



# Høgskulen på Vestlandet

## M120UND509: Masteroppgave

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	03-05-2018 10:26	<b>Termin:</b>	2018 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2018 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	203 M120UND509 1 MØ 2018 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Magnhild Selås		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 118

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og lovetklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

# MASTEROPPGÅVE

## 2.klassingar skriv

Ein studie av staveferdigheiter til elevar på andre trinn som har hatt ulik progresjon i bokstavinnlæringa

## 2nd graders are writing

A study of spelling skills for students in the second grade who have had different progress while learning the letters

**Kristine Kjøsnes**

Master i undervisningsvitskap med fordjuping i norsk  
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Bergen  
Rettleiarar: Agnete Nesse og Hilde Traavik  
Innleveringsdato: 15. mai 2018

## Samandrag

Føremålet med denne studien var å finne ut om ein kan seie noko om korleis ulik progresjon i bokstavinnlæringa verkar inn på elevane sine skriveferdigheiter. Det som har vore mest vanleg i den norske skulen er å gjennomgå ein bokstav i veka på 1.trinn, og at ein blir ferdig med bokstavinnlæringa i løpet av det første skuleåret. Etter at Kjersti Lundetræ, som er førsteamanuensis ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, tok til orde for ein hurtig bokstavprogresjon hausten 2013, er det fleire skular som har gått over til å gjennomgå fleire bokstavar i veka på 1.trinn. Å gjennomgå meir enn ein bokstav i veka blir i denne studien omtalt som hurtig bokstavprogresjon.

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillinga *Er det mogleg å spore forskjellar i staveferdigheitene mellom elevar på 2.trinn som har gjennomgått ein bokstav i veka og elevar som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon?* For å finne svar på problemstillinga er det gjennomført eit undervisningsopplegg i fire forskjellige klassar, der to av klassane har gjennomgått ein bokstav i veka og to av klassane har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. Tekstkorpuset som er blitt analysert består av elevtekstar som er skrivne av 64 forskjellige elevar på 2.trinn.

Elevtekstanalysen er gjort ved hjelp av Turid Fosby Elsness (2002) sin modell for kategorisering av staveavvik. I tillegg er analysen supplert med nokre vurderingsområde som er henta frå Normprosjektet (u.d.), der det også blir lagt vekt på kva elevane meistrar.

Resultata i denne studien viser at det er svært liten skilnad i staveferdigheitene mellom dei elevane som har gjennomgått ein bokstav i veka og dei elevane som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. Det kan sjå ut til at dei små forskjellane som finst i elevtekstane er nokså tilfeldige. Eit gjennomgåande trekk er at ein av klassane med hurtig progresjon og ein av klassane med langsam progresjon utmerkar seg med færre staveavvik, i forhold til dei to andre klassane. Det er heller ikkje mogleg å spore særlege forskjellar når det gjeld korleis elevane presterer med tanke på vurderingsområda i Normprosjektet. Resultata peikar i retning av at elevane lærer å skrive like tidleg, uansett om det blir gjennomgått ein eller to bokstavar i veka på 1.trinn.

## Abstract

The aim of this thesis was to determine to which degree, if any, differences in progression affect the students' competence in terms of writing capabilities. What seems to have been common practise among the Norwegian educational system is to specialize in one letter a week, thus going through the alphabet in the course of the first year of school. During the autumn of 2013, Kjersti Lundetræ an associate professor at The Norwegian Reading Centre at the University in Stavanger, initiated a strategy designed to decrease time spent on each letter. As a result, several schools have adapted this method as their standard for first grade, consequently increasing the number of letters introduced each week throughout first grade. To introduce more than one letter a week is considered as rapid letter learning.

This study is trying to address the issue *Is it possible to track differences in spelling capabilities between 2nd grade students exposed to one letter a week and those who were exposed to what is considered rapid letter learning?* To better understand and preferably come to a conclusion regarding this thesis, an educational research procedure has been conducted, spanning through four second grade classes. Two of the selected classes were exposed to one letter a week, the other two went through a rapid letter learning process. The analysed text corpus is comprised of texts written by sixty-four different 2nd grade students.

The analysis was done with the help of Turid Fosby Elsness' (2002) model for categorization of spelling mistakes. Furthermore, the analysis was in addition supplemented with criteria of evaluation gathered from *Normprosjektet*, carried through at the Norwegian Centre for Writing Education and Research, with emphasis regarding the students' own level of accomplishments.

The results in this study constitutes that the differences in spelling capabilities between the students introduced to one letter a week, and those that experienced rapid letter learning are of a considerably smaller scale. Additionally, it appears that the minor discrepancies in the texts are quite random. However, there is a consistent feature among the texts, one from the two classes with rapid letter learning and one from the classes with slower progression distinguish themselves by showing fewer cases of spelling mistakes in comparison to the remaining classes. There are no traces regarding discrepancies in how the students perform in accordance with the criteria of evaluation gathered from *Normprosjektet*. In conclusion, the results reveal that the students learn to write at similar speeds regardless of rapid letter learning being a factor or not in 1st grade.

## **Forord**

Gjennom denne studien har eg fått djup innsikt i eit utruleg spennande tema. Interessa for lese- og skriveopplæring, og kvaliteten på bokstavinnlæring, har ikkje blitt mindre etter arbeidet med denne masteroppgåva. Sjølve prosessen med å gjennomføre studien har gjeve meg mykje kunnskap, glede og frustrasjon. Det har vore ein krevjande prosess, men eg har lært mykje om meg sjølv og om fagfeltet eg har fordjupa meg i.

Det er fleire eg vil takke for at oppgåva endeleg er ferdigstilt. Utan informantar hadde ikkje denne forskinga vore mogleg. Så tusen takk til lærarane som var positive til å la meg gjennomføre eit undervisningsopplegg og til foreldra som let meg bruke elevane sine skriftlege arbeid i denne studien. Eg må også takke rettleiarane mine, Agnete Nesse og Hilde Traavik, for god fagleg rettleiing, hjelp til kritiske refleksjonar og læringsrike diskusjonar.

Familie og venar, og ikkje minst sambuaren, fortener også ein takk. Dei har motivert meg i ein krevjande og travel prosess. I tillegg vil eg også takke mine kjære medstudentar, som har halde meg med selskap på lesesalen, kome med nyttige råd og oppmuntringar undervegs. No ser eg fram til å setje teori ut i praksis, og starte på eit nytt kapittel der eg kan få bruke all kunnskapen eg sit igjen med etter fem år som lærarstudent.

Bergen, våren 2018

Kristine Kjøsnes

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>II</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>Innholdsliste</b> .....	<b>IV</b>
<b>Liste over tabellar og figurar</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Føremålet med oppgåva</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Oppbygging av oppgåva</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Tidlegare forskning</b> .....	<b>6</b>
2.1.1 Hurtig progresjon i bokstavinnlæringa.....	6
2.1.2 Kvifor skal ein gå seinare fram i bokstavinnlæringa?.....	8
2.1.3 Lesing og skriving – To sider av same sak.....	10
<b>2.2 Skriveutvikling</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Skrivning som grunnleggande ferdigheit .....	13
2.2.2 Forholdet mellom talespråk og skriftspråk .....	14
2.2.3 Tileigning av skriftspråket.....	14
2.2.4 Særtrekk ved det norske skriftspråket .....	16
2.2.5 Vanlege feiltypar.....	18
2.2.6 Skriftforming.....	20
2.2.7 Motivasjon .....	21
<b>3. Metode</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Analyse av elevtekstar</b> .....	<b>24</b>
<b>3.2 Design av undervisningsopplegg</b> .....	<b>24</b>
<b>3.3 Val av informantar</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4 Etske omsyn</b> .....	<b>27</b>
<b>3.5 Vurderingsverktøy</b> .....	<b>28</b>
3.5.1 Kategorisering av staveavvik.....	30
3.5.2 Vurderingsområder henta frå Normprosjektet.....	39
<b>3.6 Kommentrar til analysen</b> .....	<b>42</b>
3.6.1 Registrering av staveavvik.....	42
3.6.2 Ord som ikkje er registrerte .....	43
<b>3.7 Fordelar og ulemper med metoden</b> .....	<b>48</b>
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>52</b>
<b>4.1 Tekstkorpuset</b> .....	<b>52</b>
4.1.1 Lengde på tekstane .....	53
<b>4.2 Staveavvik i elevtekstane</b> .....	<b>55</b>

4.2.1 Bortfall.....	59
4.2.2 Erstatning.....	63
4.2.3 Tilføyning.....	68
4.2.4 Omkasting.....	70
4.2.5 Fordeling mellom bortfall, erstatning, tilføyning og omkasting.....	71
<b>4.3 Meistring av irregulære ord .....</b>	<b>73</b>
4.3.1 Fonema /j/ og /ç/.....	73
4.3.2 Dobbel konsonant.....	73
<b>4.4 Nyttar elevane fonologiske eller ortografiske stavestrategiar? .....</b>	<b>74</b>
<b>4.5 Handskrift og kommunikasjon.....</b>	<b>78</b>
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>82</b>
5.1 Andre aktuelle årsaksfaktorar .....	83
5.2 Pedagogiske konsekvensar.....	85
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>

## Liste over tabellar og figurar

Tabell 1. Eksempel på tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som representerer eitt fonem. ....	36
Tabell 2. Eksempel på grafemrepresentasjonar av fonema /j/ og /ç/. ....	37
Tabell 3. Tekstmengde. ....	54
Tabell 4. Avviksord. ....	56
Tabell 5. Total mengde staveavvik. ....	58
Tabell 6. Avvik registrerte som bortfall. ....	60
Tabell 7. Avvik registrerte som erstatning. ....	64
Tabell 8. Avvik registrerte som tilføyning. ....	69
Figur 1. Elevtekst med eksempel på uleselege ord. ....	46
Figur 2. Elevtekst med eksempel på bokstavar som kan tolkast som speglvende. ....	47
Figur 3. Elevtekst med ord skrivne baklengs. ....	48
Figur 4. Fordeling av avvikstypar - Klasse 1. ....	71
Figur 5. Fordeling av avvikstypar - Klasse 2. ....	71
Figur 6. Fordeling av avvikstypar - Klasse A. ....	72
Figur 7. Fordeling av avvikstypar - Klasse B. ....	72
Figur 8. Stavestrategiar - Klasse 1. ....	75
Figur 9. Stavestrategiar - Klasse 2. ....	75
Figur 10. Stavestrategiar - Klasse A. ....	76
Figur 11. Stavestrategiar - Klasse B. ....	76
Figur 12. Elevtekst med eksempel på speglvending av bokstaven B. ....	79
Figur 13. Elevtekst med eksempel på speglvending av bokstavane e og g. ....	80



## 1. Innleiing

Styringsdokument for dagens skule legg stor vekt på begynnaropplæringa. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider kan ein lese at begynnaropplæringa legg grunnlaget for all vidare læring gjennom skuleåra, og at kvaliteten på denne opplæringa er spesielt viktig. Ein svært viktig del av den første opplæringa dreiar seg om bokstavinnlæring, og ansvaret for den første lese- og skriveopplæringa er lagt til norskfaget. Lesing og skriving er avgjerande reiskapar for læring i alle fag og ein viktig føresetnad for at ein skal kunne både tileigne seg kompetanse og vise at ein har slik kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Både lesing og skriving blir sett på som grunnleggande ferdigheiter som er nødvendige føresetnader for læring og utvikling både i skule, arbeid og samfunnsliv.

Når barn startar på skulen har dei svært ulike erfaringar når det gjeld skriftspråket. Som lærar må ein ta omsyn til både enkeltelevar og til klassen som heilheit, sjølv om dei ulike omsyna ofte kan dra i ulike retningar. Nokre elevar har god kjennskap til skriftspråket og kan både lese og skrive allereie ved skulestart, medan andre kanskje berre kjenner til sin eigen forbokstav. Som lærar må ein ta omsyn til denne situasjonen. Det kan vere utfordrande for lærarar å tilpasse bokstavinnlæringa både til dei barna som kan skrive bokstavar og ord før dei byrjar på skulen, og til dei barna som kjem til skulen med meir eller mindre "blanke ark".

I *Kunnskapsløftet* er det ikkje lagt føringar for når elevane skal starte å lære bokstavane eller kor hurtig progresjonen skal eller bør vere. I læreplanen for norskfaget i *LK06* er det formulert kompetansemål som seier at elevane skal kunne lese og skrive når dei er ferdige med 2.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). I løpet av dei to første åra på skulen må elevane altså ha lært å lese og å skrive alle bokstavane. For at elevane i så høg grad som mogleg skal nå desse måla i *Kunnskapsløftet*, er det mange ulike faktorar som spelar inn. Noko av det viktigaste er å legge til rette for at elevane utviklar alfabetisk kunnskap; kunnskap om bokstavnamn, bokstavlyd og forholdet mellom desse, og i tillegg bokstavane si skrivne form (National Early Literacy Panel, 2008). Sidan det ikkje er lagt føringar i læreplanen for kor hurtig progresjonen i bokstavinnlæringa skal vere, har lærarane moglegheit for å velje den progresjonen dei meiner er mest hensiktsmessig. Eit viktig spørsmål for lærarane å ta stilling til er kva tempo skal elevane lære bokstavane i; altså kor mange bokstavar som skal introduserast for elevane i løpet av ei veke.

## 1.1 Føremålet med oppgåva

Det finst lite forskning på bokstavprogresjon, men Kjersti Lundetræ som er førsteamanuensis ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, har dei siste åra tatt til orde for ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa. Med hurtig bokstavprogresjon meiner eg ein progresjon der elevane lærer meir enn ein bokstav i veka, altså ein raskare progresjon enn det som tradisjonelt har vore vanleg. Lundetræ meiner at den forskinga som er gjort viser at rask bokstavprogresjon kan ha store fordelar for alle typar elevar (Rongved, 2017a). Lundetræ tar utgangspunkt i amerikanske studiar av Cindy D. Jones, Sarah K. Clark og D. Ray Reutzell (2012) når ho rår lærarar til å gjennomføre ein hurtig bokstavprogresjon.

Det som har vore mest vanleg i den norske skulen er å lære elevane ein bokstav i veka, og å bli ferdig med bokstavinnlæringa i løpet av første klasse. Før 2013 hadde dei fleste skulane i Noreg ein progresjon som strekte seg gjennom nesten heile det første året, men nokon få skular brukte kun eit halvt år på å gjennomgå bokstavane (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.98). I dag er det mange som er opptekne av at bokstavinnlæringa ikkje skal strekke seg over for lang tid. Annelin Rasmussen (2013) fann i si masteroppgåve ut at om lag 21 % av dei 1199 spurde lærarane gjennomførte ein hurtig bokstavprogresjon i 2013. Etter at Lundetræ tok til orde for ein hurtig progresjon hausten 2013 er det fleire skular som har gått frå å lære elevane ein bokstav i veka til å lære dei fleire bokstavar i veka. Lundetræ har uttalt at nokon skular heiv seg rundt og gjekk over til ein hurtig progresjon allereie hausten 2013 (Lundetræ, 2015). Hausten 2016 blei 150 norske skular undersøkte, og ved 60 % av dei sa lærarane på 1.trinn at dei lærer elevane to eller fleire bokstavar i veka (Rongved, 2017c).

I ein artikkel som er publisert på Lesesenteret sine nettsider, skriv Rongved (2017b) at alle elevar på 1.trinn i Haugesund kommune har gjennomgått to til tre bokstavar i veka sidan hausten 2014. Lærarane som er intervjuet seier at elevane har lært å lese raskare. I artikkelen kan ein lese at skriving av bokstavane har blitt utsett. Det blir informert om at lærarane måtte legge den formelle skriftforminga på hylla, og at dei har hatt fokus på lytte-, bokstav- og lesetrening for å fremje bokstavinnlæringa. Eit tiltalende sitat er: ”Elevene blir ikke flinkere til å lese av å forme bokstavene, så det har vi ikke brukt tid på i første klasse”, men det blir lagt til at friskriving har vore ein del av undervisninga (Rongved, 2017b). På Skrivesenteret sine nettsider, kan ein finne ein ”Begynneropplæringsplan” (Skrivesenteret, u.d.), der dei tilsette ved senteret rår lærarane til å undervise elevane i ein bokstav i veka dei åtte første vekene, for deretter å gjennomgå to bokstavar i veka. Skrivesenteret (2017) legg samstundes

vekt på at det skal vere skriving frå første dag på skulen, og viser til at elevane lærer bokstavane mens dei skriv (Brøyn, 2012).

Sidan fleire lærarar har gått over til å ha ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa, ser det ut til å vere liten kritisk distanse til den amerikanske forskinga knytt til bokstavprogresjon. I og med at det finst svært lite norsk forskning på området, kan ein stille spørsmål ved om hurtig progresjon er det mest hensiktsmessige for utvikling av elevane sine lese- og skriveferdigheiter. Er det slik at elevane vil bli betre lesarar og skrivarar dersom dei lærer bokstavane raskare? Mykje av forskinga som argumenterer for ein hurtig progresjon, gjer det på bakgrunn av at det fremjar lesing og leseferdigheiter, og det kan sjå ut til at mindre forskning er gjort når det gjeld hurtig bokstavprogresjon og kva verknader dette har for elevane sine skriveferdigheiter.

Dei amerikanske forskarane, Jones, Clark og Reutzel (2012), hevdar at praksis der ein gjennomgår ein bokstav i veka, i større grad er bygd på tradisjon enn empiri. Ut frå mitt syn er det eit stort behov for meir forskingsbasert kunnskap om bokstavinnlæring og bokstavprogresjon i Noreg. Føremålet med denne oppgåva er å rette merksemd mot viktigheita av utvikling av skrivekompetansen til elevane, og studere om hurtig progresjon i bokstavinnlæringa er hensiktsmessig for utviklinga av elevane sine skriveferdigheiter, og då særleg staveferdigheiter. Gjennom masteroppgåva håpar eg å finne fram til verdifull kunnskap om norske forhold og kva som er hensiktsmessig progresjon i bokstavinnlæringa i norsk kontekst.

## **1.2 Problemstilling**

På bakgrunn av at fleire skular dei siste åra har gått over til hurtig progresjon i bokstavinnlæringa, er eg spesielt interessert i å undersøke korleis hurtig bokstavprogresjon verkar inn på staveferdigheitene til elevane. Hovudargumentet for hurtig progresjon er som sagt at elevane skal lære å lese og skrive raskare.

Våren 2016 skreiv eg ei bacheloroppgåve der eg undersøkte gevinstar og utfordringar knytt til hurtig progresjon. Funna eg gjorde, tyda på at dei lærarane som gjennomførte ein hurtig progresjon, hadde mest fokus på lesing og at skriving i stor grad blei utsett til etter jul (Kjøsnes, 2016). Mine funn kunne gje støtte for raskare utvikling av leseevne, men det såg ut til at skriving ikkje blei prioritert av dei som gjennomførte ein hurtig progresjon. I

undersøkinga var det eit lite datasett og det er ikkje tilrådeleg å leggje for stor vekt på resultatata. Stemmer det at skriving får mindre fokus hos dei som gjennomfører hurtig progresjon i bokstavinnlæringa? Eller handlar det meir om korleis lærarane utnyttar potensialet som ligg i hurtig bokstavprogresjon?

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillinga:

*Er det mogleg å spore forskjellar i staveferdigheitene mellom elevar på 2.trinn som har gjennomgått ein bokstav i veka og elevar som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon?*

Dette spørsmålet skal eg prøve å svare på ved hjelp av kvantitative analysar av elevtekstar. For å finne svar på problemstillinga har eg behov for eit vurderingsverktøy som kan seie noko om elevane sine staveferdigheter. Eg har valt å undersøke kva type staveavvik som dominerer i elevtekstane for å finne svar på problemstillinga. Når det gjeld kategorisering av staveavvik har eg tatt i bruk Turid Fosby Elsness (2002) sine kategoriar for staveavvik. Gjennom ei slik tilnærming blir det fokusert mest på feila til elevane. Det er sjølvsagt ikkje forventa at elevar på 2.trinn skal skrive ortografisk korrekt. Innanfor staveforskning er det likevel ei svært vanleg prosedyre å analysere og kategorisere ord som ikkje er stava i samsvar med rettskrivingsreglane, og eg meiner at dette kan gje verdifull kunnskap om elevane sine staveferdigheiter i denne samanhengen. I tillegg til å undersøke staveavvik har eg sett det som hensiktsmessig å studere noko av det elevane meistrar ved å sjå på korleis elevane presterer når det gjeld utvalde vurderingsområde i Normprosjektet (u.d.).

Når ein snakkar om skriveutvikling kan det vere uheldig å bruke omgrep som *korrekt* og *feil*. Kva som blir sett på som rett og feil skrivemåte av eit ord kjem an på perspektiv. Å skrive etter uttalen kan bli sett på som korrekt på sitt vis. Når omgrep som *korrekt* og *feil* førekjem i denne avhandlinga, vil det dreie seg om ord er skrivne i tråd med rettskrivingsreglane eller ikkje.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

Oppgåva er delt inn i fire hovuddelar: teori, metode, presentasjon og drøfting av funn og avslutning. Teorikapittelet har eg delt inn i tidlegare forskning og skriveutvikling. I delkapittelet om tidlegare forskning har eg sett nærare på kva argument som ligg til grunn for ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa og på den amerikanske forskinga som Kjersti Lundetræ viser til. For å få eit meir nyansert syn på kva som er hensiktsmessig har eg også

sett på kva andre leseforskarar seier om progresjon i bokstavinnlæringa og kva som kan tale for å gå saktare fram. I tillegg har eg trekt fram forskning som peikar på skrivninga si betydning i skriftspråksutviklinga. I den andre delen av teorikapittelet skisserer eg teoriar om skriveutvikling som er relevante for analysen. Her støttar eg meg på ulike forskarar innanfor lese- og skriveopplæring, med vekt på utvikling av skriveferdigheiter.

Metodedelen inneheld grunngjevingar for val av metode, korleis datainnsamlinga har blitt gjennomført og korleis datamaterialet har blitt arbeidd med. I denne delen blir det gjort greie for analyseverktøyet som blir nytta. I tillegg inneheld metodedelen nokre kommentarar til undersøkinga sin reliabilitet og validitet.

I det fjerde kapittelet blir funn i elevtekstane presenterte og drøfta i lys av relevant teori. Først blir det gjort greie for tekstmengda og avviksfrekvensen, før stoveavvika blir framstilt i ulike kategoriar. Kva avvikstypar som er dominerande og kva som kan vere årsaka til desse blir vidare diskutert. I denne delen ser eg også på fordelinga av ulike typar stoveavvik i dei fire klassane. I tillegg blir det trekt fram noko av det elevane meistrar, før eg drøftar om elevane kan seiast å nytte ein fonologisk eller ortografisk strategi ut frå funn knytte til både stoveavvik og det elevane meistrar. Til slutt i dette kapittelet ser eg på nokre funn knytte til elevane si handskrift.

Det avsluttande kapittelet inneheld ei oppsummering av hovudfunna. Vidare blir det trekt fram andre aktuelle årsaksfaktorar som kan ha verka inn på resultata i denne studien. Til slutt presenterer eg kva konsekvensar mine resultat kan få for det som skjer i klasserommet.

## 2. Teori

### 2.1 Tidlegare forskning

#### 2.1.1 Hurtig progresjon i bokstavinnlæringa

Jones, Clark og Reutzel (2012) trekker spesielt fram tre grunnar for at hurtig progresjon på bokstavinnlæringa er mest hensiktsmessig. Dei hevdar at dei fleste elevane allereie har kunnskap om ein del bokstavar når dei byrjar på skulen. Det vil difor ikkje vere hensiktsmessig å bruke ei heil veke på gjennomgang av ein bokstav, dersom mange av elevane allereie kan bokstaven. Den andre grunnen er at det vil ta 26 veker før heile alfabetet er lært (29 veker når det gjeld det norske alfabetet), og at dette spesielt vil gå ut over dei elevane som ikkje har kunnskap om bokstavane når dei byrjar på skulen. Jones m.fl. viser til forskning av Piasta og Wagner (2010) når dei trekker fram at dersom det tar så lang tid å lære heile alfabetet, vil det kunne vere med på å skape endå større vanskar for dei elevane som er i fare for å utvikle lesevanskar. Dei har undersøkt utvikling av tidlege leseferdigheiter, med vekt på utvikling av bokstavkunnskapen til elevane og undervisning knytt til dette. Dei trekker fram at elevane kjem til skulen med ulik kjennskap til bokstavane, og meiner at meir intensiv, eksplisitt bokstavinnlæring i starten kan vere nødvendig for å redusere gapet mellom elevane.

Den tredje grunnen som Jones, Clark og Reutzel trekker fram er at for å lære er ein avhengig av repetisjon og øving. Dersom så mange av vekene blir brukt til å gå gjennom nye bokstavar, vil det bli lita tid til repetisjon og øving. Det vil då kun vere rom for ei runde med gjennomgang av bokstavane, lydane og øving i å forme dei for hand (Jones, m.fl., 2012). I tillegg trekker dei amerikanske forskarane fram at både læraren og elevane sitt fokus, og tidsbruken på bokstavinnlæringa, i dei fleste tilfelle vil vere mest intens i startfasen. Dei hevdar at dersom ein har ein langsam progresjon vil tidsbruken og fokuset i bokstavinnlæringa avta med tida. Dei legg vekt på at variasjon i tidsbruk og øving med bokstavane er nødvendig sidan bokstavane er ulike. Nokon bokstavar vil vere vanskelege å lære, mens andre bokstavar vil vere lette å lære (Jones, m.fl., 2012).

Argumenta som Kjersti Lundetræ brukar for ein hurtig progresjon er bygd på argumenta til Jones, Clark og Reutzel (2012). Lundetræ sitt hovudargument er at elevane vil lære å lese og skrive raskare (Lundetræ & Walgermo, 2014). Ho argumenterer mellom anna med at elevane vil få meir enn ein gjennomgang av kvar bokstav gjennom første skuleåret. Dei vil fokusere

på alle bokstavane fleire gongar. Det som ofte blir brukt som argument for å ha ein sakte progresjon, er omsynet til elevar som strevar med bokstavinnlæringa, og som er i risikograppa for å utvikle lese- og skrivevanskar. Lundetræ og Walgermo skriv at dersom elevane gjennomgår ein bokstav i veka, vil dei elevane som kan få eller ingen bokstavar ved skulestart, ikkje ha mogelegheit for å kome skikkeleg i gong med lesing og skriving før ut i april. Dei rår difor lærarane til å undervise elevane i fleire bokstavar i veka, slik at flest mogleg kan kome tidleg i gong med både lesing og skriving. Dei hevdar at ein gjennom ein hurtig progresjon raskare kan avdekke lese- og skrivevanskar hos elevane og meiner det samstundes gjev rom for individuelle tilpassingar (Lundetræ & Walgermo, 2014; Rongved, 2017a).

Eit av argumenta som Lundetræ brukar, er at hurtig bokstavprogresjon i større grad opnar for tilpassa opplæring. Prinsippet om tilpassa opplæring er lovfesta i opplæringslova §1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Kunnskapsdepartementet, 1998). Opplæringslova gjev klare føringar og utfordringar for lærarane når det gjeld å differensiere og tilpasse undervisninga slik at alle elevane får ei best mogleg utvikling. Tilpassa opplæring gjeld ikkje berre dei elevane som ikkje klarer å henge med i ordinær undervisning, det gjeld og for elevar som treng større utfordringar for å utvikle seg. Lundetræ hevdar at hurtig progresjon er gunstig i forhold til tilpassa opplæring, sidan elevane får gå gjennom alle bokstavane fleire gonger, og at ein då kan arbeide meir med bokstavar som elevane synes er vanskelege (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Også leseforskarer Margunn Mossige meiner det er ein fordel med hurtig innlæring av bokstavane. Ho legg vekt på at elevane vil gå gjennom bokstavane fleire gonger i løpet av det første skuleåret. Gjentaking er viktig for tileigning av kunnskap innanfor ein konneksjonistisk lese- og staveteori (Mossige, m.fl., 2007, s.80). Konneksjonistisk teori tar utgangspunkt i at fundamentet for staving er assosiasjonar mellom språklydar og bokstavar, og at assosiasjonane blir styrka gjennom erfaring med lesing og skriving. Konneksjonistisk teori kan også sjåast i samheng med hermeneutikk. Innanfor hermeneutikken er Gadamer svært sentral. Han ser på forståing og kunnskap som resultat av ein hermeneutisk prosess (Kjørup, 2008, s.75). Hermeneutiske prosessar dannar grunnlaget for det nye som kan bli lært, og blir sett på som ei veksling mellom del og heilhet, mellom førforståing og ny forståing, mellom gamalt og nytt, mellom kjent og ukjent. Enkelt delane må bli forstått ut frå heilheita, og

heilheta kan naturlegvis ikkje bli forstått på andre måtar enn ut frå delane (Kjørup, 2008, s.67). Dersom ein går hurtig fram i bokstavinnlæringa, vil elevane raskare få kjennskap til fleire bokstavar, og kan bruke desse til både å lese og skrive små tekstar (Engen & Håland, 2005). Ut frå eit hermeneutisk perspektiv vil elevane forstå tekstar gjennom forståing for bokstavane, og i tillegg vil dei forstå bokstavane betre gjennom forståing for tekstar.

Vibeke Bergersen skreiv i 2015 ei masteroppgåve der ho mellom anna undersøkte elevane sine skrive- og leserelaterte ferdigheiter ved skulestart. Resultata hennar viste stor variasjon i nivået av lese- og skriverelaterte ferdigheiter ved skulestart hos elevane. Det viste seg at så mange som 20 % av elevane kunne lese fleire ukjente ord ved starten av første trinn (Bergersen, 2015). I tillegg blei det hausten 2016 undersøkt kor mange bokstavar elevane kunne ved skulestart. Undersøkinga viste at dei fleste elevane kunne mange bokstavar, og at førsteklassingane i gjennomsnitt klarte å koble språklyd og bokstav på heile 17 bokstavar (Rongved, 2017c).

### **2.1.2 Kvifor skal ein gå seinare fram i bokstavinnlæringa?**

I følge Klæboe og Sjøhelle (2013, s.98) er bakgrunnen for at elevane har blitt introdusert for ein bokstav i veka å sikre at alle elevane greier å henge med på opplæringa, og at den nye kunnskapen skal bli mest mogeleg automatisert før neste bokstav blir introdusert. Ein hurtig progresjon på bokstavinnlæringa kan gå for raskt fram for enkelte elevar og det kan føre til at ein ikkje får gått systematisk og grundig nok til verks.

I samband med bokstavinnlæringa viser Jorunn Aske (2006, s.92) til Magne Nyborg sin modell for omgrepsinnlæring. Magne Nyborg sin modell viser korleis ein i begynnaropplæringa kan lære elevane dei grunnleggjande omgrepa som trengs for å analysere bokstavane. Elevane får då dei reiskapane dei treng for både å kjenne igjen og skrive bokstavar (Nyborg, 1994, s.86). Nyborg var i si forskning interessert i å legge til rette for best mogleg læring hos elevane og har utvikla ein teori om læring der han ser på analytisk koding som ein sentral prosess (Nyborg, 1994, s.85). Analytisk koding handlar om å styre merksemda mot ulike aspekt ved eit fenomen. Ein kan rette merksemda mot ulike delar eller eigenskapar, eller studere forholdet mellom dei ulike delane. Analytisk koding av bokstavar tar utgangspunkt i grunnleggjande omgrep som mellom anna form, stilling, størrelse, plassering og mengda av strekar. I tillegg skildrar Nyborg korleis ein dannar par-assosiasjonar mellom bokstaven og lyden, og bokstaven og namnet til bokstaven (Nyborg, 1994, s.87). Når



det gjeld ord må bokstavane bli analytisk koda, ved hjelp av språk-lydar, artikulasjon og rekkefølge. Nyborg hevdar at omgrepsinnlæringa han presenterer sikrar eit systematisk opplegg for utvikling av eit omgrepsapparat knytt til bokstavar og legg vekt på at ein må gå grundig til verks i innlæringa av dei ulike bokstavane (Nyborg, 1994, s.216). Ei adekvat omgrepsinnlæring handlar om at elevane oppdagar relevante likskapar eller skilnader som er til stades mellom for eksempel ulike bokstavar. Det at ein er i stand til å oppdage forskjellar mellom bokstavane (i utsjånad og lyd) kan hjelpe elevane til i neste omgang å skilje mellom bokstavar. Dersom ein går grundig til verks i omgrepsinnlæringa, vil den kunne danne grunnlag for etterfølgjande læring (Nyborg, 1994, s.440). Det vil bli mogleg for elevane å kode nye bokstavar gjennom omgrepa dei har lært i samband med bokstavar som allereie er gjennomgått.

Mens Nygård kjem med argument for langsam progresjon, presenterer Liv Engen og Anne Håland (2005) ein middelveg i synet på bokstavprogresjon. Dei meiner at ein ikkje må gå så raskt fram at nokon blir hekta av, men samstundes må ein ikkje gå så seint fram at det blir opplevd som keisamt og lite funksjonelt. Dei hevdar at dersom elevane kun lærer ein bokstav i veka kan det få konsekvensar både for sterke og svake lesarar. Engen og Håland skriv at det kan vere lurt å gå raskt fram i starten. Dei rår lærarane til å gje elevane eit repertoar på åtte til ti bokstavar, for så å ta ein pause. I pausen kan elevane bruke dei bokstavane dei har lært i rim og leik, og dei kan setje bokstavane saman til ord og lese dei (Engen & Håland, 2005). Engen og Håland seier ikkje direkte kva bokstavar ein bør starte med, men dei skriv: ”Gode og anerkjente pedagogiske prinsipp tilsier at kunnskap bør oppfattes som funksjonell, at enkle ting skal komme før vanskelige, og at elementer som kan forveksles, skal holdes fra hverandre i en innlæringsperiode” (Engen & Håland, 2005). Dei skriv at det er vanleg å byrje med konsonantar som s, l og m, sidan dei er lette å kjenne igjen og forholdsvis lette å skrive. For å gjere den første bokstavkunnskapen mest mogleg funksjonell, må ein plassere nokon vokalar mellom konsonantane, slik at barna kan lære å lese og skrive ord. I tillegg rår dei lærarar til å ha avstand mellom innlæring av formlike og lydlike bokstavar for å unngå å skape forvirring hos elevane.

Greta Hekneby har forska mykje på barn si skriveutvikling og skriftforming, og hennar tilnærming til bokstavprogresjon er knytt til utvikling av handskrift. Ho meiner at ein ikkje treng å bruke så lang tid på bokstavinnlæringa, og at ein gjerne kan lære elevane fleire bokstavar i veka (Hekneby, 2016). Samstundes legg ho vekt på at elevane ikkje vil ha

kapasitet til å lære seg å skrive bokstavane skikkeleg ved første gjennomgang dersom ein lærer to eller fleire bokstavar i veka. Bokstavforming er noko elevane må lære for å kunne utvikle ei funksjonell handskrift. Hekneby rår lærarane til å rette opp i elevane si utforming av bokstavane så raskt som mogleg dersom dei ikkje utformar bokstavane funksjonelt (Hekneby, 2005, s.19). Det er viktig at elevane kjenner til startpunktet, skriveretninga og sluttpunktet for kvar bokstav, sidan elevane etterkvart skal kunne skrive samanhengande. Dersom ein har hurtig bokstavprogresjon meiner Hekneby at ein ikkje er ferdige med bokstavforminga, sjølv om alle bokstavane er gjennomgått. Skriftforming er noko elevane må trene mykje meir på også i ettertid når ein går raskt fram i bokstavinnlæringa, dersom elevane skal få ei funksjonell handskrift (Hekneby, 2016).

Andre meiner at bokstavfokuset uansett er for sterkt, og at utvikling av språkleg medvit må få betre rom dei første åra. Professor i spesialpedagogikk, Jørgen Frost, og generalsekretær i Dysleksi Norge, Caroline Solem (2017), meiner at dersom bokstavane skal fungere som lesereiskap må barna etablere ei evne til å gjere ordanalyse og å knytte lydar til bokstavane. Frost og Solem legg vekt på at det er viktig med talespråk, høgtlesing, rim og regler. I dei første skuleåra bør det vere samtalar om innhald, ord si betydning og om formsida til språket, samt leik med ordanalysar. For å få barn interessert i bokstavar og å kome i gang med lesing er det også viktig å inspirere dei til å skrive små tekstar til teikningar og la dei eksperimentere med skriving. Bakgrunnen for at dei meiner ei slik tilnærming er viktig er mellom anna at slike aktivitetar kan skape ein viktig og naturleg pedagogisk samanheng mellom barnehage og skule på barna sine eigne premisser. I tillegg viser Frost og Solem til at metodikken er godt utprøvd. Den kan fungere førebyggjande for barn som er i faresona for å utvikle dysleksi og gagnar både dei som lærer raskt og dei som treng meir tid: ”Vi har all mulig grunn til å tro at også Lesesenteret er opptatt av språklig bevissthet, trolig har de tatt det som en selvfølge”. Vidare trekker dei fram at i den informasjonen som har nådd fram til skulane, har dette kome i skuggen av prinsippet om hurtig bokstavprogresjon (Frost & Solem, 2017).

### **2.1.3 Lesing og skriving – To sider av same sak**

Utviklingspsykolog Uta Frith (1985) har presentert ein stadiemodell som omfattar både lese- og staveutvikling. I modellen blir dei stadia som elevane går gjennom i si lese- og staveutvikling presentert, og Frith legg vekt på korleis lese- og staveferdigheitene påverkar kvarandre gjensidig. Det sentrale i modellen til Frith er at lese- og staveferdigheiter blir utvikla i utakt. Ho hevdar det kan sjå ut som høvesvis lesing og skriving er drivkrafta i

utviklinga av ferdigheitene på ulike trinn. Det kan av den grunn vere hensiktsmessig å variere om ein legg mest vekt på lesing eller skriving på ulike stadium i utviklinga. Den første lese- og skriveutviklinga handlar om å knekke den alfabetiske koden, og det er på det fonologiske stadiet dette skjer. I følgje Frith er det skrivinga som driv den skriftspråklege utviklinga på det fonologiske stadiet. Det kan difor vere grunn til å tru at elevane vil ha stor støtte av å skrive og forme bokstavar og ord når dei skal tilegine seg skriftspråket (Frith, 1985).

Sjølv om lesing og skriving involverer ulike prosessar og strategiar, hevdar Ivar Bråten (1996, s.216) at ein oppnår best resultat ved å arbeide med både lesing og skriving samstundes. Bråten viser til at avkodingsferdigheiter er det tekniske aspektet ved lesing, mens for skriving dreiar det tekniske aspektet seg om stavedugleik (Bråten, 1996, s.193). Bråten ser på forholdet mellom avkodingsferdigheiter og staveferdigheiter, og meiner at desse ferdigheitene ser ut til å vekse fram i fellesskap. Han trekker mellom anna fram at staving utviklar både bokstavkunnskap og ferdigheiter i lydanalyse, og at dette kan bidra til at barn lærer seg å utnytte fonetiske haldepunkt under lesing (Bråten, 1996, s.195).

Traavik (2013, s.43) argumenterer også for at lesing og skriving bør gå hand i hand i opplæringa. Ho skriv at trua på at lesing er lettare enn skriving har stått sterkt i norsk skulesamanheng, utan at det er eintydig støtta av forskning. Ho viser til ulike studiar (Hertzberg, 1988; Chomsky, 1979; Lorentzen, 2005) som har konkludert med at skriving kan vere ein god innfallsvinkel til å tileigne seg leseferdigheiter. Traavik understrekar at barn lærer på ulike måtar, og at barna bør få opplæring i lesing og skriving parallelt, for å sikre at elevane blir møtt med den undervisninga dei har størst nytte av (Traavik, 2013, s.44).

På starten av 1970-talet undersøkte den amerikanske forskaren Carol Chomsky korleis barn i førskulealderen tileigna seg skriftspråket i uformelle samanhengar, altså utan å ha fått formell undervisning. Chomsky (1979) konkluderte med at barn er i stand til å skrive før dei er i stand til å lese. Ho fann ut at lesinga kom fleire månadar (og i nokre tilfelle opp mot eit år) etter at barna hadde begynt å utforske skriftspråket gjennom si eiga skriving. På bakgrunn av sine funn rår Chomsky lærarane til at undervisninga bør ta utgangspunkt i skriving og la lesinga følgje etter når det enkelte barnet er klar til det (Chomsky, 1979, s.57). På bakgrunn av sine undersøkingar og funn introduserte Carol Chomsky omgrepet *invented spelling*, oppdagande staving. *Invented spelling* er eit uttrykk for at barn på eiga hand utforskar og oppdagar forholdet mellom lyd og bokstav. Chomsky legg vekt på at barn si oppdagande staving

avviker frå skriftspråkelege konvensjonar, men at ein gjennom oppdagande skrivning kan sjå at barna bygger opp sitt eige regelsystem, som etterkvart vil nærme seg konvensjonell ortografi (Chomsky, 1979, s.57)

Arbeida til Chomsky blei kjente i Noreg ved hjelp av Frøydis Hertzberg. Då Hertzberg hørde om elevar i USA som byrja å skrive før dei kunne lese, blei ho ein av dei første i Noreg som blei oppteken av dette. I 1988 skreiv Hertzberg om korleis dottera Kari tileigna seg skriftspråket. Hertzberg (1988, s.169) tar i bruk Chomsky (1979) sitt omgrep *invented spelling*, når ho skildrar Kari sine skriveferdigheiter. Hertzberg viser til at Kari byrja å skrive lenge før ho kunne lese. Før Kari starta på skulen kunne ho skrive ord som *Amerika*, *hus*, *bil* og *fly* på eiga hand. Men når Kari seinare blei bedt om å lese det ho sjølv hadde skrive, klarte ho ikkje å lese det. Dette meiner Hertzberg kan ha samanheng med at lesing kan vere ein meir komplisert prosess enn skrivning. Når ein skriv eit ord veit ein kva ein skal fram til. Ein kan ta for seg lyd etter lyd og skrive dei ned etter kvarandre til ein får det ordet ein ynskjer. Når den siste lyden er tolka om til ein bokstav og blitt skrive ned, er aktiviteten fullført. Dersom ein skal lese eit ord kan ein også ta for seg bokstav for bokstav og tolke dei om til lydar. Men når ein les må ein holde fast på den første lyden medan ein tolkar den andre, for så og holde fast ved dei to når ein tolkar den neste osv. Når ein les er ein ikkje ferdige når ein er komen fram til den siste lyden, sjølv om ein er i stand til å omsetje alle bokstavane til lydar, ein må også vere i stand til å få ei meining ut av lydane ein har tolka (Hertzberg, 1988, s.174). Hertzberg (1988) legg difor vekt på at nokon barn vil ha fordelar av å nærme seg skriftspråket gjennom skrivning og ikkje via lesing.

Tilsvarande funn finn ein også hos Hofslundsengen, Hagtvet og Gustafsson (2016) som undersøkte effekten av eit 10-vekers skriveprogram med 5-åringar. Resultata viste at arbeid med skriveprogrammet hadde ein positiv effekt på barna sitt fonetiske medvit, måtane dei stava på og las ord. Prosessen med å omsetje frå munnleg til skriftleg språk under skriveprosessen viste at barna blei fonemisk oppmerksame, samtidig som dei fekk utvida kunnskap om det alfabetiske prinsippet. Femåringane fekk forståing for at fonem og grafem kontinuerleg blir brukt til å skape meining. Hofslundsengen m.fl. argumenterer difor for at arbeid med skrivning aukar leseferdigheiter, og at det også forenkler den etterfølgjande leseutviklinga (Hofslundsengen, Hagtvet og Gustafsson, 2016).

Det Hofslundsengen m.fl. (2016) fann ut i si undersøking er i tråd med det både Chomsky (1979) og Hertzberg (1988) presenterer i sine undersøkingar. Det ser ut til at den enklaste vegen til skriftspråket går gjennom skrivinga for mange barn. Barn lærer på ulike måtar. I den opphavlege utgåva av *LK06* stod det mellom anna at "Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetansen gjennom å lese og lesekompetansen gjennom å skrive" (Utdanningsdirektoratet, 2010). Nokon lærer seg å lese gjennom å skrive, mens andre utviklar kanskje skriveferdigheitene gjennom å lese.

## **2.2 Skriveutvikling**

Skriveformelen (Hagtvet, 2004, s.276) seier at skriving = bodskapsformidling x innkoding x motivasjon. Formelen understrekar at skrivinga både har ei "teknisk" side, som handlar om å kode fonem til grafem, og ei språkleg-kommunikativ side, som dreiar seg om å ha eit bodskap ein vil formidle. Bodskapen må ein kode inn ved hjelp av bokstavar, ord og setningar, i ei språkdrakt som gjev meining for den eller dei som ein ynskjer å formidle noko til. Skrivaren må også ha energi og motivasjon for at prosessen skal gå framover. Dersom ein av komponentane i formelen manglar, vil teksten ikkje bli leseleg for andre. Det går sjølvsagt an å skrive utan å vere topp motivert, så denne faktoren er noko mindre avgjerande for den skrivne produktet enn bodskapsformidling og innkoding. Bente Hagtvet meiner at dei tre faktorane som regel vil utvikle kvarandre, slik at auka kompetanse på eitt område gjerne verkar inn på kompetansen på eit anna område (Hagtvet, 2004).

I dette delkapittelet vil stavinga sin plass i *Kunnskapsløftet* bli presentert først. Deretter blir forholdet mellom talespråk og skriftspråk belyst, før eg går over til å presentere ein utviklingsgang for tileigning av skriftspråket. Vidare har eg fokusert på særtrekk ved det norske skriftspråket som kan vere utfordrande i den tidlege skriveutviklinga, og på vanlege feiltypar i elevtekstar. Kapittelet blir avslutta med ei utgreiing om korleis motivasjonen kan verke inn på skriveprosessen.

### **2.2.1 Skriving som grunnleggande ferdigheit**

Då *Kunnskapsløftet* blei innført i 2006, blei fem ferdigheiter definert som "grunnleggande". Dei grunnleggande ferdigheitene *å kunne rekne, å kunne lese, å kunne skrive, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter* blir sett på som ein føresetnad for livslang læring og sentrale for å kunne delta aktivt i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er eigenskapar ein må mestre for å både kunne tileigne seg og utvikle kunnskap. Grunnleggande

ferdigheiter skal bli arbeidd med i alle fag og på alle trinn og lærarane har eit felles ansvar for å utvikle dei. Norskfaget har likevel eit særleg ansvar for å utvikle dei språklege ferdigheitene; å skrive, lese og uttrykke seg munnleg (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Den grunnleggjande ferdigheita å kunne skrive handlar om å kunne uttrykke seg forståeleg og på ein hensiktsmessig måte om ulike emne, og vere i stand til å kommunisere med andre gjennom skrift. Dette krev at ein er i stand til å planlegge, utforme og arbeide med tekstar som er tilpassa innhaldet og føremålet med skrivinga. I *Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter* står det at den første skriveopplæringa inneber ”å utvikle rettskriving, legge grunnlaget for en funksjonell håndskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle, oversiktlige tekster for ulike formål” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I norskfaget er det ein føresetnad at det blir arbeidd systematisk med formelle skriveferdigheiter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategiar for utviklinga av skriveferdigheitene til elevane (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

### **2.2.2 Forholdet mellom talespråk og skriftspråk**

Talespråk og skriftspråk kan bli sett på som to ulike språk (Jansson, 2013a, s.229). Dei to formene for språk har ulike normer og konvensjonar. Det vil vere ulikt korleis ein uttrykker seg i skriftlege og munnlege tekstar, gjennom tekstoppbygging, tekstsamanheng, syntaks og andre språktrekk. Skriftspråket har ei litt anna oppbygging enn talespråket, og barn treng tid for å bli kjent med konvensjonane i skriftleg uttrykksmåte (Hekneby, 2011, s.72).

Skriftspråket er normert, og det er reglar for kva som er rett skrivemåte i den offentlege rettskrivinga (Jansson, 2013b, s.247). Talespråket har verken rettskriving, teiknsetjing, avsnitt eller overskrifter, det er heller oftast ikkje pausar mellom ord og setningar. Dette er konvensjonar som er særneigne for skrift, og som må lærast som ein del av skriveopplæringa og gjennom omgang med skriftspråket.

### **2.2.3 Tileigning av skriftspråket**

Når barn skal tileigne seg skriftspråket og lære seg å skrive, må dei først knekke den alfabetiske koden. Å knekke den alfabetiske koden handlar om å lære seg dei ulike bokstavlydane (fonema), kunne isolere språklydane i ord og kategorisere desse som fonem. Ein må lære seg dei ulike bokstavteikna (grafema) og assosiere rett fonem til rett grafem (Skaathun, 2000, s.22). Vidare må dei kunne plassere grafema saman og danne morfem, altså stavingar og ord (Traavik, 2013,s.39).

Når det gjeld utvikling av skriveferdigheiter er det ein utviklingsgang som dei fleste barna går igjennom. Det er ulikt kva tidspunkt barn når dei ulike stadia, og kor lenge dei er på kvart stadium. Når barna har forstått samanhengen mellom fonem og grafem, har dei tatt eit avgjerande steg i skriftspråkutviklinga i retning av å utvikle funksjonelle skrive- og leseferdigheiter. I starten skriv barn orda slik som dei uttalar dei, dette blir kalla *fonologisk skriving* (Traavik, 2013, s.45). Når barna er innanfor det fonologiske stadiet vil dei kunne skrive mange ord korrekt som er lydrette i høve til deira talemål. Ord med ein stavemåte som ikkje stemmer overeins med uttalen ("lydstridige" ord), vil som oftast bli skrivne slik barna uttalar dei, og vil difor vere stava feil (Traavik, 2013, s.50). Det ser ut til å vere eit gjennomgåande trekk blant begynnarskrivarar å støtte seg på ein fonologisk strategi. Både Turid Fosby Elness (2002) sin studie på førsteklasingar, Astrid Skaathun (2007) sin studie av stavetileigning hos elevar på 1.-6.trinn, peikar på at ein god del staveavvik hos begynnarskrivarar kjem av fonologisk staving.

Elevar som nyttar ein fonologisk stavestrategi kan få utfordringar med staving av ord som byggjer på ortografiske reglar og konvensjonar (Elness, 2002; Skaathun, 2007). Det er ikkje uvanleg at ein finn klare spor av dialekta til barna i dei skrivne tekstane når barnet sitt eige talespråk er utgangspunkt for fonemanalysen (Skaathun, 2000, s.34). Som lesaren etterkvart vil oppdage, er det fleire funn i denne studien som viser at elevane i stor grad baserer skrivinga si på eigen uttale, og at dei difor stavar ord feil i forhold til ortografiske reglar. Ortografiske feil som skuldast at elevane baserer skrivinga si på eigen uttale, indikerer ikkje spesifikke stavevanskar, men manglande erfaring med skriftspråket (Skaathun, 2013, s.38).

Gjennom eksponering for skrivne tekstar, undervisning og modning vil barna etterkvart tileigne seg nokre lydstridige ord og klare å skrive desse rett. Barna er då i gong med *ortografisk skriving* (Traavik, 2013, s.45). Ved at ein les og skriv mykje, og ser korrekt skrivemåte for ord mange gonger, vil orda bli lagra som parate minnespor i hjernen, som enkelt kan bli henta fram når ein har bruk for dei. Når det gjeld lydstridige ord, er det gjerne dei mest høgfrekvente som først festar seg, og som barna lærer seg å skrive rett. Barna vil gradvis tileigne seg korrekt skrivemåte for fleire og fleire lydstridige ord (Traavik, 2013, s.51).

#### 2.2.4 Særtrekk ved det norske skriftspråket

Sjølv om elevane har byrja å skrive ord i tråd med rettskrivinga, er det ein del rettskrivingsreglar som kan føre til at elevane stavar enkelte ord feil. På rettskrivingsnivået, som gjeld stavemåtar for enkeltord og bøyingsmåtar for ordgrupper og ordklassar, er det absolutt skilje mellom rett og feil. Ordlista er ”fasiten” på kva reglar som gjeld for norsk rettskriving.

Å foreta ein fonemisk analyse av eit ord kan vere ei vanskeleg oppgåve, men vanskegraden vil variere frå ord til ord (Skaathun, 2000, s.23), noko som ein og vil kunne sjå av resultata i denne studien. Korleis ord blir stava, varierer med omsyn til kor ortografisk transparente dei er i forhold til lydstrukturen (Skaathun, 2007, s.198). Ortografisk transparente ord, også kalla regulære ord, har ein slik struktur at kvart grafem i ordet tilsvara eit fonem i den norske ortografien. Ord som *har*, *små* og *liten*, er døme på regulære ord, mens ord som *kjøtt*, *skilpadde* og *hvit* blir sett på som irregulære ord. Irregulære ord er i mindre grad ortografisk transparente, og har eit stavemønster som bryt med dei vanlege reglane for fonem-grafem omkodning. Dei mest transparente stavemåtane er det mogleg å kome fram til gjennom fonologisk analyse, mens dei mindre transparente stavemåtane stiller krav til språkspesifikk ortografisk ferdigheit. For å kunne vere i stand til å stove ortografisk korrekt, treng ein kunnskap om og erfaringar med både alfabetet og ortografien til språket (Skaathun, 2013, s.14). Når det gjeld skriftspråket, skil norsk språk seg frå dei fleste andre. Vi opererer med to målformer som begge har stor valfridom, og dermed to til dels ulike ortografiar (Skaathun, 2013, s.15).

I det fonologiske systemet i norske dialekter finn vi omlag 40 fonem. Det norske alfabetet har kun 29 bokstavar. Norsk skriftspråk har altså færre bokstavar til disposisjon enn det fins fonem i norske talespråk. Dette fører til at ein i nokre tilfelle må ta i bruk fleire bokstavar for å realisere enkelte talelydar (Skaathun, 2013, s.101). Stavemåtar hos dei yngste skrivarane kan ofte vise mange ulike forsøk på skriftleg representasjonar for desse fonema. For skrivarar som ikkje er så erfarne er det spesielt tre konsonantlydar som kan vere vanskelege (Skaathun, 2013, s.31). Det er sj-, kj- og j-lyd. Ord der desse lydane førekjem, blir ofte stava feil av tidlege skrivarar (Skaathun, 2013, s.31). Fonemet /ç/ blir skrive med "kj" (kjempe), "k" (kino), "ky" (kylling) og "tj" (tjukk). Fonemet /ʃ/ kan bli realisert gjennom bokstavsekvensen "skj" (forskjellige), "sj" (sjø), "sk" (skilpadde) eller "g" (gelé). Også fonemet /j/ blir skrive med ei rekkje samansette grafem, som til dømes "hjul", "jul", "gjorde" og "ljå". I nokre tilfelle



kan ein bokstav bli nytta til å representere fleire fonem. For eksempel bokstaven "g" som kan representere /g/ (grøn), /j/ (geit) og /ʃ/ (gelé) (Skaathun, 2007).

I norsk rettskriving finst det også ein del grafem som ikkje har ein korresponderande språklyd. Det gjeld til dømes fremst i spørjeorda på bokmål (hva, hvem, hvor), og ein del andre ord som byrjar med *hv* i bokmål. Slike ”stumme bokstavar” finn ein også inne i nokre ord (til dømes "harde") og heilt til slutt i ord (det, huset, med, strand). Når det gjeld ”stumme bokstavar” er det ein del dialektvariasjon når det gjeld om bokstaven d er stum eller ikkje. På Vestlandet er det ein del dialekter som uttalar nokre av desse d-ane (Jansson & Traavik, 2014, s.174), til dømes i ord som *kveld* og *strand*.

Ortografiske reglar og konvensjonar har som oppgåve å tene ulike omsyn. I norsk ortografi skil ein mellom enkelte ord som har lik uttale, men med ulikt innhald, ved hjelp av forskjellig stavemåte, som til dømes "hjort - gjort", "fjor-fjord" og "gått - godt" (Skaathun, 2013, s.33). Nokre gonger er ortografien prega av det etymologiske opphavet til ordet, som til dømes "pizza" og "baby". Mens andre gonger er det det morfologiske opphavet som er lagt vekt på som i stavemåten "avvik", der dobbel v skuldast at ordet er sett saman av "av" og "vik" (Skaathun, 2013, s.15).

Somme gonger kan ortografiske reglar også verke kompliserte på grunn av unntak. Noko som kan by på utfordringar er bruk av enkel og dobbel konsonant (Skaathun, 2013). Det kan vere vanskeleg nok å skrive etter ”hovudregelen” om at konsonanten etter kort vokal skal vere dobbel. Dersom elevane meistrer dette, vil dei vere kome langt i si skriftspråkutvikling. Vanskar med å skilje mellom enkel og dobbel konsonant er gjennomgåande i Astrid Skaathun (2007) si undersøking av staveferdigheiter i 1.-6.klasse. Gjennomsnittleg korrekt bruk aukar gjennom åra. "Det er likevel først i fjerde klasse at alle elevene lykkes minst en gang med korrekt bruk av dobbelt konsonant i teksten sin, og i sjette klasse lykkes den svakeste eleven på dette området med mindre enn halvparten av forsøkene" (Skaathun, 2007, s.278).

Vokalane er heller ikkje alltid enkle når det gjeld rettskrivingsreglane. Eit eksempel er æ-lyden som blir skriva med både e og æ. Og i nokon dialekter blir til dømes orda *her* og *der* uttalt med /e/, mens i andre dialekter med /æ/. I tillegg blir det brukt ulike grafem for korte og lange vokallydar, som til dømes for å-lyden og o-lyden (Jansson & Traavik, 2014, s.174). Den korte versjonen av å-lyden blir etter hovudregelen skriva med o, og den lange å-lyden blir

skrive med å, mens somme gonger er det avvik frå denne regelen. I ord som *åtte*, *blått* og *smått* blir den korte å-lyden skriven med bokstaven å, og det fins ord der den lange å-lyden blir skriven med o (*og*, *tog* og *lov*). Når det gjeld o-lyden blir den etter hovudregelen skriven med bokstaven u når den er kort, og med o når den er lang, men også her er det fleire unntak frå regelen. Den korte o-lyden blir skriven med bokstaven o i til dømes *lomme*, *tromme* og *prompe*.

I det norske skriftspråket har vi også diftongar, som er to vokalar som glir over i kvarandre. Det varierer frå dialekt til dialekt kor mange diftongar vi har. Dei vanlegaste diftongane i det norske skriftspråket er ai, ei, au og øy (Skaathun, 2013, s.31). Den glidande overgangen mellom vokalane kan vere vanskeleg å finne ut av i lydanalysen, spesielt for barn som har lite erfaring på området. Vokalane er vanskelegare å diskriminere enn kva som er tilfellet med konsonantane, og diftongane gjer at denne oppgåva blir endå meir kompleks og krevjande. I tillegg er diftongane lågfrekvente i det norske språket (Elsness, 2002, s.116). Før elevane er blitt gjort oppmerksame på normene for skriftleg realisering av diftongar, vil skrivemåtane ofte vere ortografisk ukorrekte og individuelle, gjerne med innslag av målføret si uttaleform (Skaathun, 2007, s.169).

### **2.2.5 Vanlege feiltypar**

Hos tidlege skrivarar er det nokre vanlege feiltypar som ofte førekjem, noko denne undersøkinga også stadfestar. Det dreiar seg mellom anna om bortfall av bokstavar, erstatning med andre bokstavar, tilføyning av bokstavar, omkasting av bokstavar og overgeneralisering av reglar.

Så lenge evna til fonemanalyse ikkje er fullt utvikla, kan bokstavar falle bort når elevane skriv. Bortfall av "stumme" bokstavar kan indikere at eleven brukar ein fonologisk stavemåte, og at både lydanalyse og lyd-bokstav-omkodinga fungerer tilfredsstillande (Skaathun, 2013, s.36). Bokstavbortfall som ikkje skuldast at bokstavane er lydlause i det korresponderande taleordet kan også førekomme. Dette skjer som oftast dersom ein ikkje har fått naudsynt erfaring med lydanalyse, lyd-bokstav-omkoding og/eller bokstavutforming. Før elevane er blitt merksame på dei samansette grafema som representerer enkelte fonem, kan dette føre til at enkelte bokstavar fell bort sett i forhold til konvensjonell ortografi (Skaathun, 2013, s.37).

Hos dei yngste skrivarane er det nokså vanleg at vokalane fell bort. Kvifor vokalar fell bort, kan ha ulike årsaker. Det kan ha sitt utspring i at konsonantane er enklare å identifisere i munnhola enn vokalane, vokalane kan vere vanskelegare å leggje merke til i fonemalysen, eller det kan vere at elevane brukar bokstavnamna til konsonantane når dei skriv, som ofte blir kalla bokstavnamnstrategi (Elsness, 2002, s.297). Ei anna årsak kan vere at ein ofte vil vere i stand til å finne meining i ord utan vokalar, då samansetningar av konsonantar kan forståast (Traavik, 2013, s.50). Det finst skriftspråk som knapt har vokalar. Det arabiske språket har til dømes kun tre vokalar. I resultatane i denne studien kan ein sjå at konsonantane fell bort oftare enn vokalane, og at dei fleste bortfalla av vokalane er knytte til at elevane nyttar bokstavnamnstrategiar.

Dersom eleven ikkje skil klart mellom bokstavar i alfabetet, vil erstatning med andre bokstavar kunne skje. Erstatning kan skje på grunnlag av at bokstavane liknar kvarandre og at dei blir visuelt forveksla. Spesielt dei små trykte bokstavane som til dømes b-p-d kan lett bli forveksla dersom eleven ikkje er merksam på kva rolle retningsaspektet spelar (Skaathun, 2013, s.37). Karlsdóttir & Stefansson (2005, s.82) meiner at for mange barn er det den kognitive forståing av bokstaven si form som skapar vanskar. I starten er det ikkje uvanleg at barn forvekslar bokstavar som har lik utforming eller at dei skriv bokstavar spegelvendt.

Bokstavar kan også bli forveksla på lydleg og/eller artikulatorkisk grunnlag før elevane har fått tilstrekkeleg erfaring med lesing og skriving. Døme på par av bokstavlydar som ofte blir forveksla på dette grunnlaget er b-d, g-k, f-v og d-t. Dette kjem av at lydpara anten har lik artikulasjonsstad eller artikulasjonsmåte. Av desse lydane er det også slik at fonempar som /g/-/k/, /p/-/b/, /f/-/v/ og /d/-/t/ kan ha overlappende uttalevariantar som gjer at dei kan høyrast like ut i bestemte lydkontekstar. I ordet *stille* vil /t/ ha ein uttalevariant som overlappar uttalevarianten til /d/ i *krokodille*, og i ordet *skarp* vil /k/ ha fonemisk overlapping med /g/ i *gap*. Forvekslingar av fonempara kan vere teikn på at stavinga er gjort på fonologisk grunnlag (Skaathun, 2013, s.31).

Ein annan type stavefeil som normalt vil førekomme før barnet har fått dei nødvendige erfaringane med alfabetet og med staving, handlar om bokstavtillegg. Tilføyning av bokstavar er ein type stavefeil som indikerer at ein eller fleire bokstavar i eleven sin stavemåte er lagt til dei bokstavane som ortografien tilseier skal vere med (Skaathun, 2013, s.37). Tilføyning av bokstavar kan kome av at elevane baserer skrivinga på eigen uttale, og at dei av den grunn

legg til bokstavar. Eit døme på dette kan vere at elevane skriv *småe* for *små*. Når elevane har tileigna seg kunnskap om regelen om dobling av konsonant etter kort vokal, kan det tenkast at elevane lær denne regelen også gjelde for ord der konsonanten ikkje skal vere dobbel. Dette kan resultere i at elevane for eksempel skriv *appekatt* for *apekatt* eller *sppise* for *spisse*.

Når enkelte bokstavar byter plass i eleven sin stavemåte blir dette ofte omtalt som bokstavomkasting. Så lenge eleven stavar på fonologisk grunnlag, vil det vere naturleg at stavemåten er i samsvar med eleven sin uttale, og omkastinga kan ha samband med korleis eleven uttalar ordet (Skaathun, 2013, s.37). Det er ganske vanleg i talespråk hos små barn at bokstavar byter plass (Elsness, 2002, s.138). Dersom elevane skriv *fiks* for *fisk* kan dette avspegle uttaletrekk hos yngre barn, eller bokstavomkastinga kan skuldast metatese under segmenteringsforsøk. Til og med i korte ord kan bokstavane bli omkasta i tidleg skriveutvikling. Lengre ord eller ord med ein meir komplisert lydstruktur ser likevel ut til å vere mest utsett for omkasting i følgje funna til Elsness (2002, s.138).

Ei anna form for stavefeil som ofte førekjem er ortografisk generalisering, også kalla "overgeneralisering" (Skaathun, 2013, s.38.). Når elevane doblar konsonantar som ikkje skal vere doble, vil dette vere ei form for overgeneralisering. Slike feil viser at eleven har tileigna seg sider ved den konvensjonelle ortografien og generaliserer desse reglane til også å gjelde staving av ord der desse ikkje høyrer heime. Dersom elevane skriv *o* for *å* kan dette også skuldast overgeneralisering, og vise teikn til at elevane har kjennskap til at å-lyden somme gonger blir skriven med *o*.

### **2.2.6 Skriftforming**

Staving, som inneber å omsetje det munnlege språket til det skrivne, er kanskje det viktigaste tekniske aspektet ved skriving, men det er ikkje det einaste. I tillegg er skriftforming avgjerande (Bråten, 2003, s.53). Skriftforminga er svært avgjerande for at ein tekst skal vere leseleg. Norskplanen i *Kunnskapsløftet* seier svært lite om skriftforming. Kompetansemål etter 2.trinn er at elevane skal "skrive setningar med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanen legg ingen føringar for korleis skrifta skal vere, eller korleis ein skal arbeide for å kome fram til ei ønska håndskrift. Ein årsak til at håndskrift ikkje blir lagt vekt på i læreplanen kan vere auka bruk av PC til skriving av tekstar (Hekneby, 2011, s.130). Likevel er håndskrift framleis eit grunnleggande kommunikasjonsmiddel i vårt samfunn, den er ein del av

samfunnsberedskapen og har i tillegg eit kulturelt aspekt (Karlsdóttir, 2004, s.154). Det er difor viktig at elevane utviklar ei funksjonell handskrift.

For at handskrifta skal seiast å vere funksjonell meiner Karlsdóttir og Stefansson (2005), at handskrifta må oppfylle to krav. Det første kravet handlar om at skrifta må vere i samsvar med den allment aksepterte standarden for handskrift slik at den kan lesast med normal lesehastigheit. Det andre kravet er at skrivaren må kunne forme skrifta så raskt at forminga ikkje tar fokuset vekk frå andre viktige element i ein skriveprosess (Karlsdóttir & Stefansson, 2005 s.72). Funksjonell handskrift handlar med andre ord om både skrivekvalitet og skrivehastigheit. Elevane må utvikle ei handskrift som er så automatisert at dei ikkje har behov for å bruke mykje energi på sjølve utforminga. I tillegg er det viktig at andre klarer å lese det som skrivaren prøver å kommunisere gjennom handskrifta.

Å skrive med blyant set krav til koordinering av finmotoriske rørsler (Hekneby, 2005, s.17). Etter kvart som barna får øvd seg på å skrive, vil dei utvikle betre kontroll over dei motoriske reaksjonane og vil difor meiste meir presise og koordinerte finger- og handrørsler. For å utvikle ei leseleg handskrift må elevane vere klar over høgdeforskjellar i bokstavane, forholdet mellom dei og plassering på linja. I tillegg til å vere ei motorisk utfordring, er også kognitive evner ein avgjerande føresetnad for utvikling av handskriftsferdigheiter (Karlsdóttir & Stefansson, 2005 s. 82).

Det vil vere stor forskjell mellom elevane når det gjeld den tida dei treng for å få ei hensiktsmessig handskrift (Hekneby, 2005, s.78). Dei store bokstavane er lettare å skrive enn dei små bokstavane, sidan dei små bokstavane inneheld fleire skriveelement med bogar og sirkular som set krav til større finmotorikk (Hekneby, 2005, s.39). I tillegg har dei store bokstavane ei form som gjer at dei ikkje så lett kan bli feiltolka, til dømes dersom dei blir skrivne spegelvendt (Hekneby, 2011, s.135). Dei små bokstavformene kan lettare bli forveksla sidan det kun er skriveretninga som skil mellom enkelte bokstavar, som til dømes *b*, *d* og *p*. På den andre sida har dei små bokstavane fleire distinktive trekk enn dei store, og kan på den måten vere lettare å skilje (Hekneby, 2011, s.137). Det er også dei små bokstavformene barna oftast møter i ulike tekstar.

### **2.2.7 Motivasjon**

I tillegg til tekniske og språkleg-kommunikative sider ved skriving, er også motivasjonen

avgjerande for korleis det skrivne produktet blir. Albert Bandura (1997) er oppteken av at motivasjon er knytt til forventning om meistring, og at forventning om meistring har konsekvensar for val av aktivitetar, innsats og kor uthalden ein er. Bandura meiner både "self-efficacy" og "outcome expectations" har betydning for motivasjon (Bandura, 1997). "Self-efficacy" står for forventningar om å vere i stand til å utføre ei bestemt oppgåve, mens "outcome expectations" står for personen sine forventningar om kva som kjem til å skje dersom ein greier oppgåva. "Outcome expectations" har samanheng med kva som er elevane sitt mål i ein bestemt situasjon eller med ein læringsaktivitet. Dersom eleven har som mål å oppnå ytre belønning i form av ros, vil forventninga om belønning verke inn på eleven sin motivasjon for å utføre aktiviteten (Bandura, 1997). Bandura (1997) ser på autentiske meistringserfaringar som den viktigaste kjelda til forventning om meistring. I autentiske meistringserfaringar ligg det tidlegare erfaringar med å meistre tilsvarande oppgåver som dei elevane skal ta til på. Dersom elevane har erfaringar med å meistre, aukar forventningane om å klare tilsvarande oppgåver, mens erfaringar med å mislykkas svekkjar elevane sine forventningar om å meistre.

Sidan forventning om meistring har stor betydning for val av aktivitetar, innsats og uthald, har forventningane også betydning for læringsutbyttet og resultata (Bandura, 1997). På skulen gjer elevane dagleg erfaringar med meistring eller mangel på meistring i ulike oppgåver og aktivitetar. Når elevane blir stilt ovanfor utfordringar der dei tvilar på eigen kompetanse, vil innsatsen bli redusert eller dei vil gje opp. Elevar som har låge forventningar om å meistre ei oppgåve, vil raskare senke innsatsen eller gje opp når han eller ho møter på problem. Vanskar med å stave ord korrekt kan svekke elevane sin motivasjon og uthaldenheit når det gjeld å konstruere meiningsfulle tekstar. Dersom elevar har problem med staving, kan det føre til at dei opererer med eit redusert ordforråd og ei forenkla setningsoppbygging for å unngå ord som dei ikkje kan stave korrekt (Bråten, 2003, s.53). Elevar som har forventningar om å meistre vil vere meir uthaldande når dei møter på problem, i følgje Bandura (1997).

Elevane si sjølvoppfatning er viktig for motivasjonen når det gjeld ulike oppgåver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at elevane skal vere motiverte til å gjennomføre og vere uthaldande i ulike aktivitetar knytte til skriving, er det avgjerande kva erfaringar dei har med slike oppgåver frå før. Sjølvoppfatning kan vere spesifikk og avgrensa eller meir generell (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.85). Elevane kan ha ei oppfatning av å vere flink til for eksempel å forme bokstavane, stave ord eller skrive setningar. Dette dannar grunnlag for deira sjølvoppfatning

når det gjeld skriveoppgåver og kan gje dei motivasjon for å drive med aktivitetar knytte til skriving. Motivasjonen kan også vere påverka av ei meir generell oppfatning. Det kan dreie seg om oppfatningar om å vere flink eller svak på skulen generelt, og ikkje nødvendigvis vere knytte til spesifikke ferdigheiter som gjeld skriving.

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil eg gjere greie for metoden som er nytta i denne oppgåva. Eg vil gjere greie for korleis innsamling av data har føregått, presentere bakgrunnen for val av informantar og etiske omsyn knytt til dette. Vidare vil eg greie ut om vurderingsverktøyet som blir brukt i analysen og belyse forskinga sin reliabilitet og validitet.

#### **3.1 Analyse av elevtekstar**

I denne studien er eg ute etter å undersøke staveferdigheitene til elevar som har gjennomgått ein bokstav i veka og elevar som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. For å søke svar på problemstillinga blei analyse av elevtekstar valt som metode. Ved å lese og analysere elevane sine skriftlege arbeid kan ein få mykje kunnskap om deira skriveferdigheiter (Traavik, 2014, s.262). Slike casestudier kan gje eit nyansert bilete av verkelegheita, samstundes som det kan bidra til utvikling av eigen kompetanse (Flyvbjerg, 2010). Gjennom elevtekstanalyse kjem eg i direkte kontakt med elevane sine skriveferdigheiter, og eg får innblikk i kva elevane meistrar og kva som eventuelt er utfordrande for dei.

#### **3.2 Design av undervisningsopplegg**

For å få tilgang til elevtekstar som kunne gje svar på problemstillinga såg eg det som hensiktsmessig å utforme eit undervisningsopplegg, som inkluderte ei individuell skriveoppgåve. Skriveoppgåva som elevane fekk utgjør ein sentral del i denne studien, sidan den fungerer som dokumentasjon på læring hos elevane og er gjenstand for vurdering. Då eg skulle lage undervisningsopplegg for innsamling av data, blei skrivetrekanten til Sigmund Ongstad (2004) nytta som utgangspunkt. I skrivetrekanten blir skrivning framstilt som ein triade, som illustrerer samanhengen mellom innhald, form og formål/bruk i skriftlege tekstar. Gjennom skrivetrekanten blir det lagt vekt på at alle ytringar, munnlege som skriftlege, har tre aspekt: kva dei handlar om, korleis skrivaren uttrykker seg, og kva dei blir brukt til (Ongstad, 2004).

Når ein skal gje elevane skriveoppgåver er det viktig å sørge for at dei har noko å skrive om og å setje skrivninga inn i ein meningsfull situasjon som dei kjenner (Korsgaard, m.fl., 2011, s.35). I følgje Klæboe og Sjøhelle (2013, s.40) vil barn vere meir motivert for ei skrivehandling dersom ein har snakka om eit emne eller lese ei bok som har skapt engasjement hos dei. Kjensla av meistring og "eg-forankring" er avgjerande for motivasjonen



for å skrive hos småskuleelevar. Bente Hagtvvet (2004, s.198) meiner det er viktig å stimulere barn til å uttrykke seg i tale, teikning og skrift på måtar som verkar ”eg-bekreftande” og ”eg-utviklande”. Den sikraste måten å få dette til på, meiner Hagtvvet, er ved å invitere barna til aktivitetar som er i deira interessefelt og som er i det enkelte barnet si næraste utviklingssone. Dersom elevane veit at teksten skal bli brukt til noko og at nokon skal lese den, vil dette også vere ein pådrivar i skrivearbeidet (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

For at datagrunnlaget skulle kunne samanliknast såg eg det som hensiktsmessig at eg sjølv gjennomførte undervisningsopplegget i dei fire klassane. Undervisningsopplegget gjekk over to skuletimar (ca 90 min). Eg starta med å lese boka ”Apestreker” av Julia Donaldson. Når eg las, nytta eg digital tavle slik at alle elevane kunne følgje med på tekst og bilete undervegs. ”Apestreker” handlar om ein ape som ikkje finn mammaen sin. Apen møter ein sommarfugl som vil prøve å hjelpe han å finne mora. Apen prøver å forklare korleis mora ser ut for at sommarfuglen skal finne fram til ho. Ut frå apen sine skildringar finn sommarfuglen fram til ei rekke andre dyr, før sommarfuglen til slutt finn fram til mora. Målforma i boka er bokmål. Boka er skriven på rim, og det blei av den grunn naturleg for meg å lese skriftnært.

Etter at eg hadde lese boka for elevane, hadde vi ein felles samtale om kva boka handla om, korleis apen hadde skildra mora, og om det var andre ting apen kunne ha sagt slik at sommarfuglen raskare kunne ha funne fram til ho. Deretter spurte eg elevane korleis ein kan skildre dyr. Elevane kom då med forslag om at ein kunne seie noko om fargen og størrelsen til dyret, kva dei et, kvar dei lever m.m. Føremålet med å lese boka og samtale om teksten i fellesskap var at skrivearbeidet skulle dreie seg om noko som elevane var blitt interesserte i og som dei sjølv ønskte å formidle. Skriveoppgåva skulle vere ”eg-forankra” hos elevane, slik at dei tok dette med seg inn i skrivesituasjonen.

Eit av kompetansemåla etter 2.trinn er ”å arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevane fekk ei individuell skriveoppgåve, der dei fekk velje seg eit dyr som dei ville skildre og teikne. Eg valde å gje elevane ei skriveoppgåve der dei skulle skrive for hand. Handskrift blei valt av fleire årsaker. Ein av grunnane var at eg ynskte å studere handskrifta til elevane. I tillegg var eg usikker på kor mange datamaskiner kvar klasse hadde tilgjengeleg. Ved at elevane skreiv på papir, blei det også enklare for elevane å teikne til. Elevane fekk utdelt eit ark med linjer og plass til å teikne dyret. Før elevane gjekk i gong med skriveoppgåva, informerte eg om at tekstane dei

skreiv skulle bli til ei "Dyrebok" til å ha i klasserommet. Dermed låg det til rette for at dei andre i klassen skulle lese teksten, og at skrivinga hadde eit føremål.

### **3.3 Val av informantar**

Då eg skulle bestemme kva for informantar eg skulle bruke i undersøkinga mi, valde eg ei kriteriebasert utveljing. Eg var ute etter informantar som kunne belyse problemstillinga mi, og dei måtte oppfylle bestemte kriterium. Sidan målet med undersøkinga var å belyse eit fenomen og oppnå best mogleg informasjon om dette, såg eg det som best eigna å ha eit strategisk utval (Flyvbjerg, 2010). Eg er som nemnt ute etter å studere om det er mogleg å spore forskjellar i staveferdigheiter mellom elevar som har gjennomgått ein bokstav i veka på 1. trinn og elevar som har hatt ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa. Innsamlinga av data fann stad i oktober 2017. Eg såg det difor som hensiktsmessig å analysere elevtekstar som var skrivne av elevar på 2. trinn, sidan elevar på 1. trinn ikkje ville vere komne så langt i bokstavinnlæringa på dette tidspunktet. Når det gjaldt rekruttering av informantar drog eg nytte av mitt eige sosiale nettverk. Eg kontakt to skular der eg visste dei introduserte ein bokstav i veka og to skular der dei hadde ein progresjon på to bokstavar i veka på 1. trinn. Eg ynskte å ha to klassar der elevane hadde gjennomgått ein bokstav i veka og to klassar med hurtig bokstavprogresjon for å ha eit betre samanlikningsgrunnlag.

Lærarane fekk informasjon om kva undersøkinga skulle dreie seg om då dei fekk spørsmål om å delta i studien. Boka som skulle nyttast i undervisningsopplegget byrjar med at apen seier "Jeg har mistet mamman min". Eg sendte informasjon om dette til dei fire lærarane som eg hadde fått positiv respons frå. På bakgrunn av at eg ikkje kjente elevane og deira bakgrunn ville eg undersøke om nokon av elevane kunne vere sensitive for dette. Eg fekk tilbakemelding frå ein lærar om at det var ein elev som var sensitiv for det, og at eg difor ikkje kunne lese boka i denne klassen. Sidan dei tre andre lærarane hadde bekrefta at eg kunne bruke boka, valde eg å kontakte ein ny skule, slik at eg kunne gjennomføre det same opplegget i alle dei fire klassane.

Datamaterialet består av elevtekstar frå fire ulike klassar. Tre av klassane er frå skular i bergensområdet og ein klasse er frå Sogn og Fjordane. Tre av klassane har bokmål som opplæringsmål og ein klasse har nynorsk. Eg ser det som nødvendig å opplyse om dette, då geografisk plassering og opplæringsmål vil ha samband med rettskrivingsnormene og talemålsbaserte skrivefeil. Sidan ein av dei fire klassane har nynorsk som opplæringsmål er

det viktig å vere klar over at fleire undersøkingar har vist at ein stor del av avvik som blir gjort av nynorskelevar, er bokmålssamanfall (sjå Wiggen, 1992, Bjørhusdal & Juuhl, 2017). Det er ikkje uvanleg at grammatikken og vokabularet til mindretalsspråk er utsett for påverknad frå majoritetsspråk (Bjørhusdal & Juuhl, 2017). I Geirr Wiggen (1992) si avhandling om rettskrivingsavvik hos barneskuleelevar som skreiv nynorsk, slo han fast at 18,1 prosent av avvika var "reine" bokmålssamanfall. Wiggen meiner dette skuldast skriftspråkleg påverknad frå majoritetsspråket bokmål, og at denne avvikstypen aukar opp gjennom årsstega, sidan eldre nynorskelevar vil ha lese meir og bokmål dominerer i norsk litteratur (Wiggen, 1992, s.149). Eg har difor tatt dette i betraktning, og ikkje registrert ord i nynorsktekstane som stoveavvik dersom dei kan tolkast som bokmålssamanfall (Sjå 3.6.2 Ord som ikkje er registrerte).

For å lette den vidare lesinga i oppgåva har eg valt å gje dei fire klassane fiktive namn. Eg har valt å kalle klassane der dei har gått gjennom ein bokstav i veka for *Klasse 1* og *Klasse 2*. Dei klassane som har hatt ein hurtig progresjon blir i det følgjande omtalt som *Klasse A* og *Klasse B*.

### **3.4 Etiske omsyn**

Forslingsstudiar krev ulike vurderingar når det gjeld etiske omsyn. Prosjekt der ein behandlar personopplysningar skal meldast til NSD. Personopplysningar er opplysningar som kan bli direkte knytt til enkeltpersonar, eller opplysningar som gjer at personar kan bli identifisert ut frå bakgrunnsopplysningar (Fangen, 2004, s.191). Opplysningane som kjem fram i denne oppgåva inneheld ikkje personopplysningar, prosjektobjekta er ikkje sporbare på noko vis, og det var difor ikkje nødvendig å søke om godkjenning hos NSD. For at elevane og skulane skal vere anonyme gjev eg ikkje informasjon om kvar undersøkingane har funne stad, anna enn at det er i bergensområdet og i Sogn og Fjordane. Klassane har fått fiktive namn.

Eit etisk spørsmål knytt til dette prosjektet, handlar om å presentere seg for deltakarane og informere dei om prosjektet. Informert samtykke inneber å informere dei ein skal studere om føremålet med prosjektet, og om moglege fordelar eller ulemper med å delta i forskingsprosjektet. Sidan prosjektet omhandlar barn som er under 16 år, blir elevane sett på som deltakarar som ikkje så lett kan gje eit fritt informert samtykke fordi dei ikkje fullt ut har føresetnader for å forstå kva deltakinga går ut på (Fangen, 2004, s.192). Eg måtte difor innhente samtykke frå føresette om at eg kunne bruke barnet deira sin tekst i denne studien.

Då eg hadde fått positiv tilbakemelding frå dei aktuelle lærarane om å delta i studiet sendte eg eit samtykkeskjema (sjå vedlegg) som eg bad dei sende ut til føresette på trinnet. I brevet informerte eg kort om prosjektet, kva eg skulle undersøke og om at det var mogleg å reservere seg mot å delta. Føresette måtte signere og returnere svarslippen for å bekrefte at eg kunne bruke eleven sitt skrivearbeid i denne studien. Det var kun ein elev som reservert seg mot å delta, men det var ein del som ikkje svarte på samtykkeskjema. Alle elevane i dei fire klassane deltok i undervisningsopplegget. Teksten til eleven som hadde reservert seg mot å delta og tekstar som var skrivne av elevar der eg ikkje hadde fått svar frå føresette, er haldne utanfor denne studien.

### 3.5 Vurderingsverktøy

Det fins ei rekke modellar for kategorisering av stavefeil i elevtekstar som opnar opp for subjektive tolkingar av kva kategoriar staveavvika høyrer heime i, og/eller kva som er årsaka til avvika (Skaathun, 2013, s.36). Analysar av stavefeil kan bli lagt til grunn for diagnostisering av skriftspråklege vanskar, for å skildre staveprosess og staveutvikling og for forklaringar relatert til årsaksproblematikken.

Ulike modellar har ulike styrkar og svakheiter. Eg stod mellom Ulf Teleman (1979) og Turid Fosby Elsness (2002) sine modellar for å studere stavefeila til elevane. Teleman (1979) opererer med tre hovudtypar av stavefeil: *normkonfliktfeil*, *normlukefeil* og *"maskineriet streiker"*. Modellen til Teleman legg vekt på årsaka til at elevane gjer feil. Kva type feil elevane gjer, seier noko om kva årsaka til staveavvika kan vere. Normkonflikt vil seie stavefeil som kjem av at elevane skriv orda slik dei sjølv uttalar dei. Når elevar i mitt materiale skriv til dømes "tigar" (tiger) og "løvar" (løver) vil dette vere eksempel på normkonflikt, sidan "-ar" endingar ikkje brukast i bokmål men er vanlege i bergensdialekta. Typiske eksempel på normlukefeil er overgeneralisering eller feil bruk av framandord. Når elevar skriv "nor" (når) vil dette bli karakterisert som overgeneraliseringar, fordi elevane truleg har oppdaga at /å/-lyden ofte blir skriven med bokstaven o. Den tredje kategorien som dreiar seg om streik i maskineriet, representerer stavefeil som blir gjort trass i at skrivaren kjenner til skrivemåten for ordet. Desse feila kan bli gjort på grunn av tidspress eller manglande konsentrasjon og blir ofte kalla "slurvefeil". Dersom elevane viser at dei meistrar dobbel konsonant i enkelte ord, men ikkje i andre, kan dette vere på grunn av "streik i maskineriet". Frøydís Hertzberg (1994, s.51) meiner at analysemodellen til Teleman (1979) kan vere vanskeleg å bruke på tekstar som er skrivne av uerfarne skrivarar, då feila ofte er

integrert i kvarandre og det kan vere vanskeleg å finne ut kva elevane har tenkt. I følge Hertzberg kan det oppstå situasjonar der det kan vere vanskeleg å avgjere kva feilkategoriar som gjer seg gjeldande i stavefeila til elevane. Modellen eignar seg best når det gjeld å prøve å forstå årsaka til staveavvika (Hertzberg, 1994).

Turid Fosby Elsness (2002) har studert skrivestrategiar hos barn i alderen 7-8 år. I studien presenterer Elsness ein analysemodell der ho kategoriserer alle staveavvik i elevtekstane i kategoriane *bortfall*, *erstatning*, *tilføyning* eller *omkastning*, der alle dei fire kategoriane har ulike underkategoriar (Desse blir grundigare forklart under 3.5.1 Kategorisering av staveavvik). Hovudkategoriane er deskriptive og baserer seg på ei samanlikning av bokstavstrukturen i avviksordet og målordet. Underkategoriane gjer det mogleg å forklare avvika, ved at underkategoriane blir sett på som enten a) innflytelse frå talespråket, b) innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon, eller eventuelt c) at dei verken blir relatert til innflytelse frå talespråk eller ortografisk tilleggsinformasjon. Elsness (2002, s.226) meiner at seks av dei elleve avvikskategoriane kan bli sett på som uttrykk for ein fonologisk strategi og to kategoriar kan bli sett på som uttrykk for ein ortografisk strategi. Dei tre resterande kategoriane kan verken bli relatert til ein fonologisk eller ortografisk strategi. Modellen til Elsness gjer det mogleg å identifisere avvik som skuldast ein fonologisk strategi og avvik som skuldast ein ortografisk strategi. Dei avvika som fell inn under kategoriane ikkje-fonologiske/ikkje-ortografiske avvik kan enten ikkje bli forklart eller dei må bli sett på som forvekslingar (Elsness, 2002). Elsness meiner at modellen "tillater at samtlige avvik innanfor et ord kategoriseres og kvantifiseres" (Elsness, 2002, s.284).

Sidan eg er ute etter å studere om det er mogleg å spore forskjellar i staveferdigheitene mellom elevar som har gjennomgått ein bokstav i veka og elevar som har hatt hurtig bokstavprogresjon, synes det for meg interessant å studere om det er spesielle feiltypar som dominerer i dei enkelte klassane og leite etter moglege mønster. Dei to modellane er i stor grad samanfallande, men slik eg ser det har Elsness (2002) ei meir analytisk og nøyaktig (vitenskapleg) tilnærming enn Teleman. Sidan Elsness sin modell i større grad er eigna for kvantifisering av staveavvik var det denne modellen som blei valt som vurderingsverktøy i denne studien.

Når ein har elevane sine staveavvik tilgjengelege, og ut frå desse skal tolke kva framgangsmåte elevane har brukt under stavinga, er det rom for usikre og avvikande

tolkingar. Elsness (2002) sin modell er meir språkvitskapleg og mekanisk enn Telemann (1979) sin modell. Som det vidare blir nemnt under 3.5.1.1 Bortfall, er avvik som gjeld forenkla dobbel konsonant registrerte som *bortfall*. Fleire vil truleg vere kritiske til at forenkla dobbel konsonant blir omtalt som bortfall, då elevar på 2.trinn ikkje har føresetnader for å forstå bruk av dobbel konsonant. I og med at eg har valt denne modellen blir forenkla dobbel konsonant omtalt som bortfall. Bortfall er knytt til at ein har skriftnorma som utgangspunkt, og må i denne studien bli sett på som eit nøytralt omgrep.

I tillegg til Elsness sine kategoriar såg eg det som hensiktsmessig å inkludere nokre andre aspekt i analysen av elevtekstane. Eg har valt ut nokre få vurderingsområde frå Normprosjektet (u.d.), slik at eg i tillegg får fram noko av det elevane meistarar. Normprosjektet er eit forskingsprosjekt om vurdering av skriving i alle fag i grunnskulen. Då forventingsnormene blei utvikla var det primære føremålet å utvikle normer som kunne bli brukt i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke korleis bruk av forventingsnormene påverka elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014). Vurderingskriteria til Normprosjektet tar utgangspunkt i ulike tekstlege og språklege nivå. Normprosjektet bygger på eit funksjonelt syn på skriving, der både innhald, føremål/bruk og funksjon blir lagt vekt på (Solheim & Matre, 2014). Prosjektet tar utgangspunkt i sju vurderingsområder: *kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetting og bruk av skriftmediet*. Normene legg til rette for gyldig vurdering av kvalitet i elevtekstar (jf. Thygesen & Berge, 2013). Slik eg ser det, kan forventningsnormene vere nyttige til den typen summativ vurdering som eg har behov for.

### **3.5.1 Kategorisering av stoveavvik**

Eg har valt å bruke omgrepa *staveavvik* og *stavefeil* i likheit med Elsness (2002). Ho definerer avvik som "bortfall av, tilføyelse av, erstating med eller omkastning av bokstav(er) i ord som innebærer brudd med rettskrivingsnormen" (Elsness, 2002, s.321). Omgrepet *avviksord* viser til ord med eitt eller fleire avvik frå rettskrivingsnorma. *Målord* er det ordet eleven ynskjer å skrive og *normord* er ord som er skrivne i samsvar med rettskrivingsreglane.

Når elevar har skrive til dømes *bænbuss* vil dette vere eit avviksord, der målordet er *bambuss*. Dersom elevane har skrive ordet korrekt vil dette bli omtalt som eit normord.

Når det i det følgjande blir referert til avviksord frå elevtekstane blir desse skrivne i hermeteikn og målorda blir skrivne i parentes bak avviksordet, slik som dette: "siser" (spiser).

For enkelheits skuld blir alle avvika oppgjeve med små bokstavar, sjølv om ein del elevar har blanda små og store bokstavar i orda.

Fleire av avviksorda inneheldt fleire enn eitt staveavvik. Innanfor eitt og same ord kan vi finne ulike kombinasjonar av avvikstypar. Når det gjeld kvantifisering av to eller fleire staveavvik innanfor eit enkelt ord, er det ulike moglegheiter (Elsness, 2002, s.108). Eg har valt ein kvantifiseringsmodell som registrerer samtlege avvik innanfor eit avviksord, der kvart avvik i materialet bli registrert separat. Det vil seie at ord som "tige" (tygge) blir registrert som både erstatning (y er erstatta med i) og bortfall (forenkling av dobbel konsonant). Avviksordet "fvøte" (føter) blir registrert både som tilføyning (bokstaven v) og bortfall (bokstaven r). Ord med fleire avvik kan altså bli plassert i fleire kategoriar. For at det ikkje skal føre til tvil om kva for eit avvik som blir registrerte og kommentert, er det gjeldande avviket markert med halvfeit skrift på denne måten: "t**ig**e" (tygge).

Staveavvik som "vand" (vann), "gott" (godt) "kooge" (konge) og "føtt" (født) vil teoretisk sett kunne bli klassifisert i tre kategoriar, nemleg bortfall, tilføyning og erstatning. Eg har valt at eitt avvik kun kan bli registrert i ein kategori. Eg meiner det ikkje vil vere hensiktsmessig for analysen å registrere eitt avvik i fleire kategoriar. Dette ville gått ut over avviksfrekvensen og eg meiner det vil gje eit urealistisk bilete av staveavvika. Sidan eitt avvik kun kan bli klassifisert ein gong har eg funne det mest naturleg å klassifisere dei avvika som blei nemnt ovanfor som erstatning. Dersom staveavvik medfører kategoriseringstvil er dette kommentert i samband med forklaring av dei ulike kategoriane i dette delkapittelet.

Det kan stillast spørsmål ved korleis ein skal behandle staveavvik knytt til fonem som blir realisert ved hjelp av fleire bokstavar (bokstavsekvensar). Grafem er som kjent den minste skrifteikneininga til å realisere eit fonem. Dette fører til at ein må gå vegen om talespråket for å vite kor mange grafem det er i eit ord. I svært mange tilfelle vil kvantumet av grafem variere frå dialekt til dialekt og mellom uttalevariantar av eitt og same ord. I dialektene til informantane vil til dømes "skj", "sk" og "sj" vere alternative grafem for fonemet /ʃ/ (som i orda forskjellige, skilpadde og sjeldan). Når elevar har skrive til dømes "kjilpade" (skilpadde), blir "kj" sett på som ei erstatning for "sk", og registrert som eitt avvik. Samanfall av /ʃ/ og /ç/ og kva konsekvensar dette har for stavinga til elevane kjem eg nærare inn på under 3.5.1.2 Erstatning. Diftongar blir i denne undersøkinga også sett på som ei eining. Ein elev har eksempelvis skrive "Dinosrus" (dinosaurus). Dette avviket blir registrert som eitt bortfall i

*Kategori 1a:i*. Bokstavsekvensar som realiserer eit fonem blir i denne undersøkinga altså sett på som ei eining, og kun registrerte som eitt avvik. Ein slik måte å kategorisere på er i tråd med det grunnleggjande prinsippet i alfabetisk skrift, nemleg at eit teikn representerer eit fonem. For nokre fonem vil altså teiknet bestå av ein bokstavsekvens, og ikkje kun ein bokstav. Å sjå grafema i samanheng med fonema på denne måten ser ut til å vere vanleg i forskning om barn si staveutvikling (Elsness, 2002, s.322).

Korleis ein behandlar grafem, er også avgjerande for korleis ein ser på dei "stumme" bokstavane. Elevar har til dømes skrivne "bondegåren" (bondegården), "hun" (hund) og "vit" (hvit). Her er dei stumme bokstavane utelatne i avviksorda. Eg har valt å registrere slike typar avvik som bortfall av "stumme" bokstavar. Desse blir registrerte under *Kategori 1b*. Ut frå dialektene til informantane vil det vere variasjon i om bokstavane er stumme eller ikkje. Opplæringsmålet elevane nyttar vil også spele inn på stumme bokstavar, mellom anna sidan bokmål har ord som byrjar med *hv*. Dette er moment som er blitt teke omsyn til i analysen.

På grunn av dialektforskjellar mellom mine informantar og Elsness (2002) sine informantar som er frå Halden, har det vore naudsynt for meg å gjere nokre tilpassingar når det gjeld kategorisering av avvik. Det gjeld til dømes fonema /t/, /n/, /l/, /d/ og /r/ som er retrofleksar i dialektene til informantane til Elsness. Informantane mine har ikkje retrofleks uttale i det heile, men uttalar /ʔt/, /ʔn/, /ʔl/ osv. Endringar som er blitt gjort når det gjeld kategorisering av visse typar avvik blir kommentert der dei gjer seg gjeldande. I tillegg har eg sett det som hensiktsmessig å opprette ein ekstra underkategori når det gjeld bortfall, då eg saknar ein kategori som ikkje blir sett på som uttrykk for ein fonologisk strategi. Dette kjem eg nærare inn på i det følgjande.

### **3.5.1.1 Bortfall**

Staveavvik blir registrerte som bortfall dersom ein bokstav i målordet er utelatt i den tilsvarande delen av avviksordet utan av bokstaven er blitt forsøkt erstatta med ein annan bokstav. Dersom staveavvika har bortfall kan dei bli plassert i *Kategori 1a:i*, *Kategori 1a:ii* eller *Kategori 1b*, i følgje Elsness (2002) sin modell. Alle dei tre underkategoriane blir sett på som uttrykk for ein fonologisk strategi.

I *Kategori 1a:i* blir bortfall av bokstavar som har fonemkorrelat registrert. Ord som til dømes "siser" (spiser), "bamus" (bambus) og ap (ape) blir plassert i denne kategorien. Ein av elevane



i klassen med nynorsk som opplæringsmål skreiv "di", dette har eg kategorisert som *bortfall* i *Kategori 1a:i*, då eg ser det som meir sannsynleg at eleven har meint å skrive "dei" enn "de" (bokmål), og at eleven kanskje har nytta seg av bokstavnamnet til bokstaven *d*. Dersom eg hadde gått ut frå at målordet var *de*, ville avviket blitt registrert som erstatning i staden for bortfall.

Den andre kategorien, *Kategori 1a:ii*, dreiar seg om bortfall av bokstavar som har fonemkorrelat i "standard uttale", men ikkje i visse talespråksvariantar, som uformell tale, dialekttale og sosiolektale former. Former som "e" (er) og "stran" (standen) blir registrerte i denne kategorien, då dei representerer vanlege uttalevariantar i dialektene til informantane. Ein annan elev i klassen med nynorsk som opplæringsmål har skrive "kattne" (kattane). Dette avviket har eg valt å registrere i *Kategori 1a:i*, sidan bokstaven som er utelaten har fonemkorrelat i dialekta til denne eleven. Dersom det hadde vore ein av elevane med bergensdialekt som hadde skrive det, ville avviket heller blitt registrert i *Kategori 1a:ii*.

I den siste underkategorien til Elsness (2002), *Kategori 1b*, blir bortfall av bokstavar som ikkje har fonemkorrelat registrert. Avvik som blir registrerte i denne kategorien blir rekna som uttrykk for at elevane ikkje kjenner til (eventuelt ikkje praktiserer) bestemte rettskrivingsreglar eller ordspesifikke stavemåtar. I *Kategori 1b* blir ord som "jort" (hjort) og "ful" (fugl) registrert. Ord som skal skrivast med dobbel konsonant, som elevane har skrive med enkel konsonant blir også registrerte her. Elsness (2002, s.120) skriv "Konsonanter som skal dobbeltskrives, vil *normalt* kunne skilles på fonologisk grunnlag: Dobbeltkonsonantene realiserer konsonantfonem som etterfølger korte vokalfonem". Ho meiner at ein kan hevde at bortfall av dobbel konsonant i ei viss forstand har fonemkorrelat i tale, og at ein kunne plassert desse avvika i *Kategori 1a:i*. For at forenkla dobbel konsonant skulle bli plassert i denne kategorien, set det krav til at informantane må vere i stand til å oppfatte distinksjonen kort/lang vokal og i tillegg kjenne til regelen om dobling av konsonant etter kort vokal. I tillegg fins det også mange unntak frå regelen. Ein er avhengig av at elevane meistrar ortografisk tilleggsinformasjon for å kunne skrive ord som skal skrivast med dobbel konsonant. Når elevane har forenkla dobbel konsonant har eg valt å plassere avvika i *Kategori 1b*, sidan avvika truleg skuldast manglande kjennskap til/praktisering av rettskrivingsreglar og ordspesifikk kunnskap.

Ein av elevane i har skrive "grøsker" (grønnsaker). Eg har ikkje rekna "grøsker" som bortfall av dobbel konsonant. Bakgrunnen for dette er at det her er bortfall av heile konsonantgruppa, og at lyden /n/ ikkje er representert i det heile tatt. Eg ser det difor ikkje som naturleg å hevde at bortfallet dreiar seg om forenkling av dobbel konsonant. Bortfall av <nn> er rekna som eitt avvik og bortfall av <a> er rekna som eitt avvik i *Kategori 1a:i.*. Det same gjeld når ein elev har skrive "røyska" (røyskatt). Dette har eg heller ikkje registrert som bortfall av dobbel konsonant, sidan det også her er bortfall av heile konsonantgruppa når det gjeld lyden /t/. Avviket "røyska" kjem eg meir inn på i det følgjande avsnittet.

Elsness (2002) meiner at alle bortfall kan bli sett på som uttrykk for ein fonologisk strategi. Ut frå funn i mitt materiale meiner eg at det kan diskuterast om alle bortfalla er knytte til fonologisk strategi. Ein elev har skrive "ty" (typer) sist på linja, det kan tenkast at eleven ikkje skreiv ordet ferdig på grunn av manglande plass eller tidspress. I materialet finn også "bamus" (bambus) ein stad hos ein elev, som elles har skrive ordet riktig, det same gjeld også for ein annan elev når det gjeld avviket "røyska" (røyskatt). Eg saknar difor ein underkategori i Elsness (2002) sin modell når det gjeld bortfall, og ser det som hensiktsmessig å opprette ein ekstra kategori for bortfall av bokstavar. Eg har difor plassert dei nemnde avvika i *Kategori 1c*, som blir sett på som tilfeldige avvik. Avvik i denne kategorien er avvik som eg meiner ikkje kan bli relatert til fonologiske eller ortografiske avvik. Når det gjeld avviket "ty" (typer) ser eg ikkje det som hensiktsmessig å registrere dette som meir enn eitt staveavvik.

### 3.5.1.2 Erstatning

Når ein bokstav i målordet er blitt erstatta med ein annan bokstav i den tilsvarande delen av avvikordet blir avviket registrert som erstatning. Avvik som skuldast erstatning kan anten bli registrerte i *Kategori 2a*, *Kategori 2b* eller *Kategori 2c* i Elsness (2002) sin modell.. *Kategori 2a* representerer avvik som skuldast fonologisk strategi. I denne kategorien hamnar erstatning med bokstavar som representerer uttaletrekk som "løvar" (løver), "tigar" (tiger) og "myuk" (mjuk). Dersom elevane har nytta *-ar* eller kun *-a* ending der det skal vere *-er* ending, er det rekna som eitt avvik, og registrert som erstatning i *Kategori 2a*. Til dømes "meneska" og "meneskar" (mennesker) er begge registrerte som bortfall ved at elevane har forenkla dobbel konsonant, og erstatning, sidan "er" er blitt erstatta med "-a" eller "-ar".

Avviket "kiger" (tiger), har eg registrert i *Kategori 2a*. Artikulatoriske trekk ved fonem blir gjerne skildra ut frå artikulasjonsstad, artikulasjonsmåte og stemtheit (Elsness, 2002, s.128).

Dersom avviket realiserast i munnleg kode vil det kun vere eit trekk som skil fonema /k/ og /t/, nemleg artikulasjonsstaden. Både artikulasjonsmåten og stemtheit er samanfallande. Erstatninga som er gjort ser difor ikkje ut til å vere tilfeldige bokstavval, men grunna i fonetisk basis. Andre avvik som skuldast plosiverstatningar ser eg det også rimeleg å betrakte som uttrykk for bokstavval som dreiar seg om fonetiske vurderingar. Avvik som til dømes "sørsde" (største), "slynte" (skynde), "bamus sgoger" (bambusskoger) og "veldit" (veldig) blir på bakgrunn av dette også registrerte i *Kategori 2a*.

Staveavvik av typen "mik" (myk), "tige" (tygge), "tige leke" (tyggeleke), og "tiper" (typer) har eg valt å registrere i *Kategori 2a*. Når det gjeld fonema /i/ og /y/ er det kun lepperundingen som skil dei to fonema frå kvarandre. Eg ser det difor som naturleg at også desse erstatningane blir sett på som uttrykk for fonetiske slutningar.

Eg har i likheit med Elsness (2002) valt å registrere tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som representerer eitt fonem i *Kategori 2a*. Det vil med andre ord seie at til dømes "liner" (ligner) og "foselie" (forskjellige) blir registrerte i denne kategorien. Sidan det her dreiar seg om grafemisk realisering av fonem som blir realisert gjennom bokstavsekvensar, har eg valt å registrere desse som erstatning og ikkje som bortfall. Bakgrunnen er at barn som ikkje er komne så langt i skriveutviklinga at dei skriv etter reglane for realisering av slike fonem, ofte vil forsøke å gjere ei identifisering av språklyden. Språklyden vil bli assosiert med det fonemet som dei synes mest lydlik, og bli realisert ved bokstaven for dette fonemet (Elsness, 2002, s.125).

Elsness (2002) har registrert tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som er knytte til fonema /t/, /n/, /l/, /d/ og /r/ i hennar materiale i *Kategori 2a*. Dette har samband med at "rt", "rn", "rl" og "rd" (til dømes i ord som bort, barn, herlig, ferdig og jorda) i austnorske dialekter har retrofleks uttale. På store delar av Vestlandet blir desse samansetningane uttalt som to lydar. Sidan informantane mine sine dialekter ikkje har retroflekse uttalar av fonema /t/, /n/, /l/, /d/ og /r/ er avvik av/i bokstavsekvensar knytte til desse fonema ikkje blitt sett på som tilnærma ortofone erstatningar. Sidan desse samansetningane blir uttalt som to lydar av mine informantar, er avvik av typen "for" (fort) og "selg" (særleg) registrerte som bortfall og ikkje som erstatning. Dersom staveavvika i mitt materiale skuldast tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som er knytte til fonema /ŋ/, /ʃ/ og /ç/ (sjå tabell 1) er dei registrerte som erstatning i *Kategori 2a*.

Tabell 1. Eksempel på tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som representerer eitt fonem.

/ŋ/	liner ( <b>ligner</b> ), "liger" ( <b>ligner</b> ), jonelen ( <b>jungelen</b> ), manen ( <b>mange</b> )
/f/	forselie ( <b>forskjellige</b> ), sell ( <b>skjell</b> ), sifter ( <b>skifter</b> ).
/ç/	køt ( <b>kjøtt</b> ), køteter ( <b>kjøtteter</b> ), ike ( <b>ikkje</b> )

*Kategori 2b* identifiserer ein ortografisk strategi, i følgje Elsness (2002). I denne kategorien dreiar erstatningane seg om bokstavar som representerer normstridig bruk av ortografisk tilleggsinformasjon. Dersom eit avvik skal bli registrert i denne kategorien, må det føreligge andre, korrekte stava ord der bokstaven/bokstavsekvensen blir brukt for same fonem. Døme på avvik i korpuset som blir registrerte her er "jei" (jeg) og "vere" (være). Når det gjeld avvika "vand" (vann), "gott" (godt) og "føtt" (født) har eg tidlegare vore innom at desse blir kategorisert som erstatning, trass i at dei også kunne vore registrerte som bortfall og tilføyning. Desse avvika har eg valt å registrere i *Kategori 2b*, då eg ser avvika som sannsynlege overgeneraliseringar, då det føreligge andre, korrekte stava ord der bokstaven/bokstavsekvensen blir brukt for same fonem (jf. land, slott og møtt).

I klassane frå bergensområdet er det nokre elevar som har skrive til dømes "vere" (være), "kjereste" (kjæreste) og "trerene" (trærne). Uttale med /e/ i desse orda var vanleg i bergensk tidlegare, men nyare undersøkingar viser at unge i dag kun har æ-uttale i slike ord (Nornes, 2011, s.157). Eg ser det difor som sannsynleg at desse erstatningane skuldast overgeneralisering av regelen om at æ-lyden somme gonger blir skriven med e, heller enn at erstatningane skuldast uttaletrekk. På bakgrunn av dette er desse avvika registrerte i *Kategori 2b*.

I *Kategori 2b* finn ein også analoge erstatningar i/av bokstavsekvensar som representerer eitt fonem (Elsness, 2002). For desse avvikstypene finst det eksempel på normord med dei same ortografiske fonem-grafem korrespondansane som i avvikordet. Eg ser det difor som rimeleg å hevde at desse avvikstypene skuldast innflytelse frå skriftnorma. Ein kan diskutere om grafemrepresentasjonane for fonemet skal bli vurdert isolert eller bli studert i samanheng med den fonologiske posisjonen i ordet. Informantane mine har til dømes skrive "sjynte" (skynde) og "sjilpade" (skilpadde). Grafemrepresentasjonen "sj" er ikkje ei alternativ realisering av fonemet i denne posisjonen (framfor i eller y). Eg har valt å behandle fonema og deira grafemiske representasjon isolert, utan å ta omsyn til den fonologiske posisjonen i målordet. Avvik som "sjynte" og "sjilpade" blir difor registrerte i *Kategori 2b*.

I elevtekstane finn ein også nokre grafemrepresentasjonar av fonema /j/ og /ç/ som ikkje direkte fell inn under definisjonen av *Kategori 2b*. På norsk førekjem ikkje "kj" som grafemrepresentasjon for fonemet /j/, og "skj" eller "sj" førekjem ikkje som grafemrepresentasjon for fonemet /ç/. Det er dokumentert at noko av det siste som kjem i barn si språkutvikling er skiljet mellom sj- og kj-lyden (Simonsen & Moen, 2006). I tillegg ser det ut til å vere ei talemålsendring under utvikling når det gjeld desse to fonema, og svært mange skil ikkje mellom fonema /j/ og /ç/ når dei snakkar (Simonsen & Moen, 2006; Torp & Vikør, 2014). Dette ser også ut til å bli stadfesta gjennom avvika i mitt materiale (sjå Tabell 2). Eg ser det som rimeleg å sjå vekk frå skiljet mellom dei to fonema /j/ og /ç/. Alle grafemrepresentasjonar for /j/ som er akseptable ifølgje skriftnorma, blir også akseptable for /ç/, og motsett. Avvik av denne typen som er vist til ovanfor, blir difor registrerte i *Kategori 2b*, og blir sett på som uttrykk for påverknad frå skriftnorma. Det vil seie at når elevar har skrive "kjilpade" eller "sjilpade" for "skilpadde" er begge desse avvika blitt registrerte som erstatning i *Kategori 2b*.

Tabell 2. Eksempel på grafemrepresentasjonar av fonema /j/ og /ç/.

/j/	"kj"	"kjilpade" (skilpadde), "kjelden" (sjelden)
/ç/	"skj" "sj"	"skjøtt" (kjøtt), "sjilo" (kilo), "sjempego" (kjempegod), "sjemperask" (kjemperask), "sjoke" (tjukke)

Når det gjeld erstatning, er det også ein kategori for dei erstatningane som ikkje fell inn under *Kategori 2a* eller *Kategori 2b*, nemleg *Kategori 2c*. Avvik som blir registrerte i *Kategori 2c*, kan verken bli sett på som ein fonologisk eller ortografisk strategi. Dei kan anten ikkje bli forklart eller dei må bli sett på som tilfeldigheter. Staveavvik som "ketten" (katten), "kooge" (konge) og "drere" (drepe) illustrerer døme på kva type avvik som blir registrerte i denne kategorien. Hos Teleman (1979) ville slike avvik truleg bli omtalt som "maskineriet streiker". Sidan eg ikkje har kjennskap til om korleis elevane uttalar *av og til* eller *fortere* er "or" (avortil =av og til) og "foltere" (fortere) plassert i *Kategori 2c*. Det same gjeld også når elevane har skrive "bænbus" og "banbus" for ordet *bambus*. I materialet er det også ein elev som har skrive "kampe" (kjemper). Desse avvika kan tenkast å avspegle uttalen til elevane, men sidan eg ikkje har kjennskap til om det faktisk er slik, er desse avvika registrerte i *Kategori 2c*. Eg meiner det er fornuftig at "kampe" (kjemper) kun blir registrert som eitt avvik, då det kan tenkast at eleven har tenkt på substantivet *kamp* og forsøkt å gjere dette om

til eit verb. Ein av elevane har skrive "hade klatrer" (hadde klatret). Dette har eg registrert som erstatning i denne kategorien då *klatrer* ikkje kan stå etter ordet *hadde*.

### 3.5.1.3 Tilføyning

Avvik blir kategorisert som tilføyning når det i avviksordet er lagt til ein bokstav som ikkje finst i den tilsvarande delen av målordet. Tilføyningar blir registrerte i *Kategori 3a*, dersom det er lagt til bokstavar som representerer mogelege uttaletrekk. I denne kategorien blir mellom anna "småe" (små), "gulerøter" (gulrøtter) og "geopard" (gepard) registrert. Sidan fleire elevar har skrive "geopard" (gepard), ser eg det som sannsynleg at dette skuldast ei samanlikning med ordet "leopard" og at "geopard" av den grunn truleg avspeglar uttaletrekk hos elevane. Avvik som blir registrerte i *Kategori 3a* er i følge Elness (2002) uttrykk for at elevane nyttar ein fonologisk strategi.

Avvik der det er lagt til bokstavar som, saman med andre bokstavar representerer normstridig bruk av ortografisk tilleggsinformasjon blir registrerte i *Kategori 3b*. Avvika i *Kategori 3b* blir sett på som uttrykk for ortografisk strategi, då avvika truleg skuldast innflytelse av kunnskap om ortografisk tilleggsinformasjon, og at elevane overgeneraliserer.

Fleire av avvika som blir registrerte som tilføyning skuldast dobbeltskriving av bokstavar i ulike ord. Dobbeltskriving av bokstavar har Elness (2002, s.137) registrert dels under *Kategori 3b* og dels under *Kategori 3c*. Avvik knytte til dobbeltskriving har ho registrert i *Kategori 3b* dersom det har vore meir enn eit tilfelle i ein tekst. Dersom det kun har vore dobling ein gong, er dobbeltskrivinga av bokstavar registrerte i *Kategori 3c*. For meg synes det ikkje tilfredsstillande å kategorisere dobbeltskriving av bokstavar som tilfeldige avvik. Eg ser det som høgst sannsynleg at eksempel med dobbeltskrivne bokstavar er gjort på grunn av kunnskap om regelen om dobling av konsonant etter kort vokal, og at dei også har latt denne regelen gjelde for ord der konsonanten ikkje skal vere dobbel. Eg har på bakgrunn av dette valt å plassere avvik som skuldast dobbeltskriving av bokstavar i *Kategori 3b*. Som ein kan sjå av desse avvika "appekatt" (apekatt), "appekatter" (apekatter), "kann" (kan), "fott" (fot), "pannda" (panda) og "oss" (hos) kan det også tenkast at elevane oppfattar vokalen som kort, og at dei difor doblar den etterfølgjande konsonanten. Når det gjeld avviket "sppise" (spisse) kan det tenkast at eleven har kunnskap om dobbel konsonant, men at realiseringa blir eit mislukka forsøk på å anvende denne kunnskapen.

I *Kategori 3c* blir avvik der det er lagt til bokstvar som ikkje fell inn under *Kategori 3a* eller *Kategori 3b* registrert. Desse avvika er det vanskeleg å forklare som noko anna enn tilfeldige, eller som slurvefeil. I klassen med nynorsk som opplæringsmål er det mellom anna elevar som har skrive "fvøte" (føter) og "søtes" (søte). Slike avvik har eg ikkje informasjon som indikerer at dei skal bli oppfatta som uttrykk for talemålstrekk eller innflytelse frå skriftnorma, og dei blir difor registrerte i *Kategori 3c*. Eit anna avvik som blir registrert i denne kategorien er "spisspiser" (spise). Eg ser det ikkje som naturleg å rekne dette som meir enn eitt avvik, då eleven truleg har gløymt seg vekk og skrive ordet to gonger.

#### **3.5.1.4 Omkasting**

Når den korrekte rekkefølga av bokstavar i målordet er bytta om i avvikordet, blir avviket kategorisert som omkasting. Omkasting blir delt i to underkategoriar. *Kategori 4a* er uttrykk for fonologisk strategi. I denne kategorien blir omkasting av bokstavar som representerer ein ortofon korrespondanse registrert. Eit avvik som blir registrert her er "fiks" (fisk). I den andre underkategorien, *Kategori 4b*, blir "go" (og) registrert. I *Kategori 4b* dreiar avvika seg om omkasting av bokstavar som representerer ein ortografisk korrespondanse. Avvik som blir registrert i denne kategorien kan verken relaterast til ein fonologisk eller ortografisk strategi (Elsness, 2002).

#### **3.5.2 Vurderingsområder henta frå Normprosjektet**

Normprosjektet, *Developing national standards for the assesment of writing. A tool for teaching and learning*, er ei landsomfattande forskingsprosjekt om skriving i alle fag i grunnskulen. Gjennom normprosjektet er det utvikla sju vurderingsområder med tilhøyrande forventingsnormer til bruk i skriveopplæring, med eit føremål om å gje lærarane ein gyldig vurderingspraksis i eit vurderingsteoretisk perspektiv (Solheim & Matre, 2014). Det er utvikla eksplisitte forventingsnormer ut frå kva ein kan forvente på dei ulike vurderingsområda etter 4. og 7.trinn. Ein av fordelane ved å ta i bruk nokre av områda som vurderingsverktøy er at dei set fokus på ulike aspekt ved teksten. Ved at ein analyserer og vurderer dei ulike aspekta separat vil ein rette merksemda mot ulike kvalitetar. Ingvar Lundberg (2009) meiner det er lurt å dele opp skriveferdigheitene i ulike komponentar, då elevar som strevar på eitt område kan vere gode på andre områder. Ved at ein ser på dei ulike aspekta kvar for seg kan ein legge merke til område eleven meistarar, som ein kanskje ikkje ser med ein gong på grunn av ortografiske feil eller ei uleseleg handskrift. Vurderingsområda i Normprosjektet (u.d.) kan også gje spesifikk informasjon om kva elevane har fått til.

Før eg starta med å analysere tekstane hadde eg tenkt å studere elevtekstane med utgangspunkt i alle dei sju vurderingsområda i Normprosjektet (u.d.). Etterkvart såg eg at dette ville bli eit for omfattande arbeid og at det ville sprengje rammene for denne oppgåva. I og med at Elsness (2002) sin modell for klassifisering av staveavvik blir nytta og den utelukkande ser på staveavvik, såg eg det som hensiktsmessig å inkludere nokre få av vurderingsområda til Normprosjektet for også å legge vekt på noko av det elevane meistar. Ved å ta utgangspunkt i noko av det elevane meistar, har eg også hatt moglegheit til å studere om det er skilnader mellom informantklassane på desse områda.

Vurderinga eg gjer av elevtekstane har til hensikt å kartlegge elevane sine staveferdigheiter. Områda eg har valt å fokusere på i denne undersøkinga er knytte til vurderingsområda *rettskriving og formverk, og bruk av skriftmediet* (Normprosjektet, u.d.). Desse områda blei valt ut med bakgrunn i funn i materialet, og med utgangspunkt i kva som kan seie noko om staveferdigheitene til elevane på eit tidleg stadium i skriveutviklinga. Handskrifta har ikkje betyding for staveferdigheitene til elevane, men den har betyding for elevane sine moglegheiter til å gjere seg forstått via staving.

Sidan eg skal analysere tekstar som er skrivne av elevar på 2.trinn har eg sjølv sagt tilpassa forventingsnormene i forhold til at forventingsnormene eigentleg er utvikla for vurdering etter fire års opplæring. Eg har valt ut og forenkla enkelte områder frå vurderingsområda på bakgrunn av skriveoppgåva elevane fekk, kompetansemål etter 2.trinn i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013) og teori om skriveutvikling (presentert i kapittel 2.2).

Når det gjeld rettskriving og formverk legg forventingsnormene til Normprosjektet vekt på i kva grad elevane meistar reglane for korrekt skriftleg nynorsk eller bokmål.

Forventningsnormene etter 4.trinn er:

- mestre fonografisk skriving
- samskrive samansette ord
- bruke stor forbokstav i eigennamn og i ny setning etter punktum
- mestre ikkje-lydrette pronomen og spørjeord
- mestre bruk av dobbel konsonant i vanlege ord
- mestre bruk av bøyingsverket i nynorsk eller bokmål.

(Normprosjektet, u.d.)



Etter 2.trinn skal elevane i følge *Kunnskapsløftet* mellom anna ”vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2013)”. Når det gjeld om elevane meistar fonografisk skriving (omtalt som fonologisk skriving i denne studien) vil eg finne svar på dette gjennom analysen av staveavvika ved hjelp av Elsness (2002) sin modell. I tillegg synes det for meg interessant å undersøke om og kva elevane meistar når det gjeld ortografisk skriving. Astrid Skaathun (2007) deler korrekte stavemåtar inn i *korrekt staving av alfabetiske regulære ord* og *korrekt staving av alfabetisk irregulære ord*. Alfabetisk regulære ord har som tidlegare nemnt ein struktur som gjer det mogleg å stave ordet riktig med utgangspunkt i fonologisk stavestrategi. Irregulære ord er ord som ikkje kan bli stava ortografisk korrekt om ein kun brukar fonologisk stavestrategi. For å stave irregulære ord korrekt må ein ha kunnskap om norsk ortografi, reglar og konvensjonar, og nytte seg av ein ortografisk skrivestrategi (Skaathun, 2013).

Når det gjeld i kva grad elevane meistar reglane for korrekt skriftleg nynorsk eller bokmål har eg valt å kategorisere dei stava orda i dei same kategoriane som Skaathun (2007). I analysen blir det lagt vekt på alfabetisk irregulære ord, då dette kan fortelje om elevane er i gong med ortografisk skriving. For å ikkje sprengje rammene for denne undersøkinga har eg valt å studere om elevane meistra staving av ord med fonema /j/ og /ç/ og dobbel konsonant. Desse områda var dominerande når det gjaldt staveavvik, og det er svært interessant å studere om nokon av elevane meistar dette. Det kunne også vore interessant å studere om elevane meistra å stave ord som inneheld bokstavar utan fonemkorrelat. På bakgrunn av at det er stor variasjon mellom informantane mine på kva bokstavar som har fonemkorrelat og ikkje, har eg valt og ikkje inkludere dette i analysen.

Eit anna vurderingsområde i Normprosjektet (u.d.) dreiar seg om bruk av skriftmediet. Under dette området blir den grafiske utforminga og handskrifta vurdert. Forventningsnormer etter 4.trinn er:

- skape tekstar med eit oversiktleg sideoppsett
- bruke ulike uttrykksmiddel som verbalspråk, teikningar, bilde og symbol
- markere mellomrom mellom ord tydeleg
- bruke og følgje marg og linjer
- markere overskrifta grafisk
- markere avsnitt etter innleiing og framfor avslutning

- skape estetisk tiltalende tekstar
- bruke samanhengande handskrift
- bruke leseleg handskrift.

(Normprosjektet, u.d.).

Som ein kan sjå legg forventingsnormene etter 4.trinn mellom anna vekt på om elevane brukar ei handskrift som er leseleg. Eit av kompetansemåla etter 2.trinn seier at elevane skal kunne "skrive setningar med store og små bokstaver og punktum i egen handskrift og på tastatur". Gjennom analysen av elevtekstane såg eg det som hensiktsmessig og interessant å studere korleis handskrifta verka inn på kommunikasjonsevna til elevane. Ved å studere spegelvende bokstavar, uleselege ord og ord skrivne baklengs, kan eg seie noko om det er forskjellar mellom elevane når det gjeld utviklinga av ei funksjonell handskrift.

### **3.6 Kommenterar til analysen**

Det var nokre av elevane som skreiv to tekstar i undervisningsøkta. Å berre velje ut ein tekst frå kvar elev ville gjeve meir stringens i samanlikninga, men då ville materialet likevel ikkje vise realiteten av kva elevane produserte i skriveøkta. Eit anna argument for å ta med fleire tekstar frå kvar elev, er at tekstane som blei produsert får fram elevane sine staveferdigheiter, som er ein del av ambisjonen med undersøkinga. Eg har difor valt å ta med alle tekstane som blei skrivne av informantane i undervisningsøkta. Det var fire av elevane i *Klasse 2* og to av elevane i *Klasse B* som skreiv to tekstar.

I denne undersøkinga har eg valt å sjå på klassane som heilheit og ikkje på enkeltelevar. Ein kan innvende at det kan vere urimeleg å leggje tekstar frå ulike elevar saman i ein bunke og rekne prosent frå dette. Sidan eg er ute etter å finne ut om ein kan spore forskjellar i staveferdigheiter mellom dei som har gjennomgått ein bokstav i veka og dei elevane som har hatt ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa, ser eg dette likevel som hensiktsmessig. Det ser også ut til å vere ei vanleg prosedyre innanfor staveforskning (sjå t.d. Skaathun, 2007).

#### **3.6.1 Registrering av staveavvik**

Dersom det har førekomme grafemiske representasjonar som bryt med vanlege rettskrivingsreglar er dette betrakta som avvik. Dialektale ordformer som til dømes "tigar" (tiger) og "løvar" (løver) er registert som avvik. Eg har ikkje rekna feil bruk av og/å som

avvik, med mindre informantane har skrive "åg". Og/å feil er knytt til syntaks og ikkje rettskriving. Dersom det er skrive "åg" er det rettskrivingsfeil og rekna som stoveavvik.

I likheit med tildegare undersøkingar av barn si stoveutvikling (t.d. Skaathun, 2007; Elsness, 2002) vurderer eg stavinga som eit forsøk på å representere lydstrukturen i orda. Dei avvika som ikkje reflekterer taleordet på ein fullstendig måte, og heller ikkje kan bli sett på som overgeneralisering av ortografiske reglar er registrerte i dei underkategoriane som verken blir relatert til fonologisk eller ortografisk strategi.

### **3.6.2 Ord som ikkje er registrerte**

I materialet mitt er der nokre ord som eg ikkje har registrert som avvik, sjølv om dei ikkje stemmer med reglane for norsk rettskriving. I tillegg er det nokre ord som er korrekt skrivne, men som heller ikkje blir rekna med når det gjeld kva elevane meistrar. Desse orda har eg plassert i ein eigen kategori *Ord som ikkje er registrerte*. Ord som hamnar i denne kategorien er talde med i mengda av ord, men dei er ikkje registrerte som avvik. I denne kategorien finn ein stoveavvik i nynorsktekstar med bokmålssamanfall, lånord, ord som elevane fekk hjelp til, uleselege ord, ord som inneheld spegelvende bokstavar og ord som er skrivne baklengs.

#### **a. Stoveavvik i nynorsktekstar med bokmålssamanfall**

Fleire undersøkingar (til dømes Wiggen, 1992 og Bjørhusdal & Juuhl, 2017) har vist at ein stor del av avvik som blir gjort av nynorskelevar er bokmålssamanfall. I tillegg las eg som nemnt skriftspråksnært (bokmål) sidan boka eg nytta i undervisningsopplegget var skriven på rim. Eg har difor sett det som nødvendig å ta dette i betraktning når det gjeld registrering av avvik. Eg har ikkje registrert ord med bokmålssamanfall som avvik i tekstane som er skrivne av elevar med nynorsk som opplæringsmål. Bokmålsord som førekom i nynorsktekstane var "øre", "et" (nn: eit) "sover" og "vane" (vannet) fire tilfelle av ordet "katter".

Ein av elevane skreiv "utafor" (nn: utanfor), dette er eit ord som er tillate på bokmål, men i og med at det er så sjeldan så har eg heller valt å sjå på dette som talemålsbasert feil, og registrert det som bortfall i *Kategori Ia:ii*. Det kan diskuteras om avvikordet "ike" (ikkje) også burde bli sett på som ein påverknad frå bokmål. I og med at ordet *ikkje* er så høgfrekvent på nynorsk har eg registrert "ike" som forenkla dobbel konsonant (bortfall) og ei ortofon tilnærming av fonemet /ç/ (erstatning).

Etter kvart som eg analyserte tekstane stod eg plutselig ovanfor dilemmaet om eg skulle rekne avvik som var nynorsksamanfallande som avvik hos dei tre resterande klassane som har bokmål som skriftspråk. Elevar med bokmål som opplæringsmål står ikkje ovanfor den same påverknaden av ei anna målform som nynorskbrukarane gjer. Avvik i bokmålstekstane som hadde nynorsksamanfall var "grøn", "skal" (bm: skall) og "kjøt". Desse har eg registrert som avvik, då eg ser det som meir sannsynleg at elevane har forenkla dobbel konsonant og at det er tilfeldig at skrivemåten er samanfallande med nynorsk. Nokre elevar har skrive "vere" (være). Dette er registrert som erstatning, då det truleg dreiar seg om overgeneralisering, sidan elevane er klar over at dei skal bruke bokstaven "e" i ord som "her" og "der". I tillegg finn ein avvik i bokmålstekstane som er samanfallande med nynorsk av typen "brukar" (bruker) og "likar" (liker). Desse *-ar* endingane er avvik som er nært knytte til bergensdialekta. Ein finn og avvik av denne typen som ikkje er samanfallande med nynorsk, som til dømes "bladar" (blader), "løpar" (løper), "tigar" (tiger), "spisar" (spiser) og "pinar" (pinner). Desse erstatningane avspeglar truleg at elevane har valt talemålsnære former, og dei er difor registrerte som avvik.

### **b. Lånord**

I det norske språket har det blitt tatt inn ein del låneord utan at ortografien er blitt fornorska (Skaathun, 2000, s.42). Enkelte låneord har difor ei rettskriving som eksplisitt må bli lært for kvart enkelt ord, sidan fonologisk skriving av uttalen vil føre til feil. Desse orda har eg valt å behandle på same måte som avvik i nynorsktekstane med bokmålssamanfall. Lånord som blei skrivne av elevane var "biken" (bacon), "taks" (dachs), "rek" (rex), "bebi" (baby) og dei lydhermande orda "åink" (oink) og "splasj" (splash). Sidan ortografien for dei lånorda som er nytta ikkje er blitt fornorska, har eg ikkje registrert desse orda som avvik.

### **c. Ord som elevane fekk hjelp til**

Når elevar bad om hjelp til å stave ord, blei dei oppfordra til å klare seg sjølv. Dei blei oppfordra til "Skriv slik du trur" eller "Gjer så godt du kan". Bakgrunnen for at lærarane og underteikna var tilbakehaldne med å hjelpe elevane, var omsynet til datainnsamlinga. Men klasseromsforskning krev skjønnsmessige vurderingar. Ein av elevane som ynskte å skrive "Skilpadde" ville ha hjelp til dette ordet. Eleven hadde kanskje kjennskap til at ordet har ein avansert ortografi. Denne eleven byrja å grine når han fekk beskjed om å skrive slik som han trudde det skulle skrivast og fekk av den grunn hjelp til å skrive det. Enkelte av elevane trong altså hjelp for å kome vidare i skrivinga si, og ved nokre unntak fekk dei sjølv sagt hjelp til å

stave ord. I slike tilfelle blei assistansen registrert i skjema. Dei orda som elevane fekk hjelp til var "Skilpadde", "Kina" og "hvit". Sidan elevane trong hjelp til desse orda tyda det på at dei var usikre på stavemåten til orda, og det kan gje indikasjonar om at elevane har kunnskap om at orda har ein avansert ortografi. Ord som var skrivne med assistanse såg eg det som nødvendig å halde utanfor den lingvistiske analysen, og dei er ikkje registrerte.

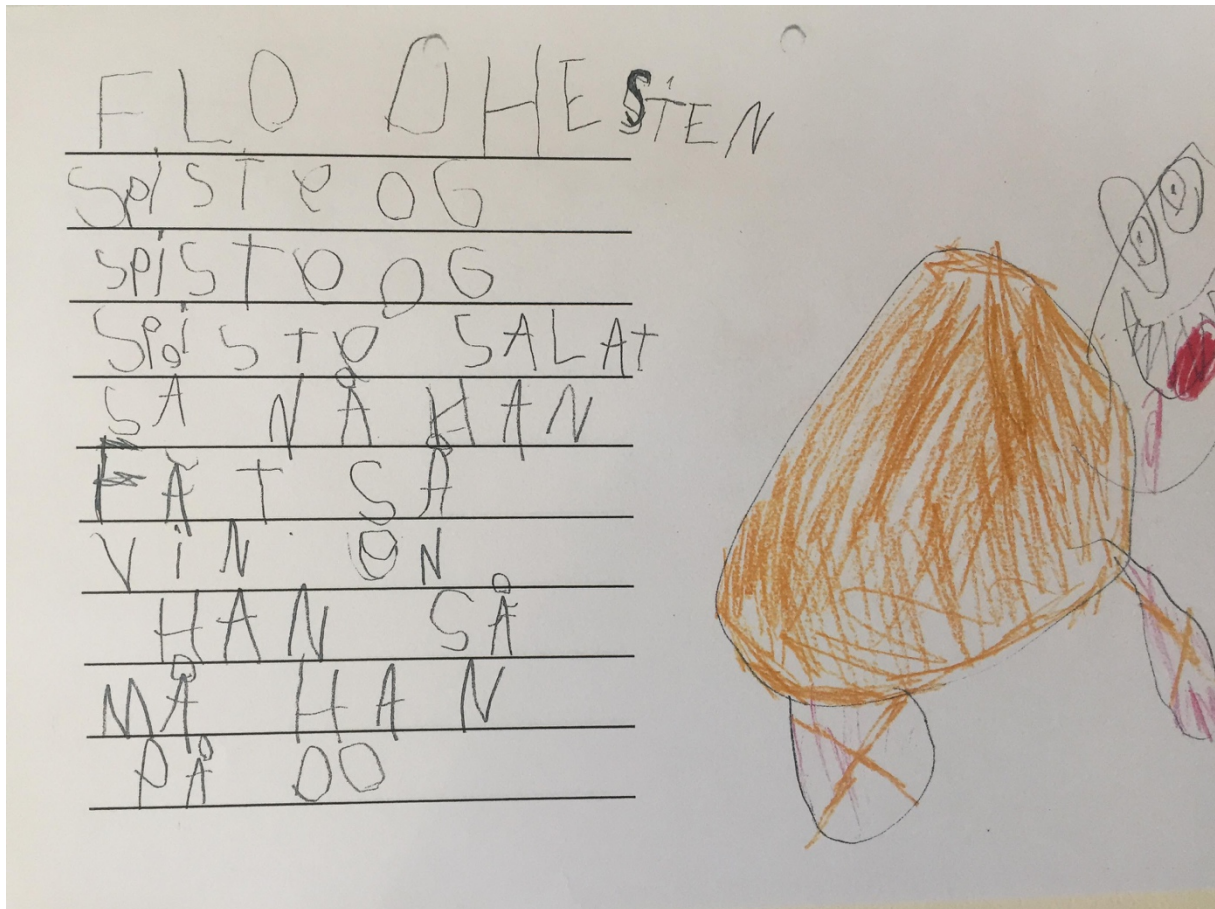
#### **d. Oppdelte ord**

I elevtekstane var det fleire ord som var delt opp. Eg fann tilfelle der (1) samansette ord blir særskrivne ("gres kliper", "katte mat"), (2) ord der bøyingsmorfemet er skriva isolert frå rota til ordet ("hund en", "katt en") og (3) ord som er delt midt i rota ("skri ker"). Andreklassingar flest har ikkje automatisert ordgrensene, og i nokre tilfelle var det svært uregelmessig bruk av mellomrom. I tillegg har undersøkingar vist at skriftforming er ei viktig kjelde til særskriving (Walmsness, 2000). Eg har difor ikkje rekna ord som er oppdelte som avvik (med mindre ordet inneheld andre avvik). Ord som "lokke sans" er registrert som erstatning (bokstaven u er ertatta med o) og "gres kliper" er registrert som to bortfall (forenkla dobbel konsonant både i "ges" og "kliper").

#### **e. Uleselege ord**

I tekstkorpuset dukka det også opp nokre ord som var vanskelege å tyde eller finne mening i. Ord der éin eller fleire av bokstavane ikkje kan identifiserast, eller der fonem-grafemkorrespondansen gjer ordet vanskeleg å tolke, er ikkje registrerte som avvik. Desse orda har eg kategorisert som *Uleselege ord*. Det var til saman fem ord som blei kategorisert som uleselege ord i elevtekstane. Dei uleselege orda førekom i tekstar som var skrivne av elevar i Klasse 1 og Klasse 2. I figur 1 kan ein sjå ein elevtekst med døme på ord som har blitt

kategorisert som uleselege. Det første ordet på linje seks og ordet/orða på linje sju er har eg ikkje klart å finne meining i ut frå samanhengen.



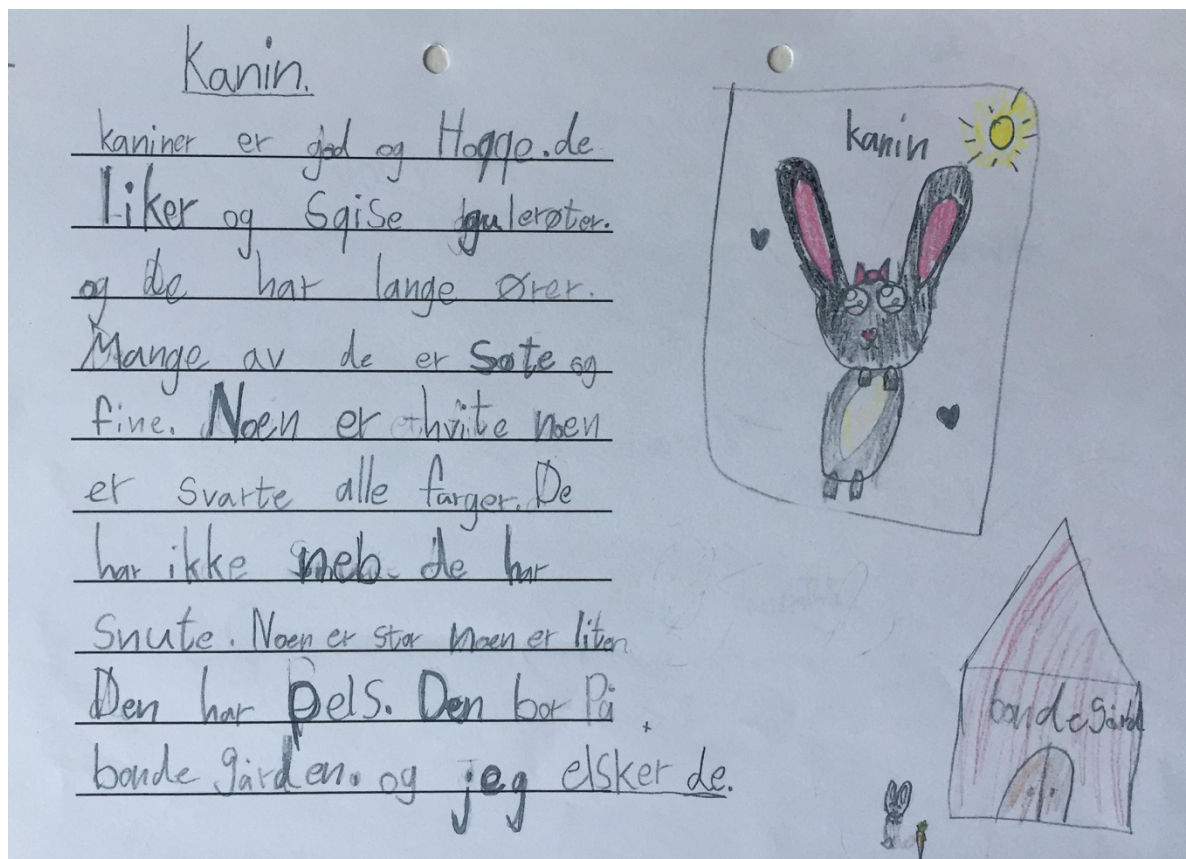
Figur 1. Elevttekst med eksempel på uleselege ord.

#### f. Spegelvende bokstavar eller skrivefeil?

Eit dilemma i analysearbeidet dreia seg om spegelvende bokstavar. I nokre tilfelle var orða stava rett dersom ein tolka det som at ein eller fleire bokstavar var spegelvende (sjå figur 2). Dette gjaldt når elevar skreiv "damdus" og "drune" som kan tolkast som spegelvend *b* (bambus og brune). Ordet "bet" kan tolkast som spegelvend *d* (det), og "La" kan tolkast som spegelvend *J* (Ja). I orða "sqise", "hoqqe", "qoter" og "qels" kan ein tolke det som spegelvend *p* (spise, hoppe, poter og pels). Eg kan ikkje vere sikker på at bokstavane er spegelvende og at orða ikkje er feilskrive, men eg ser det som svært lite sannsynleg at elevane har meint å skrive til dømes "hoqqe" eller "quels", eg meiner det er meir truleg at elevane har spegelvendt bokstavane.

Etter kvart dukka det også opp eksempel på tekstar der elevane hadde spegelvendt bokstavane *g*, *e* og *n*, og den store bokstavforma til bokstaven *B*. Desse bokstavane illustrerer ikkje andre

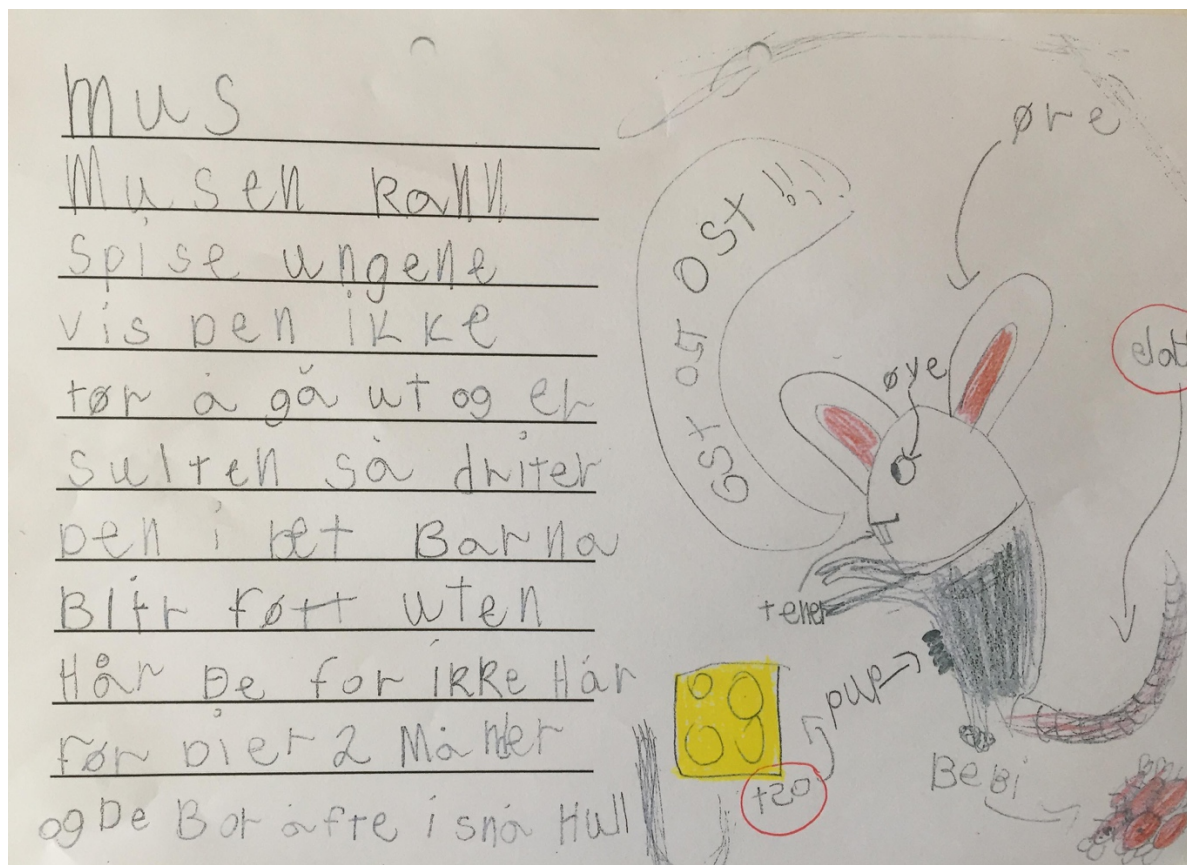
bokstavar når dei står spegelvende og kan etter mitt syn ikkje tolkast som staveavvik. Eg ser det difor som lite haldbart å rekne dei tilfella som kan tolkast som andre bokstavar (b, d, p, og J) som staveavvik, når ein ikkje kan rekne ord der bokstavane *B*, *g*, *e* og *n* er spegelvende som staveavvik. Tilfelle der bokstavane kan tolkast som spegelvende har av den grunn ikkje blitt registrerte som staveavvik, men blir heller kommentert under 4.5 Handskrift og kommunikasjon.



Figur 2. Elevtekst med eksempel på bokstavar som kan tolkast som spegelvende.

### g. Ord som er skrivne baklengs

I ein av tekstane dukka det opp to ord som var skrivne baklengs. Desse er skrivne i bildeteksten av den eleven som skreiv flest ord av alle informantane. Det var ordet ost, som blei skrivne "tso", og hale, som var skrivne "elah". Som ein kan sjå i Figur 3, er orda som er ringa rundt, skrivne baklengs. Desse er skrivne på kvar si side av teikninga, og eg ser ikkje nokon openbar grunn for at eleven har skrivne desse orda baklengs. Nokon vil kanskje argumentere for at desse burde bli rekna som avviksord, og at ein kunne registrert dei som *omkastning*. Eg ser det ikkje som naturleg å rekne desse omkastning, og heller ikkje som bortfall, erstatning eller tilføyning. "tso" og "elah" er ikkje registrerte som staveavvik, men blir heller kommentert i samband med spegelvende bokstavar i delkapittel 4.5.



Figur 3. Elevtekst med ord skrivne baklengs.

### 3.7 Fordelar og ulemper med metoden

Ein viktig del av forskingsprosessen handlar om å vurdere kritisk kvaliteten på den forskinga som ein har utført. Både datainnsamling, analyse og fortolking må bli kvalitetsvurdert for å vurdere forskinga sin legitimitet (Repstad, 2004, s.135). Reliabilitet handlar om i kor stor grad undersøkinga er påliteleg. Det handlar om kva data som er blitt brukt, kva måte dei er blitt samla inn på, korleis dei har blitt arbeidd med og om ein har klart å gjennomføre analysen utan vesentlege feil og manglar (Repstad, 2004, s.134).

Når det gjeld reliabilitet er det ein del eg kan kommentere når det gjeld sjølve innsamlinga av data eg har gjennomført. Då eg tok kontakt med lærarane og informerte om at boka ”Apestreker” var inkludert i undervisningsopplegget, fekk eg tilbakemelding frå den eine læraren (Klasse 2) om at dei hadde lese denne boka før. Sidan boka var meint for å skape eit engasjement hos elevane før skriveoppgåva, såg eg ikkje på dette som eit problem, og valde difor å bruke denne boka uansett. Eg ser det som lite sannsynleg at elevane i denne klassen har hatt nokon fordelar i samband med skriveoppgåva sjølv om dei hadde lese boka før.



Eg ville at undervisningsopplegget skulle bli så likt som mogleg i dei fire klassane, slik at alle elevane fekk same utgangspunkt for skriveoppgåva. Eg valde difor å gjennomføre undervisningsopplegget sjølv i alle dei fire klassane, då det kan tenkast at dei fire lærarane ville gjennomført det noko ulikt. Det kan tenkast at det kan ha noko å seie at det var ein ”ukjent” som gjennomførte opplegget, og at enkelte elevar kan ha blitt usikre. Ein eller fleire lærarar som var kjende for elevane var alltid til stades i klasserommet.

Gjennom innsamlinga opplevde eg at det til tider var vanskeleg for lærarane å la vere å hjelpe elevane. Eg presiserte på førehand at eg var ute etter å studere elevane sine skriftlege ferdigheiter, og at lærarane skulle hjelpe elevane minst mogleg. I den første klassen der eg samla inn elevtekstar var læraren ivrig med å hjelpe elevane. På denne skulen var klassen delt i to rom under skriveøkta. Eg var i eit rom med den eine halvparten, mens ein av lærarane i klassen var i eit anna rom med resten av elevane. Læraren hjalp nokon av elevane med å skrive enkelte ord, noko som er ei feilkjelde i materialet mitt. Læraren skreiv ord som elevane var usikre på til dei på ein lapp. Då eg såg at læraren hadde gjort dette gjekk eg rundt og noterte ned kven som hadde fått hjelp med kva, og bad læraren om å ikkje gjere det meir. Eg er oppmerksam på at dette er ei feilkjelde i mitt materiale og minner om at desse orda er halde utanfor klassifiseringa (sjå 3.6.2 Ord som ikkje er registrerte).

Når det gjeld måten elevtekstane har blitt arbeidd med og fortolka på, kan dette verke inn på reliabiliteten. Gjennom arbeidet med elevtekstane oppdaga eg raskt at det var lett å oversjå avvik i tekstane. Eg har av den grunn lese gjennom elevtekstane mange gongar, i tillegg til at eg har fått hjelp av andre til å sjekke over, slik at ingen avvik skal vere oversett i analysen.

Ein del av staveavvika har kravd spesielle vurderingar for å bli kategorisert. Eg har forsøkt å gjere det klart for lesaren kva val som er tatt undervegs når det gjeld avvik som fører med seg kategoriseringstil. Enkelte resonnement er forklart i samband med utgreiinga av kategoriane i delkapittel 3.5.1 Kategorisering av staveavvik. Andre avvik som har kravd spesiell omtanke er skrivne om i delkapittel 3.6 Kommentrar til analysen. Det er viktig å vere klar over at elevar kan gjere stavefeil som eg kan kome til å plassere i ein bestemt kategori, utan at elevane har brukt ein bestemt tankegong eller framgangsmåte. Usikkerheit, slurv og manglande merksemd kan også føre til at stavemåten av eit ord hamnar i ein bestemt feilkategori (Skaathun, 2013, s.36).

Validitet i forskning inneber at ein faktisk undersøker det ein vil undersøke, og ingenting anna (Repstad, 2004, s.134). Det dreiar seg om kor godt ein måler det ein har som føremål å måle. Validitet handlar altså om i kor stor grad data som er samla inn er gyldige og relevante for fenomenet som ein undersøker. Det at eg valde å samle inn elevtekstar for å studere elevane sine staveferdigheiter, meiner eg er med på å styrke validiteten i denne oppgåva. Ved å analysere elevtekstar kjem ein i direkte kontakt med elevane sine staveferdigheiter. Dette gjev eit betre bilete av verkelegheita og eit større samanlikningsgrunnlag enn til dømes gjennom å intervjuje lærarar om elevane sine staveferdigheiter.

I denne undersøkinga har eg valt å sjå på klassane som heilheit og ikkje på enkeltelevar. Det er ikkje tatt omsyn til lågt- eller høgtpresterande elevar. Dette kan vere ei feilkjelde som verkar inn på resultatata i denne studien. Det kan tenkast at nokon av klassane har fleire som strevar enn dei andre og at det kan vere forhold i dei ulike klassane som gjer at resultatata blir som dei blir.

Om det er direkte årsaksforhold mellom progresjonen i bokstavinnlæringa og elevane sine staveferdigheter på 2.trinn er noko ein kan diskutere. I denne studien har eg hatt hypotesar om relasjonar på bakgrunn av tidlegare forskning og teori på området. I realiteten veit vi ikkje om det er ulik progresjon i bokstavinnlæringa som verkar inn på elevane sine staveferdigheiter på 2.trinn. Korrelasjon mellom to variablar er ikkje nødvendigvis eit bevis for at det føreligg eit årsaksforhold, sidan det kan ha samanheng med andre viktige faktorar.

Eit anna moment ein må vurdere når det gjeld forskinga sin legitimitet er i kva grad forskinga er overførbar. Om resultatata er overførbare handlar om tolkingar som er basert på denne undersøkinga også kan gjelde i andre samanhengar (Thagaard, 2011, s.22). Ved å kun analysere elevtekstar frå to klassar der elevane har blitt introdusert for ein bokstav i veka og to klassar der elevane har hatt ein hurtig bokstavprogresjon, er overføring ei utfordring. Ein kan ikkje med sikkerheit seie at staveferdigheitene til desse elevane er dei same som staveferdigheitene til alle andre elevar. Eit større datagrunnlag kunne gjeve ei sterkare overføring, men avgrensa tid og ressursar gjorde ikkje dette mogleg. I og med at eg har undersøkt to klassar med vanleg progresjon og to klassar med hurtig progresjon i bokstavinnlæringa, vil det kunne ha større overføringsverdi enn om eg kun hadde undersøkt ein klasse med kvar. Bent Flybjerg (2010) argumenterer sterkt for verdien av casestudiar og komparative studiar i visse situasjonar. I studium av menneske og samfunn meiner han at det

ikkje fins stabile og universelle teoriar. Han meiner at ei misoppfatning knytt til slike studiar dreiar seg om at ein ikkje kan generalisere ut frå enkelttilfelle. Konkret og kontekstbunden viten er meir verdifull i studium av menneske og samfunn hevdar Flyvbjerg (2010). Det må bli opp til lesaren å vurdere om denne undersøkinga, informantane som er valt ut og korleis den er gjennomført, gjer at resultat og konklusjon frå denne undersøkinga kan gjelde for fleire enn elevane i desse fire klassane. Uansett vil eg hevde at elevane sine staveferdigheiter som blir belyst i denne studien gjev grunnlag for refleksjon hos lærarar som er involvert i den første lese- og skriveopplæringa og som skal ta stilling til progresjon i bokstavinnlæring.

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

Hovudfokuset i denne undersøkinga ligg på staveavvika til elevane. Eg ser det som viktig å påpeike at dei ulike feiltypane er uttrykk for at barna er i utvikling, når det gjeld å tileigne seg skriftspråket. Ein treng ikkje å uroe seg over stavefeil med mindre feiltypar i særleg grad held fram utover i skulealder (Skaathun, 2013, s.37).

I denne delen av oppgåva har eg valt å sjå på tekstmengda til elevane, før eg går over til å analysere staveavvika. Deretter samanliknar eg avvikstypene i dei fire klassane, for så å studere om det er skilnader i om avvika skuldast bortfall, erstatning, tilføyning eller omkasting. Vidare inneheld kapittelet ein presentasjon av kva elevane meistrar når det gjeld staving av ord med fonema /j/ og /ç/ og dobbel konsonant. Undervegs vil tendensar og resultat som er funne i studien bli drøfta i lys av problemstillinga og teorien som blei presentert i kapittel 2. Der det lar seg gjere er resultat sett opp mot resultat i andre studiar som omfattar staveferdigheiter. Til slutt kjem det ei drøfting av kva funna kan fortelje oss om elevane sine staveferdigheiter, og om elevane kan seiast å nytte fonologiske eller ortografiske stavestrategiar.

Eg minner om at når det blir referert til avviksord frå elevtekstane blir desse skrivne i hermeteikn og normorda blir skrivne i parentes bak avviksordet. For at det ikkje skal føre til tvil når eit avvik blir registrert og kommentert, er det gjeldande avviket markert med halvfeit skrift.

Når ein brukar elevane sine tekstar til å vurdere staveferdigheitene må ein ta omsyn til den situasjonskonteksten som tekstane har blitt til i (Korsgaard, m.fl., 2011, s.75). Elevane sine tekstar inngjekk i ein konkret situasjon, nemleg å skildre eit dyr, som del av ei skriveoppgåve. Kjennskap til denne situasjonen kan bidra til at ein klarer å skape meining i tekstane. Dersom eg har vore usikker på om bokstavar er viska vekk, eller om bokstavane er forma dårleg slik at dei kan bli forveksla med andre bokstavar har eg latt tvilen kome elevane til gode.

### 4.1 Tekstkorpuset

Totalt består tekstkorpuset<sup>1</sup> av tekstar som er skrivne av 64 elevar på 2.trinn. I klassane til 29 av dei 64 elevane (Klasse 1 og 2) blei det gjennomgått ein bokstav i veka på 1.trinn. Klasse 1

---

<sup>1</sup> Med "korpus" meiner eg samlinga av samtlege elevtekstar som dannar grunnlag for lingvistisk analyse og skildring.

er representert med 13 elevar, og Klasse 2 er representert med 16 elevar. I dei to klassane som hadde hatt ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa (Klasse A og B) var det til saman 35 elevar. Fordelinga mellom dei to klassane var 16 elevar i Klasse A og 19 elevar i Klasse B.

At materialet består av tekstar frå relativt få elevar og at kvar elev er representert med ulik tekstmengde, gjer det uklart kva tekstmengda og den samla avviksprosenten eigentleg kan fortelje oss. Skildrar det bestemte skrivarar sine ferdigheiter eller eit meir allment nivå på elevtekstar på 2.trinn? På grunn av ulik tekstmengde vil ulike stavarar få ulik innverknad på det samla resultatet. Dette er noko som vil vere problematisk dersom det er svært store skilnader mellom elevane. For å seie noko om staveferdigheitene til elevane, ser eg det som hensiktsmessig å sjå på kor mykje elevane har skrive, kor mange avviksord det er og kor mange staveavvik ein kan finne totalt. Ser ein kun på gjennomsnittet vil ein kunne tru at utvala er like. Det er viktig å ha eit mål for spreining i resultata, både når det gjeld tekstmengda og når det gjeld avviksord og total mengde staveavvik. Standardavvik er eit mål for spreining som blir mykje brukt i forskning (sjå t.d. Skaathun, 2007). Standardavviket seier noko om kor mykje deltakarane skil seg i snitt frå gjennomsnittet. Lågt standardavvik vil seie at det er lite spreining i resultata og at elevane i klassen har eit nokså likt resultat. Stort standardavvik indikerer at det er stor spreining i resultata til elevane, og at det er større skilnader mellom elevane enn dersom ein har eit lågt standardavvik.

#### **4.1.1 Lengde på tekstane**

Ord blir i denne samanhengen definert som "fysisk definerbar enhet som for skriftspråkets vedkommende består av én eller flere bokstaver, omgitt av mellomrom eller skilletegn". (Elsness, 2002, s.323). Eg har valt å telje kor mange ord elevane har skrive ut frå orddeling etter norsk rettskriving, og ikkje ut frå elevane si inndeling av ord (ved hjelp av mellomrom eller skiljeteikn). Samansette ord blir definert som eitt ord, sjølv om dei ofte er særskrive av elevane.

Totalt består tekstkorpuset av 1877 ord. Fordelt på dei 64 elevane som deltok i prosjektet gjev det eit gjennomsnitt på 29,33 ord per elev. Fordelinga mellom dei fire klassane ser ein i Tabell 3. Som ein kan sjå er den gjennomsnittlege tekstmengda per elev svært lik mellom Klasse 1 og Klasse A. Elevane i Klasse 2 og Klasse B har i gjennomsnitt skrive meir enn 15 ord per elev enn elevane i Klasse 1 og Klasse A.

Tabell 3. Tekstmengde

	<b>Progresjon</b>	<b>Tal ord</b>	<b>Gjennomsnitt tal ord per elev</b>	<b>Standardavvik</b>
<b>Klasse 1</b>	Langsam	266	20,46	7,1
<b>Klasse 2</b>	Langsam	598	37,38	15,1
<b>Klasse A</b>	Hurtig	332	20,75	9,6
<b>Klasse B</b>	Hurtig	681	35,84	16,7

Når ein studerer tekstmengda i dei fire klassane ser ein at fordelinga mellom dei som har gjennomgått ein bokstav i veka og dei som har hatt ein hurtig progresjon i bokstavinnlæringa må seiast å vere svært lik. Dersom ein ser på dei med langsam progresjon opp mot dei med hurtig progresjon, får ein eit gjennomsnitt på 29,79 ord per elev i tekstane skrivne av elevar med langsam progresjon, mens dei med hurtig progresjon har i gjennomsnitt skrive 28,94 ord kvar. Det er altså mindre enn eitt ord i snitt som skil dei med langsam progresjon frå dei med hurtig progresjon når det gjeld tekstmengde.

Nokre av elevane har sjølv sagt trekt gjennomsnittet opp eller ned. Ser ein på standardavviket når det gjeld tekstmengde ser ein at Klasse 1 og Klasse A har eit lågare standardavvik enn Klasse 2 og Klasse B. Dette betyr at det er mindre forskjellar mellom lengda på tekstane til elevane i Klasse 1 og Klasse A, enn i dei to andre klassane. Resultata i Klasse 1 og Klasse A, når det gjeld gjennomsnitt ord per elev, seier difor meir om desse gruppene som heilheit, enn resultata for Klasse 2 og Klasse B gjer.

Den eleven som har skrive flest ord i korpuset har skrive heile 88 ord. Denne eleven finn ein i Klasse B. I Klasse 2 er den lengste teksten på 70 ord. Den eleven som skreiv mest i Klasse 1 og Klasse A har til samanlikning kun skrive 31 ord (Klasse 1) og 38 ord (Klasse A). Dei elevane som har skrive minst i dei fire klassane har kun skrive fem ord (Klasse A), og det er tre elevar som kun har skrive åtte ord (ein av dei i Klasse 1 og to av dei i Klasse A). Dei som skreiv kortast i Klasse 2 skreiv 18 ord, og i Klasse B var den kortaste teksten på 13 ord.

Tekstmengda kan indikere kor langt elevane er komne i si skriveutvikling, då det kan tyde på at elevane er komne langt når dei skriv mykje. På den andre sida kan elevar som har skrive

mindre ha like gode staveferdigheiter. Tekstmengde vil også henge saman med motivasjonen for å gjennomføre skriveoppgåver. Motivasjonen til elevane kan vere knytt til forventingar om å meistre skriveoppgåver generelt, eller til den spesifikke oppgåva elevane fekk. Tidlegare erfaringar med skriving kan vere avgjerande for om elevane var motiverte til å gjennomføre og vere uthaldande i skriveprosessen (jf. Bandura, 1997). Det kan tenkast at elevar som opplever utfordringar med staving, er mindre motiverte for skriveoppgåva og at dei opererer med eit redusert ordforråd og ei forenkla setningsoppbygging (Bråten, 2003). I tillegg kan den oppgåveformuleringa som blei nytta i dette prosjektet ha verka inn på motivasjonen til elevane, sjølv om målet med undervisningsopplegget var at skrivearbeidet skulle dreie seg om noko som elevane var blitt interessert i og som dei sjølv ønskte å formidle. Elevar kan ha hatt ulik grad av interesse for å skildre eit dyr, og kan difor ha verka inn på tekstlengda. Samtidig kan enkelte elevar ha avgrensa kunnskap på området, noko som kan ha ført til mindre tekstproduksjon.

#### **4.2 Staveavvik i elevtekstane**

Ord er blitt registrerte som *avviksord* dersom stavemåten bryt med reglane for norsk rettskriving (med unntak av dei orda som blei nemnde under 3.6.2 Ord som ikkje er registrerte). I tekstkorpuset er det til saman registrert 417 avviksord (Tabell 4). Dersom ein legg saman alle dei fire klassane er 22,2 % av totalt skrivne ord definert som avviksord. Avviksfrekvensen kan fortelje noko om kvar elevane i dei fire klassane ligg i forhold til andre elevar på 2.trinn. Dei haldepunkta eg har for å vurdere om elevane i denne undersøkinga har fleire eller færre avviksord enn andre elevar på 2.trinn, er mellom anna Skaathun (2007) og Wiggen (1992) sine undersøkingar. I Wiggen (1992) si undersøking er andelen normavvikande ord av alle dei skrivne orda 33,8 % på 2.trinn. Skaathun (2007) sine resultat viste at elevane på 2.trinn hadde 26,3 % avviksord i tekstane. Wiggen si analyse er basert på austnorske barneskuleelevar, og avviksfrekvensen er difor prega av utfordringar med å realisere retrofleksar i munnleg tale i skrift. I den grad eg kan samanlikne mine resultat med Wiggen sine, kan ein sjå at avviksfrekvensen er under 10 % lågare hos mine informantar enn hos Wiggen sine. Likeeins kan ein sjå at elevane i denne studien har ein lågare prosent normavvikande ord enn informantane til Skaathun (2007).

Ser ein avviksfrekvensen i dei fire klassane opp mot kvarandre (i Tabell 4), ser ein at dei som har hatt ein hurtig progresjon har litt fleire avviksord i prosent av totalt skrivne ord, enn dei som har gjennomgått ein bokstav i veka. Tre av klassane plasserer seg nokså likt når det gjeld

avviksord i prosent av totalt skrivne ord. Den klassen som har færrest ord som er stava feil (Klasse 1) har skrive omlag like mange ord i gjennomsnitt per elev som den klassen som har flest ord som er kategorisert som avviksord (Klasse A). Klasse A har 6 % meir avviksord enn Klasse 1.

Tabell 4. Avviksord

		Avviksord	Avviksord i %, av totalt skrivne ord	Minst	Mest	Standardavvik
Langsam progresjon	<b>Klasse 1</b>	53	19,9 %	0 %	50 %	2,4
	<b>Klasse 2</b>	119	19,8 %	5,1 %	68,4 %	5,5
Hurtig progresjon	<b>Klasse A</b>	88	26,5 %	0 %	53,8 %	4,3
	<b>Klasse B</b>	155	22,7 %	2,9 %	41,7 %	5,3
<b>Totalt</b>		415	22,2 %	0 %	68,4 %	4,9

Avviksfrekvensen når det gjeld avviksord er som vist i tabellen, nokså lik mellom dei fire klassane. Dersom ein legg saman dei med langsam progresjon har dei staveavvik i 19,9 % av orda, mens dei som har hatt hurtig progresjon har staveavvik i 25,5 % av orda. Dette viser at hos dei elevane som har hatt hurtig progresjon er andelen avviksord av totalt skrivne ord større enn hos dei elevane som har hatt ein langsam progresjon.

Om ein skilde elevar dreg gjennomsnittet mykje opp eller ned, er eit rimeleg spørsmål. Standardavviket fortel oss at det er minst skilnad mellom elevane i Klasse 1. Standardavviket ligg på 2,3 avviksord i denne klassen. Størst variasjon finn ein mellom elevane i Klasse 2 og Klasse B. Gjennomsnittleg spreining frå gjennomsnittet ligg på 5,5 avviksord i Klasse 2, og 5,3 avviksord i Klasse B. Variasjonen i Klasse A ligg i gjennomsnitt på 4,3 avviksord frå gjennomsnittet i klassen. Standardavviket i Wiggen (1992) si undersøking var på 18,7 avviksord og i Skaatun (2007) sin studie var standardavviket 18,6 avviksord. Samanliknar ein det totale standardavviket i denne undersøkinga som ligg på 4,9 avviksord, med standardavviket i Wiggen (1992) og Skaathun (2007) sine undersøkingar ser ein at det er klart mindre spreining frå gjennomsnittet i denne undersøkinga. Dette indikerer at mine resultat gjev gode indikasjonar på prestasjonane til alle informantane som heilheit.

I elevtekstane til mine informantar er det også registert ein del ord som har både to og tre staveavvik. I det følgjande har eg sett det som nødvendig å rekne til dømes "sørsde" (største)



som to staveavvik, sidan det både dreiar seg om bortfall (av bokstaven t) og erstatning (bokstaven t er erstatta med d). "Kateongane" (kattungane) er rekna som tre staveavvik, og registrert som bortfall (forenkling av dobbel konsonant), tilføyning (kateongane) og erstatning (bokstaven u er erstatta med bokstaven o). Dette har eg gjort på bakgrunn av at fleire av orda inneheld fleire avvik som blir registrerte i ulike kategoriar, og for å kunne seie noko om kor stor del av avvika som hamnar innanfor dei ulike kategoriane i Elsness (2002) sin modell.

Det er mange døme på to eller fleire staveavvik innanfor eitt ord (multiavvik) i mitt materiale. Hos klasse 1 finn ein sju ord som har to avvik. Her finn ein "fvøte" (føter), to tilfelle av "ike" (ikkje), "jongeln" (jungelen), "bænbus" (bambus) og to tilfelle av "sjilpade" (skilpadde). I tillegg finn ein eitt ord med tre avvik, "kateongane" (kattungane).

Hos Klasse 2 er det i alt 17 ord med to avvik. Her finn ein "gålve" (gulvet/golv), "pope" (pumpe), to tilfelle av "skjøt" (kjøtt), "meneskar" (mennesker), "meneska" (mennesker), "sisert" (spiser), tre tilfelle av "køt" (kjøtt), "sørsde" (største), "køteter" (kjøtteter), "morke" (mørket), "sppise" (spisse), "gise" (grisen), "skvet" (skvatt) og "dt" (datt). Det er også to ord med tre avvik "forselie" (forskjellige) og "sjoke" (tjukke).

Når det gjeld ord med multiavvik hos Klasse A, finn ein tolv ord som har to staveavvik. Det er "jonelen" (jungelen), to tilfelle av "kjilpade" (skilpadde), "skale" (skallet), "grøsker" (grønnsaker), "tige" (tygge), "tige leke" (tyggeleke), "bodegår" (bondegård), "hune bitr" (hundebiter<sup>2</sup>), "gres kliper" (gressklipper), "morke" (mørket) og "pinar" (pinner).

Klasse B er den klassen med flest ord med multiavvik. Her finn ein heile 27 ord med to staveavvik. Det er "osso" (også), "bamus sgojer" (bambusskoger), to tilfelle av "gulerøter" (gulrøtter), elleve tilfelle av "sjilpade" (skilpadde), "manen" (mange), "sjynte" (skynde), "råde" (rotte), "råder" (rotter), "ver" (være), "flåk" (flokk), "oss" (hos), "alti" (alltid), "tenar" (tenker), "sjempego" (kjempegod), "oss" (hos) og "trerene" (trærne). I tekstane skrivne av elevane i Klasse B er det i tillegg to ord med tre avvik "selg" (særlig) og "røisket" (røyskatt). I denne klassen er det ein elev som har skriva "vot for" (våtfor). Dette er registrert som eitt avvik, der bokstaven å er blitt erstatta med o. Eg meiner ein umogleg kan forvente at elevar på 2.trinn skal skriva ô, så dette er ikkje registrert som staveavvik.

---

<sup>2</sup> "hune bitr" er tolka som at målordet er *hundebiter* ut frå samanhengen ordet står i. Eleven har skriva "hun liker hune bitr".

Totalt er det 489 staveavvik i tekstkorpuset. Tabell 5 viser korleis fordelinga er mellom dei fire klassane når ein ser på kor mange avvik som eksisterer totalt i tekstane. Ord med multiavvik er då talt som to og tre avvik, slik dei blei omtalt i det føregåande. Total mengde staveavvik seier lite, dersom ein ikkje ser det opp mot anten totalt skrivne ord eller gjennomsnitt staveavvik per elev. Sidan total mengde staveavvik er rekna ut ved at eg har talt fleire avvik i eitt ord, vil det ikkje bli rett å sjå det opp mot ordmengda til elevane. Etter mitt syn gjev det difor eit betre bilde å fordele total mengde staveavvik på talet elevar i dei ulike klassane, slik at ein får eit tal på gjennomsnittleg staveavvik per elev i dei fire klassane.

Gjennomsnittleg staveavvik per elev viser at elevane i Klasse 1 skil seg ut med færrest staveavvik per elev. Som ein kan sjå har elevane i denne klassen nesten fem færre staveavvik per elev enn elevane i Klasse B, og fire færre enn elevane i Klasse 2. Samtidig viser resultatane at den andre klassen som har gjennomgått ein bokstav i veka (Klasse 2) har fleire staveavvik per elev enn elevane i Klasse A, som har hatt ein hurtig progresjon. Det er altså ein av klassane med langsam progresjon og ein av klassane med hurtig progresjon som har færrest staveavvik per elev. Desse resultatane peikar i retning av at det ikkje er progresjonen på bokstavinnlæringa som er avgjerande for kor mange staveavvik ein finn i elevtekstane.

Tabell 5. Total mengde staveavvik.

	<b>Avviksord</b>	<b>Avviksord i %, av totalt skrivne ord</b>	<b>Total mengde staveavvik</b> (Talt fleire avvik i eitt ord)	<b>Gj.sn staveavvik per elev</b>	<b>Standardavvik</b>
<b>Klasse 1</b>	53	19,9 %	62	4,8	2,9
<b>Klasse 2</b>	119	19,8 %	140	8,8	6,4
<b>Klasse A</b>	88	26,5 %	100	6,3	5
<b>Klasse B</b>	155	22,9 %	186	9,8	6,8
<b>Totalt</b>	415	22,2 %	489	7,6	6

Elevane i dei to klassane med færrest staveavvik per elev har i gjennomsnitt skrivne kortare tekstar, enn elevane i dei to andre klassane. Det at elevane har skrivne kortare tekstar, kan vere årsaka til at dei har færre staveavvik. Lengre tekstar kan by på fleire staveavvik enn kortare tekstar, då det vil bli brukt fleire ord. Dei som skreiv flest ord i gjennomsnitt var som nemnt elevane i Klasse 2 og Klasse B. Det er også i desse klassane ein har flest staveavvik i

gjennomsnitt per elev. Staveavvika kan avspegle at elevane brukar ulike strategiar og testar ut ulike hypotesar når det gjeld skriftspråket, noko som er svært vanleg og nødvendig i utviklinga av funksjonelle staveferdigheiter.

Ut frå mine resultat når det gjeld staveavvik, ser det ikkje ut til å vere mogleg å spore forskjellar mellom elevane sine staveferdigheiter mellom dei som har gått gjennom ein bokstav i veka og dei som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. I det følgjande er avvika kategorisert ut frå om dei dreia seg om bortfall, erstatning, tilføyning eller omkasting.

#### **4.2.1 Bortfall**

Under kategorien bortfall er ord der ein bokstav i målordet er utelatt i den tilsvarende delen av avvikordet, utan at bokstaven er blitt forsøkt erstatta med ein annan bokstav blitt registrert. Bortfall er den kategorien der dei fleste av staveavvika blir registrert. Heile 276 av 489 staveavvik blir kategorisert som bortfall av bokstavar. Når det gjeld kategorien bortfall er det forenkling av dobbel konsonant som dominerer i mitt materiale. 164 av bortfalla skuldast at elevane har forenkla dobbel konsonant. Bortfall av dobbel konsonant hamnar som tidlegare nemnt i *Kategori 1b*, sidan avvika truleg skuldast manglande kjennskap til/praktisering av rettskrivingsreglar og ordspeisifikk kunnskap (Elsness, 2002). I og med at det er svært mange bortfall knytte til at elevane har forenkla dobbel konsonant, har eg av omsyn til plass og lesarvennlegheit valt å ikkje plassere desse staveavvika i tabellen under. Eg nemner kun kort kor mange av bortfalla i dei forskjellige klassane som dreiar seg om at elevane har forenkla dobbel konsonant. Dei resterande bortfalla i materialet blir registrerte i ulike underkategoriar i Tabell 6. Funn knytte til forenkling av dobbel konsonant blir sjølvstakt inkludert i den vidare drøftinga.

I Klasse 1 er det 36 staveavvik som blir karakterisert som bortfall av ein bokstav. Av dei 36 bortfalla, er det 20 som dreiar seg om forenkla dobbel konsonant. Denne klassen har nynorsk som opplæringsmål. I Klasse 2 finn ein 83 bortfall, der 59 av bortfalla skuldast at elevane har forenkla dobbel konsonant. Hos elevane i Klasse A er det registrert 68 bortfall, der 33 av bortfalla er forenkling av dobbel konsonant. Mens i Klasse B er registrert 89 bortfall av bokstavar. I denne klassen er 52 av dei 89 bortfalla knytte til forenkling av dobbel konsonant.

I tabell 6 er staveavvik som skuldast bortfall av bokstavar registrerte i ulike underkategoriar som gjer det mogleg å forklare avvika. Underkategoriane blir som nemnt sett på som anten a)

innflytelse frå talespråket, b)innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon, eller eventuelt c) verken bli relatert til innflytelse frå talespråket eller ortografisk tilleggsinformasjon. Når det gjeld bortfall meiner Elsness (2002) at registreringar i *Kategori 1a:i*, *Kategori 1a:ii* og *Kategori 1b* kan bli sett på som uttrykk for ein fonologisk strategi. Som omtalt i metodekapittelet har eg sett det som hensiktsmessig å opprette ein tilleggskategori, *Kategori 1c*. Bortfall som er registrerte i *Kategori 1c* meiner eg må bli sett på som tilfeldige avvik, og at dei verken kan bli relatert til innflytelse frå talespråket eller ortografisk tilleggsinformasjon.

Tabell 6. Avvik registrerte som bortfall.

<i>Bortfall</i>	<b>Kategori 1a:i</b> <i>Bokstavar som har fonemkorrelat</i>	<b>Kategori 1a:ii</b> <i>Talemålsbaserte</i>	<b>Kategori 1b</b> <i>Bokstavar som ikkje har fonemkorrelat</i>	<b>Kategori 1c</b> <i>Tilfeldige</i>
<b>Klasse 1</b>	"di" (dei), "fgl" (fugl), "ap" (ape), "r" (er), "kattne" (kattane), "jongeln" (jungelen),	"fvøte" (føter), "e" (er) x6 "kofor" (korfor), "utafor" (utanfor).	"got" (godt)	
<b>Klasse 2</b>	"hr" (har), "pope" (pumpe), "siser" (spiser) x3, "sisert" (spiser), "sørsde" (største), "gise" (grisen) (to bortfall), "dt" (datt), "dinosrus" (dinosaur), "ganosrus" (ganosaurus), "foselie" (forskjellige)	"e" (er),	"gålve" (gulvet), "dyre" (dyret), "me" (med), "jerte" (hjerte), "runt" (rundt) x2, "got" (godt), "hode" (hodet), "mørke" (mørket), "oransj" (oransje)	

<b>Klasse A</b>	"for" (fort), "grøsker" (grønnsaker) (to bortfall), "bodegår" (bondegård), "hune bitr" (hundebiter), "farg" (farge),	"e" (er), "stran" (stranden),	"løpe hjule" (løpehjulet), "have" (havet), "skale" (skallet), "jøre" (gjøre), "me" (med), "jort" (hjort) x8, "jorten" (hjorten), "vit" (hvit), "morke" (mørket), "bodegår" (bondegård), "hun" (hund) x2, "huner" (hunder)x5, "hune bitr" (hundebiter), "hune hus" (hundehus), "hare" (harde),	
<b>Klasse B</b>	"kinesik" (kinesisk), "noe" (noen), "sarpe" (skarpe), "lys" (lyst), "tenar" (tenker), "ka" (kan), "selg" (særlig), "elske" (elsker), "a" (av), "oss" (hos).	"månder" (måneder), "ver" (være), "selg" (særlig),	"veldi" (veldig) x3, "ful" (fugl), "de" (det), "jørme" (gjørme), "go" (god) x2, "modi" (modig), "hode" (hodet), "runt" (rundt), "vis" (hvis) x2, "alti" (alltid), "hundegoteri" (hundegodteri), "sjempego" (kjempegod),	"bamus" (bambus), "ty" (typer), "røyska" (røyskatt),

			"hun" (hund), "hunnen" (hunden) x2, "bondegåren" (bondegården), "sanen" (sanden),	
--	--	--	--	--

Når det gjeld kategorien bortfall var det ulike avvik. Dei fleste bortfalla i materialet dreia seg om at elevane hadde forenkla dobbel konsonant. Dette var heller ikkje uventa, då vanskar med å skilje mellom enkel og dobbel konsonant er svært vanleg tidleg i skriveutviklinga (Skaathun, 2007). Hovudregelen om dobbel konsonant krev at elevane er i stand til å oppfatte distinksjonen kort/lang vokal, og at dei i tillegg kjenner til regelen om dobling av konsonant etter kort vokal. I tillegg fins det mange unntak frå denne regelen. Det at elevane forenkla dobbel konsonant kjem truleg ut av manglande kjennskap til/praktisering av rettskrivingsreglar og ordspeisifikk kunnskap.

Når det gjeld bortfall som har fonemkorrelat (Kategori 1a:i), er det ganske stor variasjon i kva bokstavar som er utelatne. Det dreiar seg både om bortfall av vokalar og bortfall av konsonantar. Dei fleste bortfalla av vokalane i *Kategori 1a:i*, ser ut til å kome av at elevane nyttar bokstavnamnstrategiar. I avvik som "di" (dei), "ap" (ape), "r" (er), "hune bitr" (hundebiter) og "farg" (farge) kan det tenkast at elevane har brukt bokstavnamna til konsonantane, og at vokalen difor er utelaten.

Elsness (2002, s.143) stiller spørsmål til om bortfall av konsonantar med fonemkorrelat kan skuldast manglande kjennskap og evne til å bruke bokstavane og meiner at tal registreringar avhenger av kva bokstavar elevane kan eller ikkje kan. Avgrensa bokstavkunnskap treng ikkje å gje drastiske utslag i avviksfrekvensen i *Kategori 1a:i* så lenge den ikkje omfattar dei mest frekvente bokstavane. Eg har ikkje informasjon som kan seie noko om bokstavkunnskapen til elevane, og kan difor ikkje hevde at det er manglande kunnskap om bokstavane som er årsaka til bortfall av bokstavar med fonemkorrelat, men det kan tenkast å vere årsaka til nokre av konsonantbortfalla. I staveavvik som til dømes "kinesik" (kinesisk) og "selg" (særleg), kan bortfalla tenkast å grunne i at elevane prøver å segmentere lydane i orda, men at det blir ei for stor oppgåve for dei å gjengje alle lydane med bokstavar. I andre tilfelle kan bortfalla skuldast at elevane har ei anna uttale av enkelte ord enn det som kjenneteiknar dialekta i området til

elevane. Nokre av bortfalla som er registrerte i *Kategori 1a:i* kan difor skuldast påverknad frå talespråket, men på grunn av at eg ikkje har kjennskap til at orda blir uttalt slik av elevane, har dei blitt registrerte i denne kategorien i staden for i *Kategori 1a:ii*.

I *Kategori 1b*, som dreiar seg om bortfall av bokstavar som ikkje har fonemkorrelat, kan ein sjå at det er dei såkalla stumme bokstavane som har falle bort. Desse avvika skuldast at elevane har nytta fonologisk staving i tilfelle der skriftnorma krev at ein nyttar ortografisk tilleggsinformasjon. Avvika må bli sett på som eit uttrykk for at elevane ikkje kjenner til (eventuelt ikkje praktiserer) bestemte rettskrivingsreglar eller ordspefifikke stavemåtar for desse orda.

Avvika "ty" (typer), "bamus" (bambus) og "røyska" (røyskatt) som er registrerte i *Kategori 1c*, meiner eg verken kan bli relatert til innflytelse frå talespråket eller ortografisk tilleggsinformasjon. Desse avvika har eg sett på som tilfeldige eller slurvefeil, som kan kome av tidspress eller manglande konsentrasjon. Som nemnt i metodekapittelet, der eg gjer greie for kvifor eg har oppretta denne kategorien, meiner eg å ha haldepunkt for at avvika bør registrerast i ein eigen kategori. Avviket "ty" (typer) er skriva sist på linja, og det kan tenkast at eleven ikkje hadde plass eller tid til å skriva ordet ferdig. Elevane som skreiv "bamus" (bambus) og "røyska" (røyskatt) hadde korrekt stavemåte for desse orda alle andre stadar i tekstane. Eg meiner av den grunn at desse avvika mest truleg dreiar seg om slurvefeil.

#### 4.2.2 Erstatning

Ord som blir plasserte innanfor kategorien *erstatning*, er ord der ein bokstav i målordet er erstatta med ein annan bokstav i den tilsvarande delen av avviksordet. I elevtekstane har ein bokstav i målordet blitt erstatta med ein annan bokstav 175 gonger.

I tekstane til elevane i Klasse 1 finn ein 20 tilfelle av erstatning. I elevtekstane frå Klasse 2 er det 53 førekomstar av erstatning. I desse tekstane finn ein mellom anna avvika "vand" (vann) og "kooge" (konge) som eg som nemnt har valt å registrere som erstatning. I Klasse A er det 29 tilfelle av erstatning i elevtekstane. I Klasse B finn ein 73 erstatningar.

I den følgjande tabellen (tabell 7) er stoveavvik som skuldast at bokstavar i målordet er erstatta med andre bokstavar registrerte i dei ulike underkategoriane som eit forsøk på å forklare avvika. Underkategoriane som er knytte til erstatning blir sett på som uttrykk for tre ulike strategiar. *Kategori 2a*, representerer avvik som blir gjort på bakgrunn av innflytelse frå

talespråket, i *Kategori 2b* er avvik som truleg skuldast innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon registrert, mens avvik i *Kategori 2c* blir verken relatert til ein fonologisk eller ortografisk strategi.

Tabell 7. Avvik registrerte som erstatning.

<i>Erstatning</i>	<b>Kategori 2a</b> <i>Talemålsbaserte</i>	<b>Kategori 2b</b> <i>Overgeneralisering</i>	<b>Kategori 2c</b> <i>Tilfeldige</i>
<b>Klasse 1</b>	"rægn skogen" (regnskogen), "myuk" (mjuk) x2, "jongeln" (jungelen), "søve" (sove), "soker" (sukker), "kateongane" (kattungane), "hond" (hund). "ike" (ikkje) x2, "kiger" (tiger), "åg" (og) x3,	"sjilpade" (skilpadde) x2, "gor" (går),	"sit" (sin), "bænbus" (bambus) (to erstatningar),
<b>Klasse 2</b>	"kåm" (kom), "sompene" (sumpene), "brukar" (bruker), "åver" (over) 2x, "gålve" (golvet/gulvet), "mjao" (mjau), "sompen" (sumpen) x2, "sjoke" (tjukke), "høie" (høye), "bladar" (blader), "løpar" (løper), "pope" (pumpe), "tigar" (tiger), "spinosørus" (spinosaurus), "jongelens" (jungelens), "dom" (dum), "møur" (maur),	"sjoke" (tjukke), "sjilo" (kilo), "vand" (vann) x2, "skjøt" (kjøtt) x2,	"hor" (har), "skorp e" (skarpe), "or" (avortil =av og til), "liken" (liker), "fale" (fole), "drere" (drepe), "sisert" (spiser), "skvet" (skvatt), "kooge" (konge), "loper" (løper), "morke" (mørket), "kampe" (kjemper), "klatrer" (klatret).



	<p>"sørsde" (største),  "råvdyr" (rovdyr),  "meneska" (mennesker),  "meneskar" (mennesker),  "stripar" (striper),  "foselie" (forskjellige)  "køt" (kjøtt) x3,  "køteter" (kjøtteter),  "jei" (jeg),  "di" (de) x4,</p>		
<b>Klasse A</b>	<p>"jonelen" (jungelen),  "kattonge" (kattunge),  "di" (de) x7,  "mik" (myk),  "valpar" (valper),  "tige" (tygge),  "tige leke" (tyggeleke),  "likar" (liker),  "spisar" (spiser),  "pinar" (pinner),  "jongel" (jungel),  "mjøu" (mjau).  "jonelen" (jungelen),  "liner" (ligner),  "lågrer" (logrer),  "såve" (sove).</p>	<p>"kjilpade"  (skilpadde) x2,  "vere" (være),  "kjelden" (sjelden),</p>	<p>"ketten" (katten),  "morke" (mørket),  "banbus" (bambus),</p>
<b>Klasse B</b>	<p>"osso" (også) (to erstatningar),  "røisket" (røyskatt),  "di" (de) x6,  "åm" (om),  "åfte" (ofte),  "flåk" (flokk),  "råde" (rotte),</p>	<p>"sjilpade"  (skilpadde) x11,  "nor" (når) x4,  "for" (får),  "ver" (være),  "vere" (være),</p>	<p>"snå hull" (snøhull),  "gopard" (gepard)  x4,  "røisket" (røyskatt),  "foltere" (fortere),</p>

"råter" ( <b>rotter</b> ), "tong" ( <b>tung</b> ) x2, "katt a" ( <b>katten</b> ) x10, "løvar" ( <b>løver</b> ), "råvdyr" ( <b>rovdyr</b> ), "tiper" ( <b>typer</b> ), "lokke sans" ( <b>luktesans</b> ), "likar" ( <b>liker</b> ), "tenar" ( <b>tenker</b> ), "sjynte" ( <b>skynde</b> ), "manen" ( <b>mangen</b> ), "sell" ( <b>skjell</b> ), "sifter" ( <b>skifter</b> ), "liger" ( <b>ligner</b> ), "bamus sgoger" (bambuss <b>koger</b> ) "veldit" ( <b>veldig</b> ),	"sjemperask" ( <b>kjemperask</b> ), "sjempego" ( <b>kjempegod</b> ), "sjynte" ( <b>skynde</b> ), "kjereste" ( <b>kjæreste</b> ), "trerene" ( <b>trærne</b> ), "føtt" ( <b>født</b> ), "gott" ( <b>godt</b> ), "vot for" ( <b>våtfor</b> ), "selg" ( <b>særlig</b> ),	
---	--	--

Erstatningar med andre bokstavar var avvikstypen som var hyppigast etter bortfall av bokstavar, i alle klassane. I ord der ein bokstav i målordet er erstatta med ein annan bokstav i den tilsvarende delen av avviksorda er det fleire typar erstatning som peikar seg ut i materialet.

I *Kategori 2a* kan ein sjå fleire eksempel på at bokstaven u blei erstatta med bokstaven o, og bokstaven o blei erstatta med bokstaven å. Dette viser at elevane gjer ortografiske feil på bakgrunn av at dei baserer skrivinga si på eigen uttale. Slike feil indikerer i større grad manglande erfaring med skriftspråket enn at elevane har stavevanskar (Skaathun, 2013). Som lesaren truleg har oppdaga, er mange av erstatningane i *Kategori 2a* bøyingsfeil knytte til bergensdialekta. Avvik som "bladar" (blader), "løpar" (løper), "tigar" (tiger), "meneskar" (mennesker) og "valpar" (valper), avspeglar at informantane har valt talemålsnære former. I ubestemt fleirtal av substantiv med felleskjønn og verb i presens har bergensmålet ofte *-ar* ending. Desse erstatningane viser også at elevane baserer skrivinga si på eigen uttale.

I *Kategori 2a* ser ein også fleire eksempel på tilnærma ortofone erstatningar av/i bokstavsekvensar som representerer eitt fonem. Dette gjeld mellom anna fonema /ʃ/, /ç/ og /ŋ/. Elevane har skrive fonemet /ʃ/ med kun s i "forselie" (forskjellige), "sell" (skjell) og "sifter" (skifter), fonemet /ç/ på denne måten "køt" (kjøtt), "køteter" (kjøtteter) og "ike" (ikkje) og fonemet /ŋ/ anten ved kun bokstaven n eller kun bokstaven g, som i "liner" (ligner), "liger" (ligner), "jonelen" (jungelen) og "manen" (mange). Bakgrunnen for desse tilnærma ortofone erstatningane skuldast truleg at elevane ikkje er komne så langt i si skriveutvikling at dei skriv etter reglane for realiseringa av desse fonema. Elevane har truleg forsøkt å gjere ei identifisering av språklyden, og assosiert språklyden med det fonemet som dei synes høyrst mest lik ut, og nytta bokstaven for dette fonemet.

Erstatningar i samband med diftongar var det også fleire dømer på i elevtekstane. Diftongane er vanskelege å segmentere i lydanalyse på grunn av den glidane overgangen mellom vokalane. Dette gjer diftongane vanskelege å realisere i skrift, særleg for dei som stavar fonologisk. I tillegg er diftongane lågfrekvente i norsk. Staveavvika "møur" (maur), "røisket" (røyskatt), og "høie" (høye) er eksempel på at elevane tar utgangspunkt i sitt eige talemål når dei skriv.

I *Kategori 2b* ser ein eksempel på erstatningar som skjer på grunn av feilaktig bruk av ortografisk tilleggsinformasjon, og som difor må seiest å indikere at elevane har nytta ortografiske strategiar. Det fins andre ord som blir stava korrekt i norsk rettskriving ved at bokstavane eller bokstavsekvensane blir brukt for same fonem. I elevtekstane er det døme på *e* for *æ* i til dømes "vere" (være), *o* for *å* i avvik som "nor" (når), *tt* for *dt* i "føtt" (født) og "gott" (godt) og *nd* for *nn* "vand" (vann). For kvar av desse avvikstypene fins det eksempel på normord med dei same ortografiske fonem-grafemkorrespondansane som i avviksorda (jf. ord som *er*, *og*, *søtt* og *sand*). Det er difor rimeleg å tru at desse avvika skuldast innflytelse frå skriftnorma. Det same gjeld også for erstatningar knytte fonema /ʃ/ og /ç/ i *Kategori 2b*. Begge fonema har blitt realisert med andre grafemrepresentasjonar av fonema enn det som er korrekt etter norsk rettskriving. I skrift blir fonema /ʃ/ og /ç/ realisert gjennom ulike bokstavar og bokstavsekvensar, ut frå meiningsinnhald og reglar knytte til dei etterfølgjande bokstavane. I tabellen kan ein sjå ulike forsøk på skriftleg representasjon av desse fonema. Elevane har skrive "sjilpade" (skilpadde), "sjoke" (tjukke), "sjilo" (kilo), "skjøt" (kjøtt), "kjilpade" (skilpadde), "kjelden" (sjelden), "sjemperask" (kjemperask), "sjempego" (kjempegod) og "sjynte" (skynde). I norsk rettskriving førekjem ikkje "kj" som

grafemrepresentasjon for fonemet /j/, og "skj" eller "sj" førekjem ikkje som grafemrepresentasjon for fonemet /ç/. Som tidlegare omtalt er det dokumentert at svært få skil mellom fonema /j/ og /ç/, så det at elevane nyttar "skj" og "sj" som grafemrepresentasjonar for fonemet /ç/ og "kj" for fonemet /j/, kom ikkje som ei overrasking. Grafemrepresentasjonar som "sj" og "kj" er ikkje ei alternativ realisering av fonema /j/ og /ç/ framfor *i* eller *y*. Eg har behandla fonema og deira grafemiske representasjon isolert sett, utan å ta omsyn til den fonologiske posisjonen i målordet. I tillegg har eg sett det rimeleg å sjå vekk frå skiljet mellom dei to fonema. Difor vil elevane sine realiseringar av fonema vere korrekte i andre samanhengar (jf. ord som *sjø*, *skjønne* og *kjøtt*). Det er ikkje uvanleg at stavemåtar hos dei yngste skrivarane viser ulike forsøk på skriftleg representasjon for desse fonema (Skaathun, 2013).

Erstatningar i *Kategori 2c*, som verken blir sett på som uttrykk for ein fonologisk eller ortografisk strategi, kan illustrere erstatningar med tilnærma formlike bokstavar. I avvika "hor" (har), "skorp e" (skarpe), "loper" (løper) og "morke" (mørket), kan elevane ha erstatta bokstaven med ein formlik bokstav i den tilsvarande delen av målordet. Dei små bokstavformene for *a* og *o* kan ha blitt forveksla på grunn av formlikheit. Når det gjeld bokstavane *o* og *ø*, er det kun tverrstreken over bokstaven *ø* som skil dei to bokstavane visuelt frå kvarandre. Det kan difor tenkast at elevane har gløymt å setje strek over *o*-en. Barn kan sjå formlikheit som vi ikkje direkte ser, så fleire av avvika som er registrerte i denne kategorien kan tenkast å vere forvekslingar basert på formlikheit (Elsness, 2002, s.133). Nokre av avvika må truleg seiast å gjenspegle slurvefeil eller grunne i tilfeldigheiter (som til dømes "kooge") eller kanskje misoppfatningar (som til dømes "sit"). Andre kan kanskje avspegle uttaletrekk hos yngre barn, og at stavemåten reflekterer uttalen til elevane, som til dømes i "or" (avortil =av og til) og "foltere" (fortere).

### 4.2.3 Tilføyning

I nokre av avviksorda er det lagt til ein bokstav som ikkje fins i den tilsvarande delen av målordet. Desse avvika er kategorisert som *tilføyning*. I mitt materiale er det i alt 36 tilfelle av tilføyning av ein eller fleire bokstavar. I Klasse 1 er det sju avvik som skuldast at elevane har lagt til ein bokstav som ikkje fins i den tilsvarande delen av målordet. I tekstane som er skrivne av elevane i Klasse 2 finn ein tilføyningar fire stadar. I Klasse A er det tre tilfelle av tilføyning og i Klasse B er det 22 avvik som skuldast tilføyningar.

I tabell 8 er staveavvik som skuldast tilføyingar registrerte i *Kategori 3a*, *Kategori 3b* eller *Kategori 3c*. Underkategoriane når det gjeld tilføying er knytte til innflytelse frå talespråket (*Kategori 3a*), innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon (*Kategori 3b*) og tilfeldige tilføyingar (*Kategori 3c*). Dei tilfeldige tilføyingane er dei tilføyingane som ikkje fell inn under dei to andre kategoriane. Desse tilføyingane blir verken relatert til innflytelse frå talespråket eller ortografisk tilleggsinformasjon.

Tabell 8. Avvik registrerte som tilføying.

<i>Tilføying</i>	<b>Kategori 3a</b> <i>Talemålsbaserte</i>	<b>Kategori 3b</b> <i>Overgeneralisering</i>	<b>Kategori 3c</b> <i>Tilfeldige</i>
<b>Klasse 1</b>	"kateongane" (kattungane)	"eter" (ete) x4,	"søtes" (søte), "fvøte" (føter),
<b>Klasse 2</b>	"geo pard" (gepard),	"sppise" (spisse),	"spisspiser" (spiser) "hart" (har)
<b>Klasse A</b>	"geopard" (gepard) x2, "småe" (små).		
<b>Klasse B</b>	"gulerøter" (gulrøtter) x2, "geoparden" (geparden) x2, "sneile" (snile). "manen" (mange), "trere" (trærne)	"apekatt" (apekatt) x4, "apekatter" (apekatter) x4, "kann" (kan) x2, "fott" (fot), "pannda" (panda) x3, "oss" (hos),	

Ord der det er lagt til ein bokstav som ikkje høyrer heime i ordet, er det også eksempel på i alle klassane. I *Kategori 3a* er det spesielt ei tilføying som peikar seg ut i materialet. I tre av dei fire klassane finn ein "geopard" (gepard). Eg ser det som sannsynleg at denne tilføyinga har samanheng med ordet *leopard*, og at "geopard" av den grunn truleg avspeglar uttaletrekk hos elevane.

Som nemnt i metodekapittelet valde eg å registrere normstridig dobbeltskriving av bokstavar i *Kategori 3b*, då eg meiner desse er knytte til normstridig bruk av ortografisk tilleggsinformasjon. Eksempela med dobbeltskriving av bokstavar i mitt materiale ser eg på som overgeneralisering av regelen om dobbel konsonant etter kort vokal. Eg meiner det er sannsynleg at desse avvika har sitt utspring i at elevane har kjennskap til regelen om dobbel

konsonant, og at dei lar denne regelen også gjelde for andre ord der konsonanten ikkje skal vere dobbel. Staveavvika "appekatt" (apekatt), "appekatter" (apekatter), "kann" (kan), "fott" (fot), "pannda" (panda) og "oss" (hos) meiner eg må seiast å avspegle ein ortografisk strategi, då det viser teikn til at elevane primært har kunnskap om at konsonanten av og til skal vere dobbel.

Det var kun i dei to klassane som har hatt ein langsam progresjon i bokstavinnlæringa det var døme på tilføyingar av bokstavar som må seiast å vere tilfeldige. Tilføyingane som eg har sett på som tilfeldige har eg ikkje informasjon som tilseier at dei kan oppfattast som uttrykk for talemålstrekk eller påverknad frå skriftnorma. Eg ser det som truleg at nokre av desse avvika er slurvefeil eller at dei kan forklarast som moglege uttaletrekk. Elsness (2002) har ei tolking der ho trekk fram at avvik av typen "fvøte" (føter) kan forklarast som eit resultat av ei spesielt nøyaktig uttale av fonema, for eksempel under høglydt segmentering sidan konsonantfonemet i målordet blir realisert av to tilnærma likelydande fonem. Så ei mogleg tolking kan vere at eleven oppfattar ei endring i fonemet sin kvalitet under segmenteringa og at den ustemte konsonanten går over til å bli ein stemt konsonant.

#### 4.2.4 Omkasting

Dersom den korrekte rekkefølja av bokstavar i målordet er bytta om i avviksordet, er avviket blitt klassifisert som omkasting. Omkasting finn ein kun to eksempel på i elevtekstane. Det er "fiks" (fisk) og "go"(og). Dei to omkastingane er skrivne av to forskjellige elevar i Klasse B. "fiks" (fisk) blir registrert i *Kategori 4a* "Omkasting av bokstavar som representerer ein ortofon korrespondanse". Medan "go" (og) blir registrert som omkasting av bokstavar som representerer ein ortografisk korrespondanse i *Kategori 4b*.

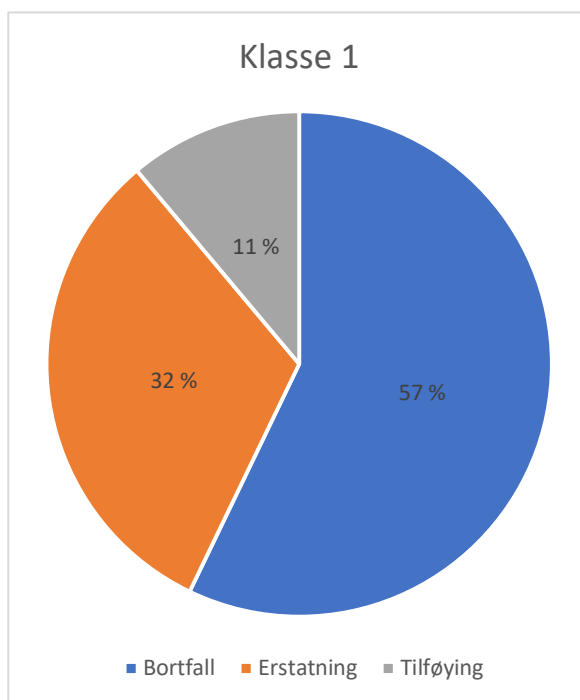
Omkasting av bokstavar fann eg altså kun hos to elevar i materialet, som begge går i Klasse B. Avviket "fiks" (fisk) kan avspegle uttaletrekk hos yngre barn eller skuldast metatase under segmenteringsforsøk. Sjølv korte ord kan representere ei utfordring i tidlig skriveutvikling (Elsness, 2002, s.138). Når det gjeld avviket "go" (og), førekjem dette kun ein gong i teksten til eleven. Eleven har skrive ordet riktig ein annan stad. Dersom det hadde vore eit systematisk avvik hos eleven hadde det kunne dreia seg om eit ufullstendig bilde av ordet (og). Ei mogleg forklaring kan vere at eleven kanskje har merka seg stumme bokstavar, og er klar over at bokstaven g skal vere med, sjølv om uttalen kun er /å/. Eleven er kanskje ikkje merksam på om den stumme g-en skal vere framfor eller bak. Eg meiner det er nærliggande å

tru at avviket er knytt til slurv eller manglande merksemd. I og med at det kun er to omkastningar i materialet, meiner eg ikkje at dette gjev grunnlag for å seie at elevane i Klasse B skil seg ut på dette området.

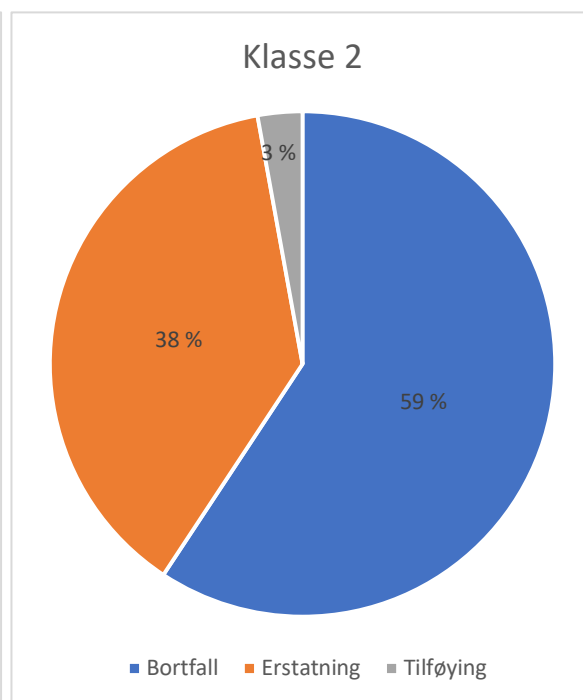
#### 4.2.5 Fordeling mellom bortfall, erstatning, tilføyning og omkasting

Det var gjennomgåande dei same avvikstypane som dominerte i alle dei fire klassane. Tekstkorpuset i denne undersøkinga avdekkja avvikstypar som til dømes konsonantbortfall, vokalbortfall og bruk av bokstavnamnstrategiar som er velkjente frå tidlegare studiar om yngre barn sine stavestrategiar (Elsness, 2002). I begynnarstaving er dette vanlege feiltypar, som er ein større indikator på manglande erfaringar med skriftspråket enn stavevanskar (Skaathun, 2013). Dei avvikstypane som er registrerte hos informantane mine, og som utgjer grunnlaget for denne studien kan ein altså anta at ikkje kun gjeld desse elevane.

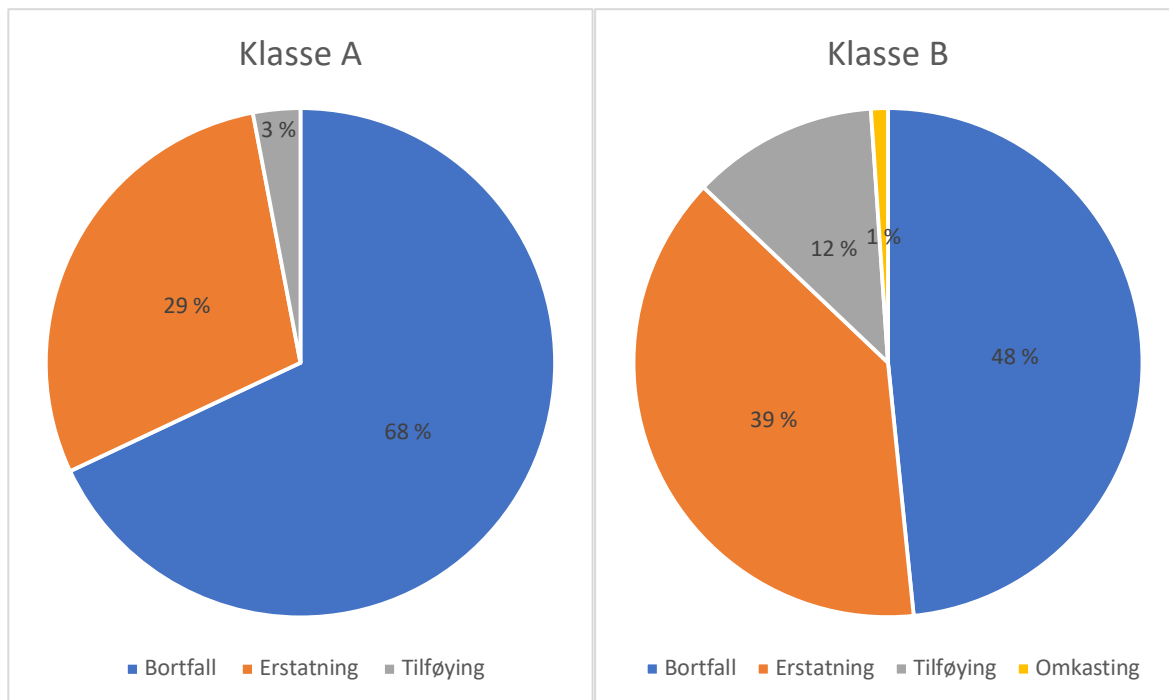
I dei følgjande figurane (4, 5, 6 og 7) er fordelinga mellom dei fire avvikstypane *bortfall*, *erstatning*, *tilføyning* og *omkasting* i dei fire klassane framstilt. I desse figurane vil 100 % seie alle staveavvika for den aktuelle klassen. Som ein kan sjå i figurane var bortfall den avvikstypen som det var mest av i alle klassane. Dei fleste av bortfalla kom som nemnt av at elevane hadde forenkla dobbel konsonant. Den nest hyppigaste årsaka til staveavvika i elevtekstane var erstatning. Vidare kom tilføyningar av bokstavar, og då spesielt dubling av konsonantar. Omkasting var den kategorien der færrest av staveavvika blei registrerte.



Figur 4. Fordeling av avvikstypar - Klasse 1.



Figur 5. Fordeling av avvikstypar - Klasse 2.



Figur 6. Fordeling av avvikstypar - Klasse A.

Figur 7. Fordeling av avvikstypar - Klasse B.

Figurane viser ein liten skilnad mellom klassane når det gjeld kor stor prosentdel av staveavvika som er registrerte i dei ulike kategoriane. Klasse 1 og Klasse 2 plasserer seg svært likt når det gjeld kor mange av staveavvika som skuldast bortfall. Klasse 1 har litt større andel tilføyningar og mindre andel erstatningar. Ser ein på dei klassane med hurtig bokstavprogresjon, kan ein sjå at det er større skilnader mellom desse klassane når det gjeld andelen staveavvik i dei ulike kategoriane. Klasse A skil seg ut med fleire bortfall enn dei tre andre klassane, mens Klasse B skil seg ut med færre bortfall. Når det gjeld andelen erstatningar av staveavvik ligg Klasse A tett opp mot Klasse 1, og Klasse B ligg tett opp mot Klasse 2. Men ser ein på andelen tilføyningar ligg Klasse A likt med Klasse 2, og Klasse B tett opp mot Klasse 1.

Resultata når det gjeld fordeling av staveavvika i kategoriane bortfall, erstatning, tilføyning og omkasting peikar i retning av at det ikkje er progresjonen som er avgjerande for kva type staveavvik elevane gjer. Eg vil i det følgjande delkapittelet gå meir inn på noko av det elevane meistrar i tekstane sine, før eg i delkapittel 4.4 ser på om elevane kan seiast å nytte fonologiske eller ortografiske strategiar.



### 4.3 Meistring av irregulære ord

#### 4.3.1 Fonema /j/ og /ç/

Fonema /j/ og /ç/ blir som nemnt skrivne på ulike måtar i ulike samanhengar i normert rettskriving. Fonemet /ç/ blir skrivne med "kj" (kjempe), "k" (kino), "ky" (kylling) og "tj" (tjukk). Fonemet /j/ kan bli realisert gjennom bokstavsekvensen "skj" (forskjellige), "sj" (sjø), "sk" (skilpadde) eller "g" (gelé).

Som lesaren nok har fått med seg, var mange av staveavvik i den føregåande analysen knytte til nettopp fonema /j/ og /ç/, men i materialet fins det også døme på ord der desse fonema er stava riktig. Det er ingen riktige grafemrepresentasjonar for fonemet /j/ i nokon av klassane (med unntak av "Skilpadde" som ein elev fekk hjelp til, som ikkje er registrert). I Klasse 1 var det to forsøk på realisering av fonemet /j/, i Klasse 2 var det seks, i Klasse A var det tre og i Klasse B var det heile 14 forsøk på å realisere fonemet /j/.

Når det gjeld fonemet /ç/ er dette blitt riktig realisert minst ein gong i alle klassane. I Klasse 1 blei fonemet /ç/ realisert riktig ein av tre gonger. I denne klassen er det ein elev som har skrivne "Kina". I Klasse 2 blei fonemet skrivne riktig i to av sju ord. I denne klassen blei orda "kilometer" og "kjøt" (kjøtt) skrivne riktig. I elevtekstane som er skrivne av elevane i Klasse A finn ein "kjeks". I Klasse A var det kun dette forsøket på å realisere fonemet /ç/. I Klasse B var det totalt fem ord som inneheld fonemet /ç/. Elevar i denne klassen har realisert fonemet /ç/ riktig i "kinesik" (kinesisk), "kjereste" (kjæreste) og "kjøtt".

Desse resultatane peiker i retning av at fleire av elevane er komne eit godt stykke på veg når det gjeld utvikling av staveferdigheiter. Heller ikkje på dette området ser det ut til å vere mogleg å spore forskjellar mellom elevane som har hatt ein langsam eller hurtig progresjon i bokstavinnlæringa.

#### 4.3.2 Dobbelt konsonant

Bortfall av dobbelt konsonant var som nemnt dominerande når det gjaldt kategorien bortfall. I tillegg var det fleire eksempel på dobbeltskriving av konsonantar som ikkje skal vere doble. Eg syns det er interessant å trekke fram kor mange elevar som faktisk meistrar bruken av dobbelt konsonant i tekstane sine.

I Klasse 1 var det totalt 47 ord i tekstane til elevane som skal skrivast med dobbel konsonant. 27 av dei 47 orda blei skrivne med dobbel konsonant. Orda som blei skrivne med dobbel konsonant var "katt", "kattar", "kattane" og "mamma". Det var seks av elevane som stava ord med dobbel konsonant riktig minst ein gong.

Av elevane i Klasse 2 var det totalt skrive 75 ord som skal skrivast med dobbel konsonant. I denne klassen var det fire av dei 16 elevane som stava ord med dobbel konsonant riktig minst ein gong. Desse fire elevane hadde dobbel konsonant i til saman 16 ord. Dei skreiv "katt", "enn", "natten" og "litt".

I Klasse A var det skrive 46 ord som skal skrivast med dobbel konsonant. I desse tekstane blei 14 av dei 46 orda skrivne med dobbel konsonant. I denne klassen var det seks av 16 elevar som nytta dobbel konsonant riktig minst ein gong. Ord som blei skrivne med dobbel konsonant var "ikke", "egg", "katt", "ketten" (katten), "kattonge" (kattunge), "grønn" og "hopper".

I tekstane til elevane i Klasse B er det flest ord som er stava riktig med dobbel konsonant. Elevane i denne klassen har skrive "appekatt" (apekatt), "hoppe", "ikke", "sell" (skjell), "egg", "eggene", "opp", "sjilpadde" (skilpadde), "skall", "katta" (katten), "katten" og "hopper". I tekstane blei det totalt skrive heile 99 ord som skal ha dobbel konsonant. I denne klassen var det nytta dobbel konsonant i 47 av dei 99 orda. Det var 12 av 19 elevar som stava ord med dobbel konsonant riktig minst ein gong.

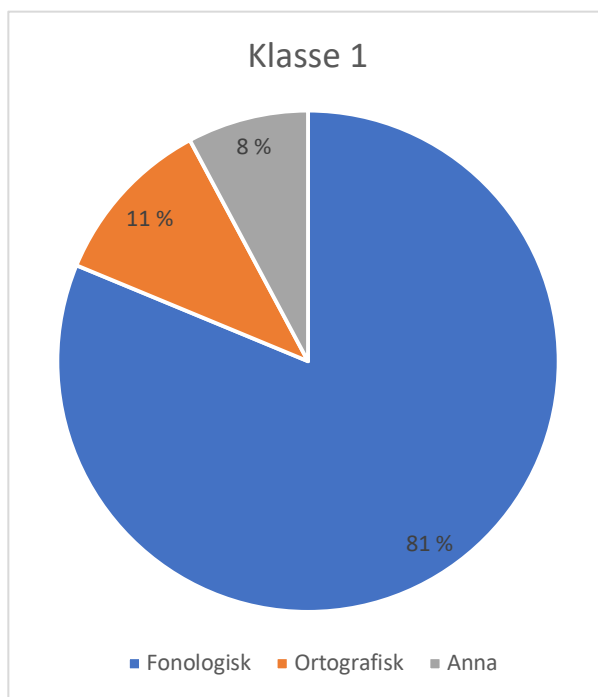
I Klasse 1 var det over halvparten av orda som skal skrivast med dobbel konsonant som blei skrivne med dobbel konsonant og nesten halvparten av elevane var representerte med riktig stavemåte. Resultata viser at ord med dobbel konsonant blei skrivne riktig i omlag halvparten av orda i Klasse B. I denne klassen hadde over halvparten av elevane stava ord med dobbel konsonant riktig minst ein gong. Klasse 2 og Klasse A ligg noko under dei to andre klassane når det gjeld ord med dobbel konsonant. Det ser likevel ut til at nokre elevar i alle klassane har kunnskap om at konsonant av og til skal vere dobbel. Nokre gonger blir det gjort for ofte, andre gonger blir den doble konsonanten skriven som enkel, og nokre gonger treff dei.

#### **4.4 Nyttar elevane fonologiske eller ortografiske stavestrategiar?**

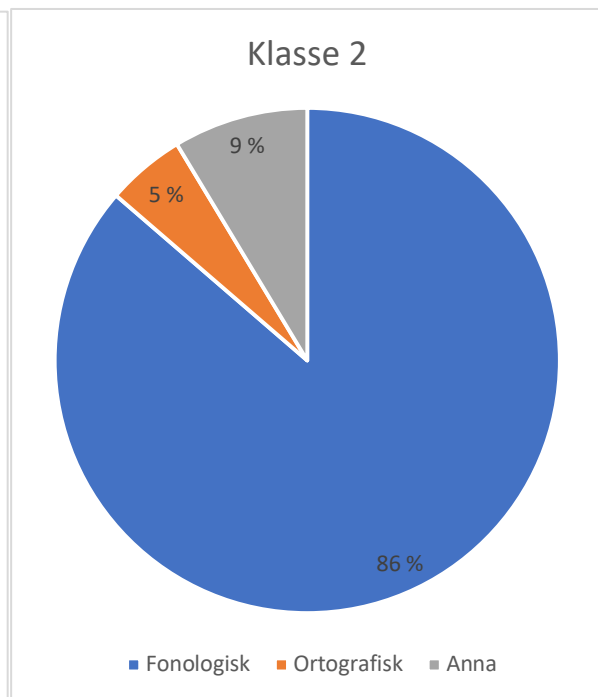
Turid Fossby Elsness (2002) kjem igjennom sin studie av skrivestrategiar hos barn i alderen 7-8 år fram til at avvika kan bli sett på som a) innflytelse frå talespråket, b) innflytelse frå

ortografisk tilleggsinformasjon eller c) verken bli relatert til innflytelse frå talespråk eller ortografisk tilleggsinformasjon. Eg kan ikkje med sikkerheit seie at avvika som er registrerte i dei ulike underkategoriane er knytte til at elevane har nytta ein bestemt strategi. I den vidare drøftinga har eg lagt til grunn at dei ulike kategoriane kan bli sett på som eit av dei tre alternativa Elness (2002) presenterer, jamfør slik eg har kategorisert staveavvika i delkapittel 4.2.5.

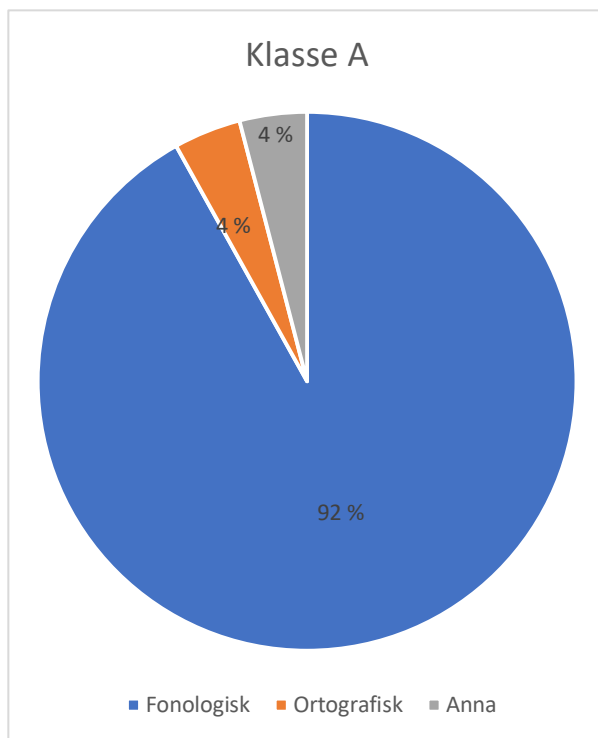
For å søke svar på problemstillinga i denne studien, er det interessant for meg å studere om det er forskjellar mellom dei fire klassane, ut frå om elevane kan seiast å nytte fonologiske eller ortografiske stavestrategiar. I figur 8, 9, 10 og 11 kan ein sjå korleis fordelinga mellom dei ulike strategiane er i dei ulike klassane. I figurane er staveavvika fordelt ut frå om dei er registrerte i underkategoriar som kan bli relatert til ein fonologisk strategi, ortografisk strategi eller verken bli relatert til fonologisk eller ortografisk strategi. I figurane vil 100 % seie alle staveavvika som er registrerte i elevtekstane til den aktuelle klassen. Det grå feltet er markert som "Anna" i figurane representerer dei staveavvika som verken kan bli relatert til fonologisk eller ortografisk strategi. Desse avvika er staveavvik i elevtekstane som verken kan seiast å kome frå innflytelse frå talespråket eller frå innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon, dei blir sett på som tilfeldige.



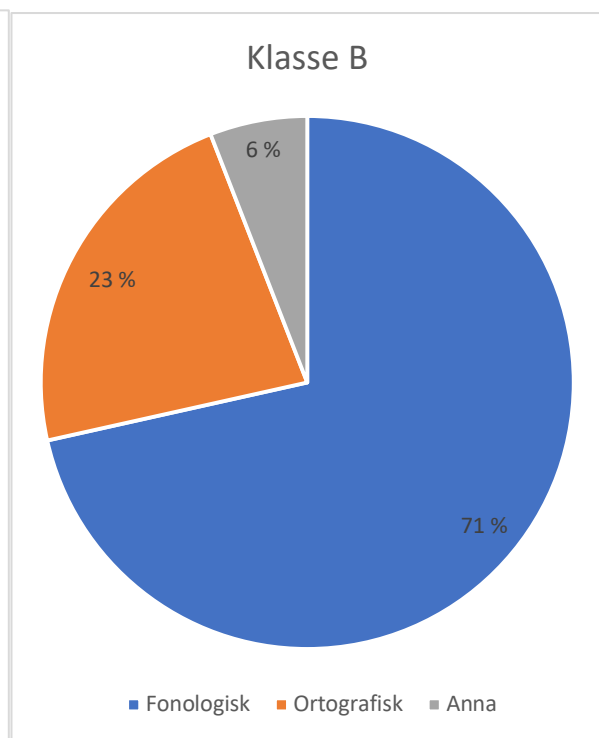
Figur 8. Stavestrategiar - Klasse 1.



Figur 9. Stavestrategiar - Klasse 2.



Figur 10. Stavestrategiar - Klasse A.



Figur 11. Stavestrategiar - Klasse B.

Dei fleste staveavvika i elevtekstane er fonologiske eller ortografiske. Slik termene blir definerte vil det seie at dei fleste avvika skuldast at elevane har basert den grafemiske realiseringa av målordet på analyse av den fonologiske strukturen i ordet, eller på fonologisk analyse av delar av målorda og bruk av ortografisk tilleggsinformasjon. Det er få av staveavvika som er registrerte i kategoriane som omfattar avvik som ikkje kan bli forklart eller som må bli sett på som forvekslingar. Såkalla slurvefeil ser det altså ut til å vere få av i tekstane som er skrivne av elevar på 2.trinn. Som ein kan sjå av resultatata er det flest slike avvik i dei klassane som har hatt ein langsam progresjon. Eg har ikkje informasjon som gjer at eg kan seie at desse avvika er knytte til slurvefeil eller manglande kunnskap. Men eg har ein tanke om at dei fleste avvika som er registrerte i denne kategorien skuldast manglande merksemd eller konsentrasjon.

Resultata viser at avvik som kan relaterast til ein fonologisk strategi er dominerande i alle dei fire klassane. Dette er samanfallande med Elsness (2002) sine funn, som viste at fonologiske avvik var svært dominerande i forhold til ortografiske avvik. Med utgangspunkt i analysen kan eg seie at elevane i denne undersøkinga i stor grad meistra fonologisk skriving. Over 70 % av staveavvika i alle klassane skuldast fonologisk strategi. I tillegg har elevane totalt skrivne fleire ord korrekt enn dei har staveavvik. I elevtekstane er det også mange døme på staveavvik som kan tolkast som at dei kjem av innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon. Klasse B

skil seg ut med ein god del fleire avvik knytte til ortografisk strategi enn dei tre resterande klassane. Samstundes kan ein sjå at Klasse A, som er den andre klassen med hurtig progresjon, er den klassen som har færrest avvik knytte til ortografisk strategi. Ein må rekne med at stigande avviksfrekvens i avvik som skuldast innflytelse frå ortografisk tilleggsinformasjon indikerer aukande grad av ortografisk tilleggsinformasjon hos elevane, men at dei ikkje er i stand til å avgjere i kva tilfelle denne informasjonen skal bli nytta (Elsness, 2002, s.216). Andelen ortografiske avvik kan vere låg på grunn av at elevane har kunnskap om ortografisk tilleggsinformasjon, eller det kan skuldast at elevane i lita grad har nytta irregulære ord i tekstane sine. Ut frå resultata meiner eg at ein større del ortografiske avvik kan indikere at elevane er komne lenger når det gjeld kunnskap om ortografisk tilleggsinformasjon.

Legg ein saman dei to klassane med langsam progresjon og dei to klassane med hurtig progresjon, ser ein at dei med hurtig progresjon gjer fleire ortografiske avvik. Samstundes er det store forskjellar mellom dei to klassane med hurtig progresjon. Dei to klassane med langsam progresjon plasserer seg mellom dei med hurtig progresjon når det gjeld andelen ortografiske avvik i elevtekstane. Det vil med andre ord seie at det verkar tilfeldig ut frå progresjonen om staveavvika skuldast at elevane nyttar ortografisk strategi. Difor ser eg det også som hensiktsmessig å sjå dette opp mot det elevane meistrar, og om dette kan gje indikasjonar på at elevane nyttar ortografisk strategi.

Det var som nemnt ingen riktige grafemrepresentasjonar for fonemet /j/ i dei fire klassane. Fonemet /ç/ blei representert med riktig grafem minst ein gong i alle klassane. Fonemet blei skriva riktig flest gonger i Klasse B, men dette er også klassen med flest elevar, og flest forsøk på grafemrepresentasjonar for fonemet. Det ser ut til å vere like utfordrande for alle elevane å realisere fonema /j/ og /ç/ i skrift, uavhengig om dei har hatt ein hurtig eller langsam progresjon i bokstavinnlæringa.

Når det gjeld dobbel konsonant er eg overraska over kor mange av elevane som meistrar bruk av dobbel konsonant i ulike ord. I Skaathun (2007) si undersøking blei det konkludert med at det først er i fjerde klasse at alle elevane lukkast minst ein gong med korrekt bruk av dobbel konsonant i tekstane sine. I mitt materiale blei over halvparten av orda som skulle skrivast med dobbel konsonant skriva riktig av elevane i Klasse 1 og Klasse B. Det var seks av 13 elevar som lukkast minst ein gong med korrekt bruk av dobbel konsonant i Klasse 1. I Klasse

B har over halvparten av elevane (12 av 19) stava ord med dobbel konsonant riktig minst ein gong. Dette viser at elevane både har kunnskap om og praktiserer reglane for dobbel konsonant. I dei to andre klassane er fordelinga ganske lik i forhold til kor mange av elevane som meistrar bruk av dobbel konsonant. Dei presterer noko under Klasse 1 og Klasse B på dette området, så her ser det ikkje heller ut til å spele noko rolle om elevane har hatt hurtig eller langsam bokstavprogresjon.

#### **4.5 Handskrift og kommunikasjon**

Gjennom analysen av elevtekstane såg eg at skriftforminga er avgjerande for elevane si evne til å kommunisere gjennom skrift. Sjølv om handskrifta ikkje har betydning for elevane sine staveferdigheiter, så er den avgjerande for elevane sine moglegheiter til å gjere seg forstått via staving.

For at ord skal vere moglege å lese, må elevane ha ei funksjonell handskrift og kunne forme bokstavane. I materialet var det som tidlegare nemnt nokre ord som blei kategorisert som *Uleselege ord*, og som ikkje blei registrerte. Uleselege ord i elevtekstane treng ikkje å skuldast staveferdigheitene. Orda som blei oppfatta som uleselege kan skuldast vanskar med handskrifta og at elevane ikkje har utvikla ei funksjonell handskrift. Elevane i studien må seiast å vere komne langt i handskriftutviklinga si, då det er kun fem ord i tekstkorpuset som eg ikkje klarer å tolke eller finne mening i.

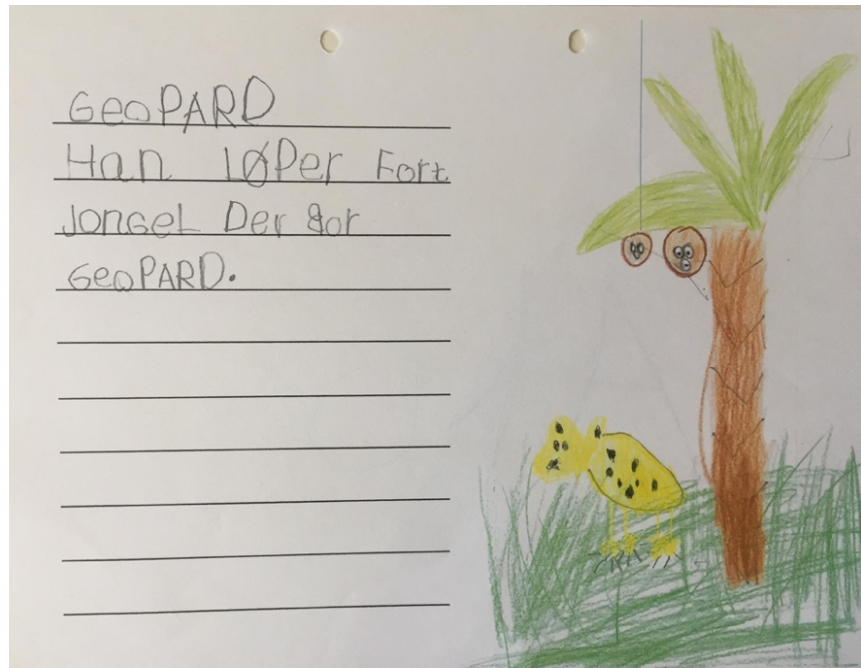
Eit av momenta som utpeika seg når det gjaldt korleis handskrifta verka inn på kommunikasjonsevna var spegelvende bokstavar. I elevtekstane var det ein del bokstavar som kan tolkast som spegelvende. Eg har som tidlegare nemnt ikkje rekna ord der bokstavane kan tolkast som spegelvende som staveavvik, sidan elevane har stava rett dersom ein ser på ein eller fleire bokstavar som spegelvende.

Dei tilfella der bokstavane blei tolka som spegelvende, gjaldt spegelvendinga stort sett dei små bokstavformene. Når det gjeld fordelinga av spegelvende bokstavar mellom dei fire klassane, var det fleire elevar i dei klassane som hadde hatt ei hurtig innlæring av bokstavane som spegelvende bokstavar enn hos dei som har gjennomgått ein bokstav i veka. I Klasse 1 var det ein elev som hadde skriva "La" (Ja) og ein elev som hadde skriva "sqise" (spise).

Desse elevane skreiv ingen fleire ord med dei spegelvende bokstavane i, så eg kan ikkje vite om det dreiar seg om slurvfeil eller om elevane gjennomgåande skriv desse bokstavane spegelvendt. I Klasse 2 var det ingen av elevtekstane som inneheldt spegelvende bokstavar.

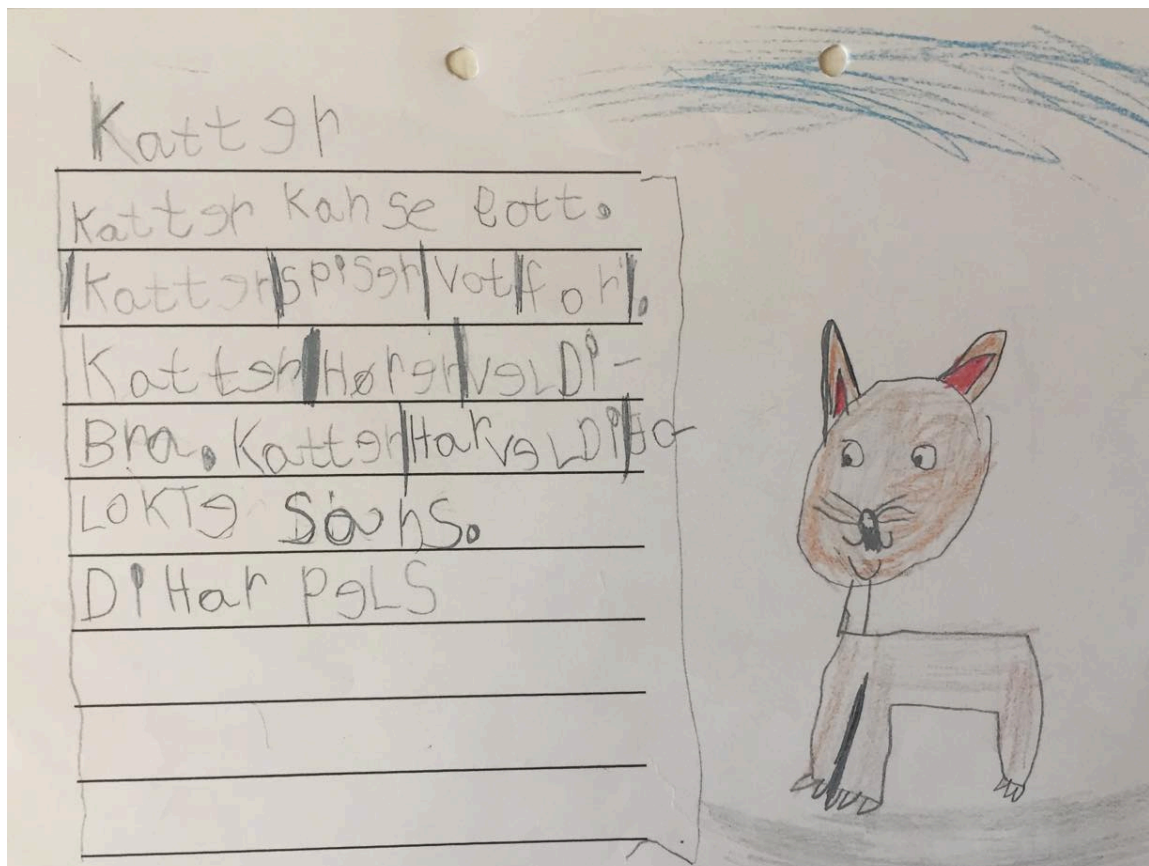
I Klasse A blei bokstaven *p* spegelvendt av ein elev i "qoter" (poter) og "quels" (pels). Dette var dei einaste førekomstane av bokstaven *p* i eleven sin tekst. I og med at *p* blei spegelvendt i begge orda som

inneheldt bokstaven, kan det tyde på at spegelvendinga av denne bokstaven er eit gjennomgåande trekk hos eleven. I denne klassen var det ein annan elev som spegelvende bokstaven *B*, i "Bor" (Figur 12). Bokstaven *B* blei ikkje skrive fleire gonger av denne eleven.



Figur 12. Elevtekst med eksempel på spegelvending av bokstaven *B*.

I Klasse B er det sju elevar som har spegelvendt enkelte bokstavar. Her var det ein elev som skreiv bokstaven "n" spegelvendt fem gonger, samstundes skreiv eleven bokstaven riktig sju gonger. Ein annan elev skreiv "hoqqe" (hoppe) og "sqise" (spise), men skreiv bokstaven *p* i riktig retning i orda "pels" og "på". I Figur 13 kan ein sjå elevteksten til ein annan elev i Klasse B. Her er bokstaven *e* spegelvendt ti gonger, og bokstaven er riktig skrive ein stad i teksten. I tillegg finn ein bokstaven *g* spegelvendt i "gott" (godt), mens den er rett skrive i "go" (god). Dette viser at eleven ikkje er konsekvent når det gjeld retninga på desse bokstavane.



Figur 13. Elevtekst med eksempel på spegelvending av bokstavane e og g.

Hos ein elev i Klasse B finn ein "damdus" for ordet "bambus". Denne eleven har ikkje skrive bokstaven *b* eller *d* andre stadar i teksten, så eg kan ikkje seie om eleven spegelvender bokstaven *b* konsekvent, om eleven forvekslar dei to bokstavane eller om eleven trur det heiter "damdus". I Klasse B finn vi den eleven som skreiv den lengste teksten av alle dei 64 elevane. Denne eleven skreiv "bet" (det) ein stad, men hadde elles skrive bokstaven *d* riktig. "bet" kan difor tyde på slurvfeil, sidan bokstaven blir skriven spegelvend kun ein gong. Den eleven som skreiv den lengste teksten skreiv i tillegg to ord baklengs. Dei to orda som blei skrivne baklengs var knytte til teikninga. Eleven skreiv "tso" (ost) og "elah" (hale) (sjå delkapittel 3.6.2, g. Ord som er skrivne baklengs). Dette var dei einaste eksempela i tekstkorpuset på at ord blei skrivne baklengs.

Det at elevane spegelvender bokstavar kan henge saman med utvikling av retningsans, at elevane ikkje er oppmerksame på kva rolle retningsaspektet spelar eller at elevane er usikre på skrivemåten til bokstaven. At elevar spegelvender bokstavar kan ha ulike forklaringar, og treng nødvendigvis ikkje henge saman med progresjonen på bokstavinnlæringa, men jo meir erfaring elevane får med skriftspråket jo mindre sannsynleg er det at dei vil spegelvende



bokstavar. Å skrive ord baklengs i bildetekstar (slik den eine eleven i Klasse B gjorde) er heller ikkje uvanleg. Sidan det kun var ein elev som skreiv ord baklengs, kan eg ikkje tolke dette dit hen at det har samanheng med bokstavprogresjon. Sidan eleven som skreiv to ord baklengs har skrive alle andre orda i teksten riktig, kan dei to orda i bildeteksten som blei skrivne baklengs vise teikn til at eleven er inspirert av bildebøker. Barn blir ofte kjent med konvensjonar for skrift gjennom bøker. Bildebøker kan ha ulik layout, der ord kan bli skrivne i forhold til bilde og difor vere skrivne i ulike retningar (Birkeland & Mjør, 2012, s.70).

Dei staveavvika som er registrerte som erstatningar som verken kan relaterast til ein fonologisk eller ortografisk strategi kan ha sitt utspring i at elevane har vanskar med eller manglande kunnskap om korleis dei skal forme enkelte bokstavar. Det var ikkje noko mønster i kva bokstavar som blei erstatta, og det var heller ikkje mogleg å spore eit mønster når det gjaldt erstatningane hos nokon av elevane. Eg har ikkje noko informasjon om elevane sin bokstavkunnskap, anna enn elevtekstane dei produserte i undervisningsøkta. På bakgrunn av dette kan eg ikkje seie at erstatningane har samanheng med elevane sin bokstavkunnskap, men det kan tenkast at det kan vere årsaka til nokon av erstatningane som førte til staveavvik.

Skriftforminga kan vere avgjerande for om teksten er leseleg. Når bokstavar er skrivne spegelvendt og ord er skrivne baklengs fører dette til at tekstane blir vanskelegare å lese eller finne meining i. I tillegg kan bokstavar vere forveksla i skriveprosessen, noko som gjer at ord blir stava feil. Når elevane etter kvart får meir erfaring med skriftspråket og med å skrive for hand, vil dei gjere færre feil knytte til skriftforming. Det ser ikkje ut til at ein kan spore særlege forskjellar når det gjeld handskrifta til elevane. Uleselege ord var det kun i tekstane som blei skrivne av elevane med ein langsam progresjon, mens dei med hurtig progresjon hadde fleire bokstavar som blei tolka som spegelvende. I denne studien ser det ikkje ut til at progresjonen i bokstavinnlæringa spelar nokon rolle når det gjeld elevane si skriftforming. Det kan heilt klart tenkast at ein del av staveavvika i elevtekstane kan ha samanheng med at elevane brukar mykje energi på sjølve skriftforminga, og at elevane av den grunn gjer staveavvik.

## 5. Avslutning

Det kan sjå ut til at dei små forskjellane som fins i elevtekstane er nokså tilfeldige. Det ser ikkje ut til at dei med hurtig eller langsam progresjon utmerkar seg i den eine eller andre retninga, men at det heller er ein av klassane med hurtig og ein av klassane med langsam progresjon som jamt over presterer litt betre enn dei to andre. Når det gjeld lengda på tekstane til elevane, skriv elevane med langsam progresjon i gjennomsnitt eitt ord meir enn elevane med hurtig progresjon. Denne skilnaden er så liten at tekstlengda må seiast å vere lik, uavhengig av progresjon i bokstavinnlæringa.

Elevane med langsam progresjon i bokstavinnlæringa har færre avviksord i prosent av totalt skrivne ord enn elevane med hurtig bokstavprogresjon. Samstundes viste resultatane at ein av klassane med hurtig og ein av klassane med langsam progresjon i gjennomsnitt har færre staveavvik per elev enn dei to andre klassane. Staveavvik er nødvendige steg på vegen for å lære seg skriftspråket. Det at nokon av elevane har fleire staveavvik, treng ikkje å bety dårlegare skriveferdigheiter enn om det er få staveavvik. Staveavvik kan kome av at elevane utforskar, prøver ut hypotesar og at dei overgeneraliserer ulike reglar. Dette er både vanlege og nødvendige steg i utviklinga av funksjonelle staveferdigheiter. Mine funn kan tolkast som at alle elevane meistra fonologisk skriving, og at det i alle klassane er ein god del av elevane som er på veg over i det ortografiske stadiet. Ut frå om dei nyttar fonologiske eller ortografiske strategiar, ser set ut til at dei er komne nokså likt når det gjeld utvikling av staveferdigheiter. I tillegg er det dei same typane avvik som dominerer i alle dei fire klassane. Det ser ikkje ut til at ein kan spore særlege forskjellar i staveferdigheitene mellom elevar som har gjennomgått ein bokstav i veka og elevar som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. Når det gjeld det elevane meistrar i forhold til staving av ord med fonema /j/ og /ç/, dobbel konsonant og elevane si handskriftsutvikling ser det heller ikkje ut til å vere mogleg å spore særlege forskjellar mellom klassane med ulik progresjon.

I denne undersøkinga er også standardavviket interessant å trekke fram. Ut frå resultatane ser ein at standardavviket når det gjeld avviksord er klart lågare i denne undersøkinga enn i studiane til både Wiggen (1992) og Skaathun (2007). Standardavviket viser også, som mine andre funn, at det ikkje er større skilnader mellom dei klassane som har hatt ein hurtig progresjon og dei som har hatt ein langsam progresjon. Det er også ein klasse med hurtig og ein klasse med langsam som skil seg ut med høgst standardavvik. Dette peikar i retning av at

det ikkje er større forskjellar mellom elevane som har hatt ein hurtig progresjon enn hos dei som har hatt ein langsam progresjon.

Ut frå resultatane i denne studien ser det ikkje ut til at hurtig eller langsam progresjon er avgjerande for elevane sine staveferdigheiter eller når det gjeld utviklinga av ei funksjonell handskrift. Det som er gjennomgåande for resultatane at Klasse 1 og Klasse A som skil seg frå Klasse 2 og Klasse B. Det er altså to par som går på tvers av progresjon. Dette kan indikere at det ikkje er progresjonen i bokstavinnlæringa som er avgjerande for elevane sine staveferdigheiter, men at det heller handlar om korleis det blir gjennomført, og om ein utnyttar potensialet som ligg i langsam eller hurtig bokstavprogresjon.

### **5.1 Andre aktuelle årsaksfaktorar**

Etter den føregåande drøftinga er det grunn til å minne om ein del forhold som bør telje med når resultatane skal analyserast. Om det er direkte årsaksforhold mellom progresjonen i bokstavinnlæring og elevane sine staveferdigheiter på 2.trinn kan eg ikkje med sikkerheit seie. I denne studien har eg antatt at der er ein relasjon på bakgrunn av tidlegare forskning og teori på området. Ut frå mine funn ser det ikkje ut til at ulik progresjon i bokstavinnlæringa gjer seg utslag på staveferdigheitene til elevane. Korrelasjon mellom to variablar er ikkje nødvendigvis eit bevis for at det føreligg eit årsaksforhold, sidan det også kan ha samanheng med andre viktige faktorar som eg har nemnt i den føregåande drøftinga. Mine funn tydar på at elevane lærer å skrive like tidleg uansett om ein går gjennom ein bokstav i veka eller om ein vel ein hurtig bokstavprogresjon. Andre årsaksfaktorar som kan verke inn har eg ikkje hatt moglegheit til å undersøke i denne studien.

I metodekapittelet nemnde eg at eg ikkje har tatt omsyn til lågt- eller høgtpresterande elevar. Samansetninga i klassane kan ha påverka resultatane. I denne undersøkinga har eg valt å sjå vekk i frå denne typen informasjon. Bakgrunnen for at det ikkje er blitt tatt omsyn til om elevar har spesielle skrivevanskar eller om der er elevar som har eit anna morsmål enn norsk, er at hurtig bokstavprogresjon blir anbefalt for alle elevane, uansett kva føresetnader elevane har. Dette kan ha verka inn på resultatane i denne studien. Det kan tenkast at nokon av klassane har fleire lågtpresterande enn andre, og at det kan vere forhold i dei ulike klassane som har ført til at resultatane blei som dei blei.

Eg har ikkje kjennskap til korleis bokstavinnlæringa har føregått i dei ulike klassane, anna enn om elevane har gjennomgått ein bokstav i veka eller hatt ein hurtig bokstavprogresjon. Det kan difor tenkast at bokstavinnlæringa er ulikt praktisert, og at det er nytta ulike metodar i skriftspråksopplæringa. Eg har ikkje informasjon om kvaliteten på lese- og skriveopplæringa, kva typar skriveoppgåver elevane har arbeidd med og heller ikkje kor mykje det har blitt arbeidd med skriving i dei fire klassane. Dette er noko eg kunne ha undersøkt, for å finne ut om det er samanheng mellom korleis det er blitt arbeidd med skriving og elevane sine staveferdigheiter. Dei som argumenterer for ein hurtig bokstavprogresjon seier ikkje noko om korleis bokstavinnlæringa skal føregå, anna enn at ein skal lære fleire bokstavar i løpet av ei veke. I denne undersøkinga blei det av den grunn ikkje lagt vekt på korleis bokstavinnlæringa har føregått i dei fire klassane, anna enn tempoet på bokstavinnlæringa.

Klassifiseringsmodellen eg har nytta tar ikkje omsyn til at målorda kan ha ulik grader av kompleksitet. Gjennomgåande ser løysinga å rekne avviksfrekvensen ut frå tal ord å fungere tilfredsstillande. Men ei fullgod løysing er det ikkje, jf. orda *mus*, *hjort* og *spinosaurus*, som alle i følgje ei slik løysing vil telje som eitt ord. Andre alternativ for å rekne ut avviksfrekvensen kan vere tal stavingar eller dei intrasyllabiske einingane i opptakt og rim (Elsness, 2002, s.140). Desse alternativa ser eg ikkje på som noko betre måleining enn den eg har valt. Avviksfrekvens basert på anten tal på stavingar eller tal på opptakt/rim ville gjeve ein svært komplisert analysemodell. Det kan i mange tilfelle vere vanskeleg å avgjere kor grensa går mellom ulike stavingar, og det blir vanskeleg å tolke resultata. Eg har difor konkludert med at ein klassifiseringsmodell som fullt ut tar omsyn til den kvalitative forskjellen mellom målorda, ikkje er lett å tilfredsstille så lenge ein ynskjer å nytte ein praktisk og enkel modell. Med dei svakheitene alternativet å rekne avviksfrekvensen ut frå tal på ord har, meiner eg likevel dette er det beste alternativet.

Det kan diskuterast om det er andre måtar som hadde egna seg betre for å studere om det er forskjell i staveferdigheitene til elevane. Å analysere staveavvik for å studere staveferdigheitene til elevane, er kanskje ikkje den beste måleininga for å kunne seie noko om det blir lagt vekt på skriving hos dei som nyttar ein hurtig bokstavprogresjon. Eg kunne studert andre sider ved skriving som kunne gjeve eit anna bilete av elevane sine ferdigheiter. Men kva vil det seie å skrive bra på 2.trinn? Og kva er ein god tekst? Dette vil det vere delte meiningar om, og eg ser det som utfordrande å vurdere skriveferdigheitene til elevar på 2.trinn utan å studere staveferdigheitene. Det kunne vore interessant å studere tekstane opp

mot alle dei sju vurderingsområda i normprosjektet, eller gått grundigare inn på alt det elevane har skrive rett og sett på forholdet mellom regulære og irregulære ord, men det ville sprengt rammene for denne oppgåva. Det ville og vore svært interessant å gjennomføre ei longitudinell studie, der ein hadde undersøkt dei same elevane igjen om fem år, for å finne ut om progresjonen i bokstavinnlæringa gjev utslag på lese- og/eller skriveferdigheitene til elevane seinare.

I denne undersøkinga viser empirien at det ikkje er progresjonen som er avgjerande for elevane sine staveferdigheiter, men at det er andre faktorar som spelar inn. Noko som kunne vore interessant for vidare forskning er å undersøke korleis skriveopplæringa blir gjennomført. Kva metodar blir nytta av dei ulike lærarane? Sidan det er to par som går på tvers av progresjon kunne det vore interessant å studere om dette skuldast opplegget eller om det skuldast sosial klasse. Eit interessant aspekt er korleis lærarane opplever skiljet mellom langsam og hurtig progresjon, og om det er noko som må vike i undervisninga for at ein skal å gjennomføre hurtig bokstavprogresjon.

## **5.2 Pedagogiske konsekvensar**

Kva konsekvensar bør mine resultat få for det som skjer i klasserommet? Hovudargumentet for å gjennomføre ein hurtig bokstavprogresjon er som omtalt (i teorikapittelet), at elevane lærer og lese og skrive raskare. Men er det slik at elevane blir betre til å lese og skrive om ein lærer det raskare? Mine funn går i retning av at det er svært liten skilnad i staveferdigheitene mellom dei elevane som har gjennomgått ein bokstav i veka og dei elevane som har hatt ein hurtig bokstavprogresjon. Dei har omlag like mange staveavvik i gjennomsnitt per elev og det er same type staveavvik som dominerer i dei fire klassane. Funn i denne studien peikar altså i retning av at det ikkje er avgjerande for elevane sine staveferdigheiter om ein gjennomgår ein eller to bokstavar i veka på 1.trinn. Dette kan seiast å vere eit interessant funn, når ein ser på argumenta for ein hurtig bokstavprogresjon og at mange har gått over til ein hurtig progresjon dei siste åra.

Dei som gjennomfører ein hurtig progresjon vil truleg kome raskare i gong med lesing og skriving, ut frå funn i tidlegare undersøkingar (Jones, Clark & Reutzel, 2012), og for nokre elevar vil dette kunne vere avgjerande for å halde motivasjonen oppe (Engen & Håland, 2005). Fleire meiner at dersom ein gjennomgår fleire bokstavar i veka vil dette gå for raskt for enkelte elevar og at ein ikkje får gått systematisk og grundig nok til verks i bokstavinnlæringa

(Klæboe & Sjøhelle, 2013; Aske, 2006; Frost og Solem, 2017). Standardavviket viste at det var størst skilnader mellom elevane i ein av klassane med langsam progresjon og ein av klassane med hurtig progresjon. Det ser difor ikkje ut til at det blir større eller mindre skilnader mellom elevane sine prestasjonar av å gjennomføre ein hurtig bokstavprogresjon enn av å gjennomføre ein langsam progresjon.

For å avgjere kva slags tempo ein vil nytte i bokstavinnlæringa bør ein undersøke elevane sin bokstavkunnskap ved skulestart. Å vurdere progresjonen ut frå elevane sine føresetnader vil etter mitt syn vere det beste. I tillegg vil eg påpeike at bokstavar som verkar meir utfordrande i innlæringsprosessen bør få meir tid og merksemd, slik at kunnskapen blir mest mogleg automatisert før neste bokstav blir introdusert. Elevane må oppdage forskjellar mellom bokstavane, både i utsjånad og lyd, slik at dei klarer å skilje mellom dei. Det er viktig at bokstavinnlæringa blir funksjonell, slik at elevane kan vere i stand til å bruke bokstavane dei har lært både til lesing og skriving. Eg vil også støtte meg på Hekneby (2016) som påpeikar at sjølv om alle bokstavane er gjennomgått, betyr det ikkje at ein er ferdige med bokstavforminga. For at elevane skal få ei funksjonell handskrift er skriftforming noko elevane må trene mykje på også i ettertid, spesielt når ein går raskt fram i bokstavinnlæringa.

Ut frå resultatene av denne undersøkinga handlar det truleg meir om korleis ein gjennomfører lese- og skriveopplæringa, enn om ein nyttar ein hurtig eller langsam progresjon i bokstavinnlæringa. Det ser ut til at lærarar som gjennomfører ein hurtig progresjon har positive erfaringar med dette (Rongved, 2017b). Uansett vil eg hevde at skriving bør få like mykje merksemd som lesing i skriftspråkopplæringa. Eg meiner, i likheit med Traavik (2013), Bråten (1996) og Frith (1985), at lese- og skriveferdigheiter utviklar kvarandre gjensidig. Det er viktig for ein kvar lærar å vere klar over at for mange barn går den enklaste vegen til skriftspråket gjennom skriving (Chomsky, 1979; Hertzberg, 1988). På det fonologiske stadiet er det skrivinga som driv den skriftspråklege utviklinga, ifølgje Frith (1985). På bakgrunn av dette kan det vere grunn til å tru at elevane vil ha stor støtte i bokstavinnlæringa, ved å arbeide med skriving. Barn lærer på ulike måtar. Nokon vil lære seg å lese gjennom å skrive, mens andre vil utvikle skriveferdigheitene gjennom å lese.

## Litteraturliste

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergersen, V (2015). "Kan du lese for meg?" - En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet. (Masteroppgåve). Universitetet i Stavanger. Henta 15.11.17 frå: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen\\_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsaavik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og minne 1(2017) s.93-121*.
- Brøyn, T. (2012). Veiledet skriving – Om å eie sin egen tekst. I: *Bedre skole 1/2012*. Oslo: Utdanningsforbundet. Henta 20.04.17. frå: [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Veiledet\\_skriving\\_-\\_Bedre\\_skole.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Veiledet_skriving_-_Bedre_skole.pdf)
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. H., Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s.191-220). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategire og undervisning. I: Austad, I. (red). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chomsky, C. (1979). Approaching Reading Through Invented Spelling. I: Resnick, L. B. mfl.red. *Theory and Practice of Early Reading*. New York: L. Erlbaum Associaters.
- Donaldson, J. (2004). *Apestreker*. Oslo: Omnipax forlag.
- Elsness, T. F. (2002). *Vi skriver: Skrivestrategier hos barn i alderen 7-8 år*. Oslo: Unipub forlag.
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (red.), *Leik og læring!:* *Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn* (s.24-27). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flybjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(red.) *Kvalitative metoder: En grundbog* (s.463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Firth, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I: Patterson, K.E., Marshall, J.C. og Coltheart, M. (red.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Lawrence Earlbaum, s. 301-330.
- Frost, J. & Solem, C. (07.09.2017). Skoleklar? *Dagsavisen: Nye meninger*. Henta 01.10.17 frå: <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/skoleklar-1.1020778>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hekneby, G. (2005). *Elevens håndskrift: Skriftforming i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive: Begynneropplæringen i norsk* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2016). Film: Bokstavforming – Intervju med Greta Hekneby. Henta 17.03.2017 frå: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=108645&categoryID=19764>

- Hertzberg, F. (1988). Amerika! Eller en sjårings vei til skriftspråket. I: *I klartekst. Festskrift til Bernt Fossetøl* (s.155-176). Oslo: Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (1994). «Normkonflikt, normluke eller streik i maskineriet? Muligheter og begrensninger ved Ulf Telemans feilkategorier.». I: Wiggen, G. & Elbro, C. (Red), *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller og studiet av lesing og skriving* (s.47-56) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson J-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool Henta 23.10.17 frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387262/HofslundsengenReadWrite.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jansson, B. K. (2013 a). Tale og skrift. I Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.229-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. (2013 b) Språknormering. I Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.247-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I: Jansson, B. K. & Traavik, H. (red). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.171-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D.R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal* 1-9(41), (s.81-19). doi: 10.1007/s10643-012-0534-9. Henta 15.11.17 frå: [http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=teal\\_facpub](http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=teal_facpub)
- Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I: Sigmundsson, H. & Haga, M. (red). *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn* (s.71-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsdóttir, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I: Sigmundsson, H. & Haga, M. (red.). *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd* (s.141-159). Oslo: Sebu Forlag.
- Kjørup, S. (2008) *Menneskevidenskabene 2: humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjøsnes, K. (2016). *Den første lese- og skriveopplæringa: Ei kvalitativ studie av progresjon i bokstavinnlæringa*. (Bacheloroppgåve). Høgskolen i Bergen.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringslova: §1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Henta 20.01.18 frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lorentzen, R. T. (2005). Datamaskin frå 1.trinn. I Skjong, S. red. *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lundetræ, K (2015). ”På tide med raske bokstaver?” på bloggen forskning.no. Henta 11.03.17 frå: <http://forskning.no/blogg/sprakloyper/pa-tide-med-raske-bokstaver>
- Lundetræ, K., & Walgermo B. R. (2014) Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.148-171). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Mossige, M., Skaathun, A. & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.



- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Henta 15.09.17 frå: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Normprosjektet (utan dato). *Forventningsnormene*. Henta 15.10.17 frå: <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>
- Nornes, M. V. (2011). *Bergensk i Bergenhus - ei sosiolingvistisk oppfølgingsgransking av talemålet i Bergenhus bydel* (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen. Henta 15.04.18 frå: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10647/82633481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nyborg, M. (1994). *Pedagogikk: Studiet av det å tilrettelegge best mulig betingelser for læring – hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære*. Asker: INAP-forlaget. Henta 15.09.17 frå: <http://www.nb.no/nbsok/nb/ab9a0c133b974adcf56b026360c89107.nbdigital?lang=no#0>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I: Skaftun, A., Uppstad, P. H. & Aasen, A. J. (red), *Skriv! Les! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s.237-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quarterly*, 45 (2010) (s.8-38).
- Rasmussen, A (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* (Masteroppgåve). Universitetet i Stavanger. Henta 28.03.17 frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (09.03.2017a). Førsteklassingene bør lære alle bokstavene før jul. Henta 11.03.17 frå: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/forsteklassingene-bor-lare-alle-bokstavene-for-jul-article97993-12719.html?articleID=97993&categoryID=12719>
- Rongved, E. (09.03.2017b). Suksess med raske bokstaver. Henta 11.03.17 frå: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/suksess-med-raske-bokstaver-article98008-12719.html>
- Rongved, E. (21.03.2017c). Førsteklassingene lærer bokstavene raskere. Henta 20.03.17 frå: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/two-teachers/aktuelt/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere-article113370-18594.html>
- Simonsen, H. G. & Moen, I. (2006). Fonetisk perspektiv på sammenfallet av sj-lyden og kj-lyden i norsk. *Språknytt 1/2006*. Henta 12.12.17 frå: [http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2006/Spraaknytt\\_1\\_2006/Fonetisk\\_perspektiv/](http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2006/Spraaknytt_1_2006/Fonetisk_perspektiv/)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfattning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, senter for leseforskning.
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdigheit: Ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskole* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Skaathun, A. (2013). *Lesesenterets staveprøve*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.

- Skrivesenteret (11.01.2017). Veiledet skriving med de yngste. Henta 20.04.17 frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/veiledet-skriving-med-de-yngste/>
- Skrivesenteret (Utan dato) Begynneropplæringsplan Henta 20.04.17 frå: <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Begynneropplæringsplan.pdf>
- Solheim, R & Matre, S. (2014). Forventinger om skrivekompetanse – Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i ”Normprosjektet”. Henta 15.10.17 frå: [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Teleman, Ulf, (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Liber Läromedel Lund.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R. & Berge, K. L. (2013). Skrivelyst – en viktig del af elevens personlige utvikling og alle fags ansvar. I: Madsbjerg, S. & Friis, K. (red), *Skrivelyst i fagene* (s. 93-117). København: Dansk psykologisk forlag.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Traavik, H (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Elevektekstanalyse som vurderings- og kartleggingsverktøy. I Frislid, M. E. & Traavik, H. (Red.). *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (s.261-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2010). Læreplan i norsk: Hovedområder. Henta 15.10.17 frå: <https://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Henta 15.10.17 frå: [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i norsk: Nor1-05: Kompetansemål etter 2.årstrinn. Henta 15.10.17 frå: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Hvordan jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet i norsk? Henta 15.10.17 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/skriving-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.5 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet. Henta 15.10.17 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Walmsness, R. (2000). Særskrivning av sammensatte ord: En studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole (Masteroppgåve). Høgskolen i Bergen. Henta 14.01.18 frå: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481350/Masterthesis\\_Nygård.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481350/Masterthesis_Nygård.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II: Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsaavik hos østnorske barneskoleelever*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

## Til foreldre/foresatte på 2.trinn

### Forespørsel om datainnsamling til masteroppgave om den første lese- og skriveopplæringen.

I forbindelse med min masteroppgave i Undervisningsvitenskap ved Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen, ønsker jeg å gjennomføre en studie på 2.trinn. Jeg har planlagt et undervisningsopplegg som inkluderer at elevene gjennomfører en individuell skriveoppgave. Jeg ønsker å samle inn elevene sine skriftlige tekster for deretter å analysere de.

Hensikten med undersøkelsen er å se om det er mulig å spore forskjeller i skriveferdighetene mellom elever som har lært en bokstav i uken på 1.trinn og elever som har lært flere bokstaver i uken. Undersøkelsen vil bli gjennomført på fire ulike skoler. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Både navn på skoler og navn på elever vil bli anonymisert i masteroppgaven, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen noen personer i oppgaven. Prosjektet skal etter planen bli avsluttet 15.05.2018, og elevtekstene vil da bli makulert.

Det er mulig å reservere seg mot å være med i denne studien.

Hilsen Kristine Kjosnes.

---

Svarslipp returneres til skolen innen **27.september**.

Jeg/vi gir tillatelse til innsamling av elevtekster i klassen og bruk av disse i Kristine Kjosnes sin masteroppgave.

---

Foreldre/foresattes underskrift.