig. Sammendragsrapport. Henta 01.03.2015 frå [www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf)
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. 301-330. Henta frå [http://www.icn.ucl.ac.uk/dev\\_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf)
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen - Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjesdal kommune (2006). SOL. Henta 01.03.2015 frå <http://www.sol-lesing.no/>
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grunnskolerådet. (1979). *Skriftforming* (Vol. 18). [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Guttormsgaard, G., & Sunde, Ø. (2000). *Håndskrift ved år 2000: en veiledning*. Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Hagtvet, B. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek: hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Hekneby, G. (2001). *Skrive - lese - skrive: begynneropplæringen i norsk : lese- og skriveopplæring med skriftforming*. Oslo: Universitetsforl.
- Hekneby, G. (2005). *Elevenes håndskrift: skriftforming i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforl.

- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I: T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek* (s. 227 s. : ill). Oslo: Biblioteksentralen.
- Hundal, A. K. (2010). Mellom setning og tekst. Tematisk organisering i elevtekster frå 4. til 7.trinn. I: J. Smidt, I. Folkvold & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving* (s. 51 - 63). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. I: J. Smidt, I. Folkvold & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving* (s. 107 - 124). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Høien, T. (2007). *Logoshandbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevanskar*. Stavanger: Gunnarshaug Trykkeri AS.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2009). *Dysleksi. Frå teori til praksis*. (4 utg.): Gyldendal Akademiske forlag.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2011). Tekstkohesjon i lærerutdanning og skole - en begrepsdiskusjon. I: J. Smidt, E. S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 101 - 120). Tromsø: Tapir akademisk forlag.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2014). *Gramatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karlsdottir, R. (29.09.2012). Over og ut for løkkeskriften. *Drammens Tidende*.
- Karlsdottir, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I: H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Motorikk og samfunn: en samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd* (s. s. 141-158). Oslo: Sebu forl.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I: H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Ferdighetsutvikling. Grunnbok i utvikling av barns ferdigheter* (s. 71 - 96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke, - og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug forlag
- Kirke,- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug AS.
- Korsgaard, K., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Gramatiske begreper og metoder*. Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). Kunnskapsløftet. Henta 01.03.2015 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 87 - 98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A. S. (2007). Når femteklassinger i Norden skriver fortelling. I: M. Synnøve & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (s. 249 - 263). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A. S. (2010). "En delikat dromedar var fornøyd ..." Om forteljing som svar på oppgave - en casestudie frå 5.trinn. I: *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 113 - 124). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Larsen, A. S.(2011). "Fin forteljing. Godt jobba!". I: J. Smidt, R. Solheim & J. A. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 115 - 126). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Slovenien: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2001). *Språkrelaterte språkvansker hos barn og ungdom*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forla.
- Lyster, S.-A. H. (2011). Å lære å lese og skrive: individ i kontekst. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2002). Utvikling av sjangerkompetanse. I: A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 35 - 53). Oslo: Universitetsforlaget.

- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2002). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I: A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa. utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11 - 35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2007). Skrivning som grunnleggende ferdighet i fagene. Hvilken hjelp gir lærebøkene? I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skriving for nåtid og fremtid* (s. 307 - 320). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I: *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg* (s. 219 - 243). Oslo: Novus forlag.
- Normalplankomiteen (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Nottingham, J. (2012). *Læringsreisen. Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ongstad, S. (2007). Forestillingen om 'skriveutvikling'. Glemte kritiske merknader. I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (s. 132 - 144). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Skaathun, A. (2007). Staveferdigheit : ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskole. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skrivesenteret. (2014). Håndskrift. Henta 20.05.2014 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/>
- Smidt, J. (2007). Hva skrivning brukes til : ett års skrivning på 4. trinn. I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 234-248). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - frå beskrivelser til utvikling. I: J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11 - 35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9 - 41). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J., Tønnesen, E. S., & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I: J. Smidt, E. S. Tønnesen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn* (s. 7 - 34). Trondheim: Tapir forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om læsning*.
- Strömquist, S. (1987). *Styckevis och delt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruk av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Strömquist, S. (2007). Talat och skrivet språk: olika modeller för tänkandet? I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (s. 37 - 51). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Søvik, N. (1992). Skriftforming og skriftopplæring. I: I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 255 - 275). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thonsgaard, K. (1998). *Drømmenes torv - om muntlig fortællekunst*. Århus: Klim.
- Thygesen, R. (2007). De som sliter med skriften. I: S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og fremtid* (s. 224 - 233). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: a study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Vol. nr 73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vestbøstad, P. (1989). *Nynorsk frekvensordbok*. Bergen: Alma mater.
- Wicklund, B. (2011). Hvordan kan vi lære elever å skrive fortellinger? I: J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 99 - 114). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Peder Haug  
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 23.04.2014

Vår ref: 38496 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38496	<i>Det var ein gong ... - kva kjenneteiknar skrivekompetansen hos elevar på 4. trinn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peder Haug</i>
<i>Student</i>	<i>Unn Salmo Pedersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Informasjon til heimen

---

Hei

Eg, Unn Salmo Pedersen, er masterstudent ved høgskulen i Volda. I dette studiet skal eg gjennomføre eit forskingsprosjekt som skal danne grunnlaget for masteroppgåva mi.

Eg har arbeid i skulen i fleire år, og har særleg vore opptatt av lesing og skrivning. For å få ei betre forståing for barn si skriveutvikling, ønskjer eg difor å studere tekstar som er skrive av elevar på 4. trinn. Eg vil her prøve å finne ut om det er noko som kjenneteiknar/karakteriserer skrivninga til desse elevane.

For å få eit breitt og godt bilete av 9-10 åringar sin skrivekompetanse, er det vert viktig å få tekstar frå så mange elevar som mogeleg i klassen, samt tekstar frå både barn som strevar med skrivning og barn som synes skrivning er lett. Eg set difor stor pris på at ditt barn er med.

I dette studiet vil det bli samla inn tekstar frå fire klassar ved fire skular på Vestlandet. Alle elevane vil få i oppgåve å skrive ein forteljing. Dei vil kunne bruke omlag ein skuletime på oppgåva. Tekstane vil ikkje innehalde personlege opplysningar som t.d. namn, - men eg ønskjer å vita om det er ein gut eller ei jente som har skrive teksten og om barnet er fødd tidleg eller seint på året. Tekstane frå alle klassane vert samla og all informasjon vil anonymiserast. Det vil slik sett ikkje vera mogeleg å spore tekstar tilbake til kommune, skule eller barn.

Detter er opplysningane som vil følgje barnet sin tekst i forskingsprosjektet:

Set X på det som passar:

Eg er gut.

Eg er jente.

Eg har bursdag i

Januar, februar, mars

April, mai, juni

Juli, august, september

Oktober, november, desember

Prosjektet vert avslutta 01.04.15.

Rettleiar for oppgåva er professor Peder Haug, tlf. 70075000.

Ta gjerne kontakt om de lurar på noko.

Med helsing

Unn Salmo Pedersen

Tlf 416 26 917 [unn.salmo.pedersen@etne.kommune.no](mailto:unn.salmo.pedersen@etne.kommune.no)

---

Eg samtykker at mitt barn deltek i forskingsprosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_