

Tonje Gartland Gåsbakk

Tidlig skriveutvikling og relasjonen mellom verb, tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring.

En storskala undersøkelse

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Gustaf Bernhard Uno Skar

Medveileder: Leiv Inge Aa

Mai 2021

Tonje Gartland Gåsbakk

Tidlig skriveutvikling og relasjonen mellom verb, tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring.

En storskala undersøkelse

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Gustaf Bernhard Uno Skar
Medveileder: Leiv Inge Aa
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgavens formål er å undersøke skriveutviklingen hos dagens førsteklassinger, samt relasjonen mellom elevenes verbbruk, tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring. På grunn av formåletts omfang er problemstillingen åpen, vid og todelt:

- Hvordan er og utvikler verbbruken seg i elevtekster fra 1. trinn på tvers av oppgaver?
- Hva er relasjonen mellom verb, vurdert tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring i den tidlige skriveutviklingen?

Problemstillingen undersøkes og svares på gjennom deskriptiv og analytisk statistikk, som struktureres i forskningsspørsmål. Statistikken som ligger som grunnlag for analyser og diskusjon baseres i hovedsak på grammatiske analyser av førsteklassingers elevtekster, samt vurderingsarbeid av både tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter. I tillegg inneholder også datagrunnlaget informasjon om førsteklassingenes skriveopplæring. Materialet er hentet fra FUS-prosjektets database. For å utføre det grammatiske analysearbeidet av elevtekstene blir grammatisk teori benyttet til å skape datagrunnlaget, som behøves for å kunne analysere og besvare problemstillingen. Det er først og fremst teori om skriving, skrivekompetanse, tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter som diskusjonen av funnene støtter seg på.

Et interessant funn fra masteroppgavens undersøkelser viser at verbbruken varierer mye ut fra hva som står skrevet i oppgavebestillingen, ved både skolestart og i slutten av første klasse. Hovedverbene i problemstillingen påvirker elevenes egne valg av verb, og dermed hva slags setningskonstruksjoner de skriver. Et annet funn viser at skriveopplæringen ikke ser ut til å ha en sammenheng med elevenes verbbruk. Videre synes det i denne oppgaven å være en sammenheng mellom elevenes variasjon av typer verb i tekst og tekstkvaliteten. Et tredje interessant funn er at selv om elevene faktisk behersker alle de grammatiske grunnstrukturene allerede ved femårsalderen, viser de en helt annen grammatisk kompetanse i tekstene sine. Til slutt fremhever oppgaven viktigheten av å fokusere på transkripsjonsferdigheter tidlig i skriveutviklingen, da undersøkelsene finner at elevenes håndskriftsflyt fra skolestart har en innvirkning på tekstlengden, verbfrekvensen og kvaliteten på tekstene etter et år. Elever som har utviklet en relativt funksjonell håndskrift allerede fra den første måneden i skolen, vil høste fordeler av det i skriveutviklingen sin.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the writing development of today's first graders, as well as the relationship between students' verb use, text quality, transcription skills and writing instruction. Due to the scope of the purpose, the thesis statement is open, wide and twofold:

- How is and develops the use of verbs in student texts from the 1st grade across assignments?
- What is the relationship between verbs, assessed text quality, transcription skills and writing instruction in the early writing development?

The thesis statement is investigated and answered through descriptive and analytical statistics, which are structured in research questions. The statistics that form the basis for analyzes and discussion are mainly based on grammatical analyzes of first-grade student texts, as well as assessment work of both text quality and transcription skills. In addition, the data base also contains information about the first-grade writing instruction. The material is taken from the FUS project's database. In order to carry out the grammatical analysis work of the student texts, grammatical theory is used to create the data basis, which is needed to be able to analyze and answer the problem. It is first and foremost theory about writing, writing skills, text quality and transcription skills that the discussion of the findings is based on.

An interesting finding from the master's thesis research shows that the use of verbs varies a lot based on what is written in the order of the assignment, at both the start of school and at the end of first grade. The main verbs in the order of the assignment, affect the students' own choice of verbs, and thus what kind of sentence constructions they write. Another finding shows that writing instruction does not seem to have a connection with students' verb use. Furthermore, in this assignment there seems to be a connection between the students' variation of types of verbs in text and the text quality. A third interesting finding is that although the students actually master all the basic grammatical structures already at the age of five, they show a completely different grammatical competence in their texts. Finally, the thesis emphasizes the importance of focusing on transcription skills early in writing development, as the master thesis find that students' handwriting flow from the start of school has an impact on the text length, verb frequency and quality of the texts after one year of writing. Students who have developed a relatively functional handwriting from the first month of school will reap the benefits of it in their writing development.

Forord

Jeg retter et stort takk til mine veiledere Gustaf Bernhard Uno Skar og Leiv Inge Aa. Takk for gode råd, tett oppfølging og engasjement for masteroppgaven min. Det har vært viktig for egen læring og motivasjon dette året.

Jeg vil også takke medstudenter og ansatte ved Skrivesenteret NTNU for hjelp under arbeidet med oppgaven.

NTNU, Trondheim.

Våren 2021

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 FUS-prosjektet	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging og struktur	6
2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning	7
2.1 Fra førstespråktilegnelse til beherskelse av skriving.....	7
2.1.1 Hvilken betydning har frekvens i språktilegnelsen?.....	8
2.1.2 Tilegnelse av skriftspråket	9
2.1.3 Skrivekompetanse og tekstkvalitet	11
2.1.4 Hva tidligere forskning sier om tekstkvalitet?.....	12
2.1.5 Håndskrift og transkripsjonsferdigheter	13
2.2 Grammatisk teori.....	15
2.2.1 Verb	16
2.2.2 Verbfrasen.....	19
2.2.3 Leksikon og setningsstruktur.....	21
2.2.4 Undersetninger.....	23
3 Materiale og metode	27
3.1 Utvalg og innsamling av material.....	28
3.1.1 Oppgavetyperne	30
3.1.2 Hvordan har tekstkvalitet blitt definert i FUS-prosjektet?.....	31
3.1.3 Håndskriftsvurdering	32
3.2 Grammatiske begreper, valg og mål for analysene	33
3.2.1 Verbutvalget.....	35
3.2.2 Vurdering av transitivitet	37
3.2.3 Analyse av ett elevtekstsempel fra materialet.....	40
3.3 Statistiske analysemetoder	42
3.3.1 Deskriptiv statistikk	42
3.3.2 Multiple hierarkiske regresjonsanalyser	43
3.4 Undersøkelsens reliabilitet og validitet.....	45
4 Analyser	47
4.1 Førsteklassingers verbbruk og dens utvikling på tvers av oppgaver.....	47
4.1.1 Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvensen seg på tvers av oppgavene?	48
4.1.2 Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønster seg på tvers av oppgavene?.....	49
4.2 Relasjoner mellom skriveopplæring, verb, vurdert tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter.....	51
4.2.1 Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?	52
4.2.2 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?.....	52
4.2.3 Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?.....	67
4.3 Oppsummering av regresjonsanalysene.....	69
5 Diskusjon	71
5.1 Skrivekompetanse og skriveutvikling hos førsteklassinger	71
5.1.1 Skrivekompetanse ved skolestart.....	72

5.1.2 Skrivekompetanse ved slutten av første klasse	74
5.2 Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?	78
5.3 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?	78
5.3.1 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet ved skolestart?	79
5.3.2 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet ved slutten av første klasse?	81
5.4 Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere førsteklasingers tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?	83
6 Avslutning og veien videre	87
7 Litteraturliste	91
Vedlegg	98
<i>Vedlegg 1: Vurderingsskalaen i FUS-prosjektet</i>	98

1 Innledning

Som førsteklasing begynner hun første skoledag forventningsfull, med en velutviklet språklig kompetanse. All grunnleggende grammatikk er tilegnet av førsteklasingen, og hun er derfor i god stand til å møte på de språklige utfordringene skolen kommer med (Crain & Lillo-Martin, 1999, s. 31). Nå som hun har lært å snakke, skal en ny språklig plattform læres. Førsteklasingen skal lære seg å skrive. Skrivning er derimot ikke medfødt, og det tar gjerne 20 år før den kompetansen er fullt utviklet (Kellogg, 2008, s. 1). Likevel begynner god skriveopplæring den samme dagen som eleven begynner på skolen. Aktiviteten innebærer flere komplekse faktorer, som tar tid for førsteklasingen å mestre. Heldigvis har hun en skriveleærer.

Som skriveleærer bør en kjenne til hvordan språket utvikles både muntlig og skriftlig for å kunne legge opp til god skriveopplæring. Det er vesentlig med kunnskap om språkets byggesteiner og et tilhørende begrepsapparat, fordi en skal både undervise om språkets systematikk, men også veilede elever til å uttrykke seg godt i både tale og skrift (Thorvaldsen, 2015, s. 73). På lignende måte som det muntlige språket vårt er grammatisk, er også våre skriftlige uttrykk det. Hos skriveleereren har grammatikk en sentral plass, fordi vi trenger et språk for å snakke om språket vårt. Likevel er grammatikken omtrent forsvunnet ut av skolen, lærerstudenter kan for lite grammatikk og skriveleerere mangler tiltro til egen kunnskap (Nygård, 2017; Hertzberg, 2014; Grov, 2018; Matre & Solheim, 2014). Heldigvis har skriveleereren forskere som kontinuerlig driver skoleutviklingen fremover.

Som skriveforsker er en opptatt av å undersøke bl.a. hvordan elever utvikler skrivekompetansen sin og om det finnes andre faktorer eller metoder som er verdt å bruke tid på i skriveleerens undervisning. Kringstad og Kvithyld (2013) poengterer at «det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse» (s. 73). Når det gjelder grammatikken sin plass i skriveopplæringen, har tidligere studier vist at tradisjonell skolegrammatikk har ingen effekt på elevenes skrivning

(Hillocks, 1984; Andrews et al. 2006). Selv om tradisjonell skolegrammatikk gjentatte ganger har påvist ingen effekt, viser likevel Myhill, Jones, Lines og Watson (2012) sin intervensjonsstudie med fokus på å integrere grammatisk kunnskap i skriveopplæringen for å forbedre elever sin språk- og skrivekompetanse, en signifikant positiv effekt. Spor av Myhill et al. (2012) sin kontekstualiserte grammatikkundervisning er også å finne i dagens læreplan, da elevene skal kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hertzberg (2014) mener at på samme måte som forskerne viser til en modell for god grammatikkundervisning, kan den også bli sett på som en god modell for skriveundervisning, om bare læreren behersker redskapene som grammatikken tilbyr. I de senere årene har grammatikken fått et oppsving i forskning på skrivekompetanse og flere studier undersøker lingvistiske aspekt opp mot tekstkvalitet (Crossley, 2020). Tekstens lengde, syntaktisk kompleksitet, leksikalsk mangfold og elevenes muntlige språk er bl.a. faktorer som synes å påvirke unge skriveres vurderte tekstkvalitet (Crossley, Roscoe & McNamara, 2014; McNamara, Crossley & McCarthy, 2010; Abbott & Berninger, 1993).¹ Det skaper et grunnlag for å diskutere grammatikkens rolle i begynneropplæringen i skriving. Det er på bakgrunn av hva jeg som vitenskapelig assistent ved FUS-prosjektet har sett på som interessant i FUS-materialets elevtekster, samt tidligere forskning på grammatikkens rolle i tekstarbeid og på tekstkvalitet at jeg som masterstudent i arbeidet med denne masteroppgaven gjør en storskala undersøkelse for å utforske hva slags grammatisk kompetanse dagens førsteklassinger viser i tekstene sine, og om kompetansen de viser har noen sammenheng med den vurderte tekstkvaliteten.² Den grammatiske kompetansen blir undersøkt gjennom hovedverbene, fordi det finnes hovedverb i alle setninger, samt at de bestemmer argumentstrukturen i setningen gjennom deres transitivitet (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 40). Det vil også bli undersøkt om elevenes transkripsjonsferdigheter har noen sammenheng med både den grammatiske kompetansen og tekstkvaliteten, siden transkripsjonsferdigheter er en avgjørende faktor for hvordan elevene evner å ta i bruk det språket de allerede behersker muntlig og overføre og generere disse ideene til en skriftlig tekst.³

¹ Denne forskningen greies ut om og utdypes under *2.1.4 Hva tidligere forskning sier om tekstkvalitet?*

² Bakgrunnen for masteroppgavens formål og problemstilling vil bli tydeligere etter lesningen av *1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål* og *2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning*.

³ Transkripsjonsferdigheter er viktig for skriving og utviklingen av skriveferdigheter, og innebærer gjerne en lesbar og funksjonell håndskrift, staving og tastaturferdigheter. Se *2.1.5 Håndskrift og transkripsjonsferdigheter* for en utdypende forklaring.

1.1 FUS-prosjektet

Materialet som denne masteroppgaven benytter seg av er hentet fra FUS-prosjektet, som er et forsknings- og utviklingsprosjekt ved institutt for lærerutdanning ved NTNU. Funksjonell skriving i de første skoleårene (FUS) har som hensikt å øke kvaliteten ved læring og skriving i den tidlige skriveopplæringen i skolen. FUS-prosjektet er en intervensjonsstudie, der første mål er å undersøke om en introduksjon av skriving og skriveundervisning, med fokus på funksjonell skriving har effekt på elevenes skriveferdigheter. Siden prosjektet følger elevene over to år, vil det andre målet være å beskrive og forklare hvordan elevene utvikler seg som skrivere i henholdsvis intervensjonsskolene og kontrollskolene. Alle elevene i prosjektet svarer på to skriveoppgaver og en transkripsjonsoppgave to ganger per år, dvs. på høsten og på våren. Elevene i kontrollskolene får vanlig undervisning fra sine lærere. Elevene fra intervensjonsskolene får ti skriveaktiviteter (en per uke) for hvert semester, som resulterer i 40 uker med intervensjon etter to år. Lærerne deres får skoleing i tilrettelegging for god skriveopplæring og kunnskap om hvordan elevene kan støttes i sin skriveutvikling. Gjennom skriveaktivitetene fra prosjektukene vil elevene få bruke skrift i meningsfulle sammenhenger og erfare hvordan de kan bruke skriving til kommunikasjon og læring (NTNU, 2021). Intervensjonen antas å utvikle elevenes skriveferdigheter (Skar, Aasen & Jølle, 2020a, s. 203).⁴ På grunn av prosjektets omfang springer det mange flere studier ut av prosjektets materiale, først og fremst i samarbeid med forskere fra institutt for lærerutdanning (NTNU, 2021). Som vitenskapelig assistent ved prosjektet har jeg over to år blitt godt kjent med materialet, noe som har resultert i denne masteroppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter å ha jobbet på FUS-prosjektet har jeg lest tusenvis av elevtekster, og i all den lesingen ble jeg kjent med at det er store variasjoner i hvordan førsteklasinger både svarer på en oppgavebestilling, og hvor langt de skriver og hvor pent de skriver. Jeg bet meg merke til at forskjellene var allerede store fra skolestart og enda større etter at elevene nesten hadde fullført førsteklasse. Jeg ble derfor nysgjerrig på flere ting: hvordan utviklet skriveferdighetene deres seg på ett år? Hvordan skriver de på tvers av oppgavetyper? Og er det slik at de elevene som skriver tekster som er mer grammatisk komplekse også får en bedre

⁴ Les mer om FUS-prosjektet, prosjektets design og intervensjon i Skar, Aasen & Jølle (2020a).

vurdering? Er det noen sammenheng mellom hvor grammatisk komplekse tekstene var og elevenes håndskrift? Og ville intervensjonen skape forskjeller mellom elevenes skriveferdigheter og utvikling? Av flere tekster som jeg leste kunne jeg antyde at mange av de tekstene som i større grad lignet på vårt muntlige språk med lange setninger og utgreiinger, også gjerne var skrevet av elever med en håndskrift som var vanskelig å forstå. Flere elever med en pen håndskrift kunne også fint skrive litt kortere tekster, som også var systematiske i form av at setningsmønstrene gjentok seg, samtidig som de var pent linjert opp. Likevel hadde jeg på dette tidspunktet ikke tilgang til hvor gode tekstene ble vurdert til å være. Fordi jeg både var interessert i skriveutviklingen hos elevene, men også relasjonen mellom grammatikken, den vurderte tekstkvaliteten, transkripsjonsferdighetene og skriveopplæringen hos førsteklassingene, ble det nødvendig med en todelt problemstilling. Problemstillingen til masteroppgaven min ble derfor:

- *Hvordan er og utvikler verbbruken seg i elevtekster fra 1. trinn på tvers av oppgaver?*
- *Hva er relasjonen mellom verb, vurdert tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring i den tidlige skriveutviklingen?*

Problemstillingen er åpen og vid og jeg vil derfor forklare hva jeg mener med den, men problemstillingen vil likevel bli tydeligere etter lesningen av *2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning*. Selv med en nysgjerrighet for hvordan elevenes skriveferdigheter utviklet seg, favner begrepet svært mye og jeg var mest interessert i elevenes grammatiske kompetanse i tekstene deres. Begrepet skriveferdigheter ble derfor operasjonalisert gjennom verbbruk, vurdert tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter. Verbene ble valgt som utgangspunkt for å undersøke tekstenes grammatikk, fordi særlig hovedverbene inneholder mye informasjon.⁵ Av hovedverbene kan jeg undersøke verbfrekvens, kompleksitet og variasjon i setningenes syntaks. Jeg kan også undersøke leksikalsk mangold begrenset til å inneholde kun verb og verbsekvens når verbsekvens blir sett sammen med tekstens lengde.⁶ Siden jeg henter ut verbene, analyserer dem i sammenheng med syntaksen de står i og kategoriserer dem, gir det meg en åpning for å kunne svare på første del av problemstillingen. Første del av problemstillingen ble videre delt inn i to forskningsspørsmål:

⁵ Dette blir tydeligere forklart under *2.2 Grammatisk teori*.

⁶ Se *3.2 Grammatiske begreper, valg og mål for analysene* for forklaringer av begrepene verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. Verbsekvens blir i syntaksen ofte brukt som en samlebetegnelse for alle verb som opptrer i en setning (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 37). Det er ikke denne forståelsen for begrepet som ligger til grunn her.

F1: Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvens seg på tvers av oppgavene?

F2: Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønster seg på tvers av oppgavene?

Disse forskningsspørsmålene diskuteres ut fra deskriptiv statistikk som viser hvordan verbfrekvens, tekstlengde og realiserte funksjonsmønster fordeler seg på tvers av de ulike skriveoppgavene.⁷ Siden verbfrekvens og tekstlengde, samt realiserte funksjonsmønster fordeler seg på tvers av skriveoppgavene fra FUS-prosjektet, vil det gi en mulighet til å diskutere hvordan elevene varierer verb, syntaks og lengde iht. hva som står i oppgavebestillingen. Av den todelte problemstillingen deles oppgaven videre inn i tre forskningsspørsmål som legger føringer for diskusjonen av den andre delen av problemstillingen.

F3: Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?

F4: Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?

F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av førsteklasse?

Den andre delen av problemstillingen undersøkes gjennom analytisk statistikk og ser derfor på relasjonen mellom verbbruken, vurdert tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæringen. Skriveopplæringen blir i denne oppgaven definert ut fra intervensjonens rammer og vil derfor kun bety enten elever som har fulgt intervensjonens empiriske skriveopplegg eller elever som ikke har det. F3 undersøker om intervensjonen som FUS-prosjektet har gjennomført vil ha en innvirkning på videre analyser og diskusjon av forskningsspørsmål fire og fem. I F4 blir begrepet grammatisk kompleksitet benyttet som et samlebegrep for de fire kategoriseringene som blir mulig gjennom hovedverbenes informasjon: verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. Begrepet grammatisk kompleksitet blir benyttet i store deler av oppgaven. F1 og F2 viser oversikt over denne kategoriseringen som er grunnlaget for analyser og diskusjon om F4. Til slutt blir det i F5 undersøkt om elevenes transkripsjonsferdigheter fra skolestart kan tilføre noe mer informasjon til hvordan førsteklasingene utvikler skriveferdighetene sine analysert gjennom tekstlengde, verbfrekvens og vurdert tekstkvalitet på tekstbesvarelsene. F3, F4 og F5

⁷ Funksjonsmønster blir forklart under 2.2.2 *Verbfrasen*.

diskuteres ut fra hierarkiske regresjonsanalyser, hvor gjerne flere regresjonsanalyser er nødvendig for å kunne diskutere hvert forskningsspørsmål. Alle de fem forskningsspørsmålene som blir undersøkt i masteroppgaven ser på førsteklasingenes skriveutvikling.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler: innledning, teoretisk grunnlag og tidligere forskning, material og metode, analyse, diskusjon og avslutning og veien videre. Det teoretiske grunnlaget deles i to deler. Først vil jeg vise til teori om hvordan språket utvikler seg muntlig og skriftlig. Det er særlig skrijving som vektlegges, da dette prosjektet i hovedsak undersøker skrivepedagogiske problemstillinger. Den andre delen av teorigjennomgangen omhandler grammatisk teori, som vises til for å redegjøre valg og metoder i analysearbeidet. Den grammatiske teorien omhandler i hovedsak verb og syntaks. I kapittel 3 presenteres materialet for undersøkelsene og metoden som jeg har holdt meg til. Metoden vil bli presentert stegvis og i samme rekkefølge slik jeg selv har utført arbeidet, fra innsamlingen av materialet til kapitlene om statistiske analysemetoder. Kapitlet avsluttes med refleksjoner over undersøkelsenes reliabilitet og validitet. Analysekapitlet deler seg i de fem forskningsspørsmålene, hvor 1–2 presenteres med deskriptiv statistikk og 3–5 presenteres med analytisk statistikk. F3 innebærer en regresjonsanalyse. Analysene under F4 deler seg i fire underkategorier for grammatisk kompleksitet: verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. Hver skriveoppgave (to skriveoppgaver ved høsten 2019 og to skriveoppgaver ved våren 2020) analyseres for hver underkategori, slik at det til slutt innebærer 16 regresjonsanalyser for å kunne diskutere F4. F5 innebærer tre regresjonsanalyser, der alle de tre variablene tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet undersøkes hver for seg i sammenheng med transkripsjonsferdigheter fra høsten 2019. I kapittel 5 vil forskningsspørsmålene diskuteres i sammenheng med funn fra analysene og relevant teori fra teorigjennomgangen. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 sammenfatte oppgaven og fremheve de viktigste funnene. Kapitlet vil også innebære veien videre fra funnene og diskusjonene som er løftet frem i masteroppgaven.

2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

2.1 Fra førstespråktilegnelse til beherskelse av skriving

Språktilegnelsen begynner den dagen barnet først deltar i språklig samspill med andre, hvor en smått begynner med å lære seg betydningen bak ord, for deretter å uttale ordene og bøye dem, og etter hvert lærer en seg å sette sammen ord til større helheter. Kjentegn ved førstespråktilegnelsen er at utviklingsløpet er likt og forutsigbart hos de fleste barn. For de fleste vil et begrenset sett med regler læres for å kunne tolke et ubegrenset antall setninger (Busterud, 2019). Språklig input er viktig for at barnet skal nå målet. Ifølge en induktiv tilnærming til språk er input kritisk for førstespråktilegnelsen, da språkets grammatikk er nødt til å læres (Saxton, 2010, s. 213).⁸ Likevel argumenterer nativister at gapet mellom den faktiske språktilegnelsen og språk lært gjennom input er for stort til at førstespråktilegnelsen kan forklares gjennom kun læring (Saxton, 2010, s. 197–198).⁹ Generativister vil mene at å lære et språk er en evne vi blir født med, og når vi deltar i språklige samspill vil de grammatiske reglene i det språket gi oss muligheten til å produsere et uendelig antall grammatisk riktige ytringer (Høigård, 2019, s. 79).¹⁰ Ifølge Crain & Lillo-Martin (1999) vil grammatiske morfem komme på plass i større grad i løpet av det tredje leveåret, slik at ordene bøyes. Det er likevel ikke før det fjerde året at kompliserte setninger, dvs. relativsetninger og sideordnede setninger m.m. kommer på plass (s.29–30). I løpet av det femte leveåret er omtrent all grunnleggende grammatikk tilegnet av språkbrukeren (Crain & Lillo-Martin, 1999, s. 31). Det vil med andre ord bety at idet barna begynner på skolen, og de beveger seg inn i skriftspråket, er det grammatiske systemet allerede kognitivt på plass. Utfordringen ligger i å få det ned på papir, som er en kompleks oppgave da skriftspråkkompetansen ikke er medfødt (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 189). Skriftspråket må læres, og skolens oppgave er å gjøre elevene språklig bevisste, på lignende vis som ved muntlighet.

⁸ En induktiv tilnærming til språk studerer språket i bruk, og utvikler teorien ut fra empirien (Iversen et al., 2011).

⁹ Nativister er tilhengere av en filosofisk teori som antar at visse begreper eller ideer er medfødt (Bøhn, 2017).

¹⁰ Generativister er tilhengere av en språkvitenskapelig teori utviklet først og fremst av Noam Chomsky, som følger en nativistisk tankegang, se Åfarli & Eide (2003) for mer detaljert informasjon.

2.1.1 Hvilken betydning har frekvens i språktilignelsen?

Frekvens av ord og struktur er interessant å studere i språktilignelsen hos barn, og er særlig vanlig i induktive studier av språkutvikling (Saxton, 2010, s. 231). Det har tidligere vært vanligere å studere i bruksbaserte andrespråksstudier enn i studier av førstespråk (Gustafsson, 2018, s. 11). Når et ord læres blir det lagret i barnets mentale leksikon. Det mentale leksikonet er en del av langtidsminne, og holder på kunnskap om de ulike ordene som blir lært (Høigård, 2019, s. 110). Ifølge Bybee & Hopper (2001) vil ord bevarer og befestes ved hjelp av frekvens, dvs. at det er en liten sannsynlighet for at et frekvent og forankret ord eller form byttes ut mot et mindre frekvent ord. Når et ord er frekvent, er det vanskeligere å ta opp et annet ord i stedet, da det nye ordet eller formen er svakere representert i hukommelsen (s. 365). For at elever skal kunne utvikle et større repertoar av ord, trenger de frekvente møter med forskjellige typer ord, da Bybee (2010) viser at en høyere typefrekvens leder til at flere ord befester seg i hukommelsen, som deretter øker sannsynligheten for at vi bruker nye ord eller nye former i språket vårt (s. 67). Også frekvens av struktur eller syntaks er interessant å studere, da jo dypere forankret en struktur er, jo mer sannsynlig er det at den strukturen former grunnlaget for barnets muntlige tale, samtidig som det er en mindre sannsynlig for at strukturen endres (Saxton, 2010, s. 232). Saxton (2010) viser til studier som finner at når tokenfrekvensen, eller med andre ord det totale antall ord som produseres, har en sterk påvirkning på barnets språklæring, vil vi se en stor sammenheng mellom voksnes input og barns språklige produksjon (s. 232). Innlæringen av verb som barn benytter seg av i dagligspråket, som videre benyttes i tekstene deres, handler om frekvens og hvilke verb elevene hører mest. Det vil si at jo oftere et verb dukker opp hos et barn, jo oftere og mer fleksibelt blir det brukt i barnets talekorpus (Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998, s. 116). I studien til Naigles & Hoff-Ginsberg (1998) viste resultatene at barna i studien tok i bruk et verb lettere, rikere og med mer fleksibilitet når det ble presentert for dem ofte og gjennom mange forskjellige syntaktiske ytringer (s. 117–118).

Frekvens er også interessant å studere i tekster, men det ordforrådet en elev faktisk har kan derimot aldri måles gjennom skrijving, da vi benytter oss av de mest frekvente formene, og transkripsjonsferdigheter som f.eks. vår egen mestring av håndskriften eller tastaturferdigheter begrenser oss betraktelig. Det er likevel interessant å studere, fordi fordelingen av ordklasser varierer i størrelse, og ord fra forskjellige ordklasser varierer i frekvens ut fra hva slags tekst der er. Vanligvis vil 52 % av alle ordene i en tekst være

leksikalske, hvorav rundt 20 % er verb avhengig av hva slags sjanger og teksttype det er snakk om (Golden, 1998, s. 29). Av den grunn er det interessant og relevant for min analyse å undersøke frekvens av verb på tvers av ulike oppgavetyper for en mer nøyaktig forståelse av verbbruken hos elevene. Det er et interessant spørsmål hvorvidt elevtekstbesvarelser gir høyere eller lavere verbfrekvens i henhold til oppgavetyper, og om det på noen måte har sammenheng med den vurderte tekstkvaliteten.

2.1.2 Tilegnelse av skriftspråket

Når barna begynner på skolen er det store forskjeller i kunnskapsnivået til barnas kjennskap til skriftspråket (Adams, 2001). Skrivning kan betraktes som et kommunikasjonsredskap, hvor hensikten er å bli forstått av en mottaker, også når denne mottakeren er forfatterjeget i fremtiden. Selv om kommunikasjon er bærebjelken for hvorfor skrivning eksisterer, vil skrivning også føre til læring, opplevelse og utvikling (Oftedal, 2003, s. 44). Ifølge 'a simple view of writing' er skrivning komponert av to faktorer: evnen til å kode og evnen til å generere og organisere ideer (Juel, 1988, s. 438). Først og fremst må den enkelte kunne avkode fonemene i talespråket til grafemer for å kunne stave ord og deretter setninger og tekststrukturer. Det er evnen til å genere og organisere ideer som får sluttproduktet til å gi mening for en mottaker. Skrivning i skriveopplæringen blir ofte definert slik: skrivning = budskap x innkodning x motivasjon (Solheim, 2011, s. 43). Skrivningen må også oppleves relevant for den enkelte, for at elevene skal oppleve stolthet og glede, samt et ønske om å gjenta prosessen. I begynneropplæringen er det gjerne dette synet som forvaltes, da et fokus på innlæring av kodeferdigheter er første krav for å kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skrivning» (Utdanningsdirektoratet, læreplan i norsk, kompetansemål etter 2. trinn, 2020).

Brua mellom talespråk og skriftspråk er kjent for å være første steg inn i skriftspråket, og handler i hovedsak om å avkode fonemer til grafemer. Det er dette som kalles for det alfabetiske prinsippet, som er avgjørende for å kunne stave bokstaver til ord og videre sette sammen ord til setninger og til slutt mestre å skrive en hel tekst (Høigård, 2019, s. 188). I det elevene begynner på skolen har noen allerede beveget seg over denne brua og kjenner til noen bokstaver og til og med ord. Det er kjent at barn veksler mellom fem ulike aspekter ved skriften når de utforsker skriftsystemet; *skriverabling*, *bokstavutforskning*, *helordsskriving*, *fonologisk skrivning* og *ortografisk skrivning* (Høigård, 2019, s. 206; Traavik, Alver &

Færevaa, 2003, s. 45). Disse aspektene omhandler innlæringen av ferdigheter for koding, som går under den første delen av modellen til Juel (1988).

I materialet for denne oppgaven skriver omtrent alle elevene *fonologisk*. De har oppdaget det alfabetiske prinsippet. Det sies at barn «knekker koden» når de begynner med fonologisk skriving, fordi de begynner å trekke bokstaver sammen til ord og prøver ut forskjellige stavemåter. Ved fonologisk skriving klarer barnet å analysere fonemene i de talte ordene og ordene skrives gjerne lydrett ved hjelp av bokstavene uten at skriftspråkets regler tas hensyn til (Høien & Lundberg, 2000). Forskjellen fra de tre første aspektene, skriverabling, bokstavutforming og helordskriving, ligger i at barnet har beveget seg over brua og nå *hører* for å skrive, mens øyet var det viktigste sanseapparatet for å tilnærme seg skrivingen tidligere. I denne fasen er det mye prøving og feiling, og det er flere typiske avvik fra skriftspråkets regler. Skrivingen kjennetegnes ved å være kreativ og skapende, når skrivingen tidligere var mer etterlignende av natur. Når elevene beveger seg over til å skrive *ortografisk*, beherskes de fleste rettskrivingsregler og øvrige konvensjoner som gjelder korrekt skriftspråk. I denne fasen har skriveren begynt å ta i bruk øynene som sanseapparat igjen og ordene blir derfor analyserte og ligger lagret med en ortografisk identitet i det mentale leksikonet (Høigård, 2019, s. 216). Det vil si at et indre bilde av ordets stavemåte er lagret i hodet for en lett tilgjengelig anvendelse til senere bruk når setninger og tekster skal skapes.

Når så det alfabetiske prinsippet hos elever er forstått, vil den andre delen av modellen til Juel (1988) la seg utvikle: evnen til å generere og organisere ideer (s. 438). Det handler om å generere kreative tanker og omforme dem til setnings- og tekststrukturer. Juel (1988) viser også at det er en sammenheng mellom elever som blir lest for hjemme og deres evne til å generere flere kreative ideer og organisere ideene til tekstlige format på skolen (s. 438). Koding blir ofte omtalt som lavere utviklingsferdigheter, hvor evnen til å generere og organisere ideer er en form for høyere utviklingsferdigheter. Det er en god kombinasjon av disse ferdighetene som er utgangspunktet for å kunne skrive godt. Om utviklingen av lavere utviklingsferdigheter er dårlig, vil det hindre høyere utviklingsferdigheter. Innlæring av lavere utviklingsferdigheter i skriving er dermed viktig for elevenes evne til å skape gode tekster (Juel, 1988, s. 438). Håndskriftsflyt og lesbarhet kan derfor antas at kan påvirke tekstkvalitetsscoren i eget materiale. Oppgaven studerer også forholdet mellom intervensjonen og evnen til å produsere flere verb. Med empiriske undervisningsmetoder for skriveopplæring og generelt økt fokus på skriving hos intervensjonsskolene kan man anta at

disse elevene vil evne å skrive lengre tekster, bestående av flere verb enn elevene fra kontrollskolene. Da det er et økt fokus på innøving av kodeferdigheter og oppøvelse av evnen til å generere og organisere ideer til setningsstrukturer og tekststrukturer.

2.1.3 Skrivekompetanse og tekstkvalitet

Å si nøyaktig hva tekstkvalitet og skrivekompetanse er, er nærmest en umulig oppgave. Litteraturen som finnes på skriving er også langt mindre utviklet enn f.eks. lesing, da skriving har en kortere historie enn lesing (Puranik & Lonigan, 2014). Selve skrivehandlingen er også en kompleks og sammensatt oppgave, som innebærer individuelle forskjeller, som et sett av ulike ferdigheter, miljøfaktorer, motivasjon og kognitiv tankevirksomhet (Puranik & Lonigan, 2014; Evensen, 2010; Skar & Aasen, 2018; Flower & Hayes, 1981). Denne skrivekompetansen som innebærer beherskelse av mange ulike faktorer i samspill, er ikke en naturlig aktivitet, og tar ifølge Kellogg (2008, s.1) opp til 20 år å utvikle. Teksten eller tekstene som representerer hvordan elevene skriver, er sammensatt av bestanddelene som synlig inngår i en skrivehandling, altså håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur. Det er gjerne på dette grunnlaget at skrivekompetanse blir definert (Evensen, 2010, s. 14).

Innenfor forskningen på vurdering av skrivekompetanse er det også stor enighet i at det både er umulig og frarådet å definere ferdighetene hos en skriver basert på kun en skriveoppgave (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 211). Å måle eller vurdere en elevs skrivekompetanse på en gyldig måte er vanskelig (Evensen, 2010; Skar & Aasen, 2018). Likevel vurderer lærere elevtekster jevnlig. Selv om vurdering av skrivekompetansen ikke enkelt lar seg gjøre, måles kvaliteten ved enkelttekster på en litt mer overbevisende måte. Dette skiller tekstkvalitetsbegrepet fra begrepet skrivekompetanse. Ifølge Skar og Aasen (2018) vil styringsdokumenter og læreplaner implisitt beskrive hva vi legger i tekstkvalitet.

Vurderingsskalaer består av kriterier som vil beskrive nivåer av kvaliteten ved tekster, hvor kriteriene som er valgt ut, er bestemt av akkurat de egenskapene ved skrivekompetansen som er ønsket å måle. For å måle tekstkvalitet ligger det mye tillit hos vurdererne, da oppgaven deres er å identifisere de kriteriene som på best måte beskriver den spesifikke elevteksten (s. 4–8). Med andre ord kan tekstkvalitet forstås som en del av skrivekompetansen som er vurderbar, altså hvor god en tekst blir vurdert til å være med utgangspunkt i et sett av kriterier som tar hensyn til skriveoppgaven teksten svarer på, og ikke minst ut fra vurdererens tolkning

av dette. Det er ikke uten grunn at skriving blir nevnt som «problemet i vurderingsklassa» (Skar & Aasen, 2018, s. 19). Med hensyn til det må det nevnes at for akkurat denne studien vil ikke egenskaper ved grammatikken alene være nok for å kunne måle skrivekompetansen hos elevene, men ved å studere sammenhengen mellom grammatikken og den målte tekstkvaliteten, kan vi komme et steg videre i å se hvorvidt dette er interessant for senere vurderingspraksiser og skriveopplæring.

2.1.4 Hva tidligere forskning sier om tekstkvalitet?

Over de siste årene har en økende interesse for forskning på hva tekstkvalitet er oppstått, altså en mer universell og generaliserbar tekstkvalitet. Hva er felles for tekstene som blir vurdert til å være av god kvalitet? Hvilke lingvistiske og språklige fenomener kjennetegner disse tekstene? Med hensyn til at skrivekompetanse er under utvikling opp til 20 år, og at denne kompetansen utvikler seg i stadier, vil mesteparten av forskningen som velges ut være forskning på tekstkvalitet i tekster skrevet av yngre barn, særlig fra det første alderstrinnet, for å sikre relevans til eget prosjekt. Hos yngre skrivere finner forskere at vellykkede skrivere produserer lengre tekster, med færre feil i skrivemåte, grammatikk og tegnsetting (Crossley, Roscoe & McNamara, 2014, s. 187). Den sterkeste predikatoren for tekstkvalitet er tekstlengde (Crossley, 2020, s. 416). McNamara, Crossley & McCarthy (2010) fant i sin studie med litt eldre elever at elevtekstene som ble vurdert til å være av høyere kvalitet, hadde større forekomst av lingvistiske elementer som assosieres med komplekse tekster og sofistikert språkbruk, det være seg syntaktisk kompleksitet, leksikalsk mangfold og høyere andel mindre frekvente ord (s. 57). Abbott & Berninger (1993) undersøkte relasjonen mellom muntlig språk og skriftlig arbeid og fant ikke overraskende at muntlig språk, målt gjennom verbale resonnement og flyt i betydningen 'evnen til å generere flest mulige ord rundt et tema på kort tid', var en signifikant positiv predikator for tekstkvalitet hos kun førsteklasinger i studien. Dette støtter denne masteroppgavens grunnlag for å diskutere grammatikkens rolle i begynneropplæringen i skriving.

I studien til Olinghouse & Wilson (2012) undersøkte de forholdet mellom ordforråd og tekstkvalitet over tre forskjellige sjangre hos femteklassinger. De fant i sin studie at ordforråd varierer mye over de ulike sjangrene: fortellinger, argumenterende tekster og informative tekster. Blant annet ble hver oppgave målt i leksikalsk mangfold, hvor fortellingsoppgaven ble målt til å ha høyre leksikalsk mangfold enn både den informative og den argumenterende

oppgaven, hvor den informative oppgaven kom dårligst ut her. Den informative oppgaven hadde derimot størst mengde med relevante innholdsord for oppgavens tematikk av alle oppgavene. Fortellingsoppgaven hadde et lavt antall relevante innholdsord, som kan fortelle oss at denne sjangeren ikke er avhengig av tematiske ord, men er mer avhengig av å bruke et bredt utvalg av unike ord for å bli målt til å være av høyere tekstkvalitet. Sett sammen med tekstkvalitet fant Olinghouse & Wilson (2012) at forskjellige ordforrådskonstruksjoner bidrar til tekstkvalitet avhengig av sjangeren som vurderes (s. 62). Lignende funn er å se i Van Weijen (2009); hun fant at innad i aldersgrupper varierer sterkere skrivere mer innad i oppgaven, men også mellom oppgaver enn svakere skrivere. På bakgrunn av dette vil forskningsspørsmålet som undersøker om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet fordele seg i analyser for hver enkelt oppgave.

2.1.5 Håndskrift og transkripsjonsferdigheter

Transkripsjonsferdigheter er viktig for skriving og utviklingen av skriveferdigheter, og innebærer gjerne en lesbar og funksjonell håndskrift, staving og tastaturferdigheter. Ferdighetene tillater elevene å oversette språklige representasjoner fra arbeidsminne til skrevne symboler (Berninger et al., 1996, s. 197). Selv om digitale skriveverktøy har fått stor plass i samfunnet vårt og begynner å bli mer vanlig i skolen er håndskrift fortsatt benyttet som et frekvent kommunikasjonsmiddel og skriveverktøy i særlig barneskolen (Graham, 2009). Nettopp derfor må håndskriftsundervisning prioriteres for at elevene skal kunne utvikle lesbarhet og flyt i skrivingen sin.

Santangelo & Graham (2016) presenterer to viktige årsaker til å utvikle elevenes håndskriftsflyt og lesbarhet tidlig i skolen: presentasjonseffekt og skriveeffekt. Presentasjonseffekten omhandler vurderingen av elevenes skriftlige arbeid, der to like tekster har en tendens til å bli vurdert ulikt da vurdereren påvirkes av lesbarheten, eller med andre ord hvor pen den er. Med skriveeffekt menes det at om man nedprioriterer utviklingen av en funksjonell håndskrift, vil dette gå ut over andre aspekter ved skriving, som for eksempel planlegging, evaluering og spissing av teksten, da for mye av de kognitive ressursene blir dedikert til transkriberingen. Unge skrivere øker sin evne til å revidere teksten de jobber med når håndskriften og setningsgenerering er mer eller mindre automatisk og tar opp mindre kapasitet fra arbeidsminne (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 196). En lite utviklet håndskrift kan også påvirke senere utvikling av skriveferdigheter, da en funksjonell håndskrift er tett koplet

opp mot motivasjon for skriving og egen skriveidentitet (Schlagal, 2007; Feder & Majnemer, 2007). Elever som sliter med å utvikle en funksjonell håndskrift, kan miste motivasjonen til å lære gjennom skriving i fremtiden, da de risikerer å utvikle et tankesett som sier at de ikke kan skrive og unngår derfor enhver skrivesituasjon (Graham & Santangelo, 2016, s. 226; Jones & Christiansen, 1999, s.48). Når Kent et al. (2014) i sin studie undersøkte om det kunne være en fordel å øve opp håndskriftsflyt og staving fra elevene gikk i barnehagen, viste resultatene at det ikke kunne predikere tekstkvaliteten ett år senere. Likevel viser tidligere studier en positiv sammenheng mellom en velutviklet håndskrift og tekstkvalitet for unge skrivere (Graham, Harris & Fink, 2000, s. 620). Unge skrivere skriver gjerne lengre tekster og tekster av bedre kvalitet om særlig håndskriftsflyten er godt utviklet (Jones & Christiansen, 1999). Et økt fokus på skriving hos intervensjonsskolene i materialet mitt, vil kunne øke mengden skriving for hånd som kan ha positive innvirkninger på utviklingen av disse elevenes lavere utviklingsferdigheter, som gir mer rom for utvikling av høyere ordensaktiviteter (generering og organisering av ideer f.eks.). Selv med et fokus på håndskrift gjelder transkripsjonsferdigheter også skriving på tastatur. Rijlaarsdam et al. (2012) er positive til oppøving i transkripsjonsferdigheter for hånd, men legger til at om fokuset blir for stort, kan det for noen elever gå på bekostning av høyere ordensaktiviteter som de ville fått stimulert gjennom skriving på tastatur (s. 192). Det er kun transkripsjonsferdigheter for hånd som blir undersøkt i denne masteroppgaven. Når tidligere studier viser tydelige sammenhenger mellom håndskriftsflyt og tekstkvalitet, undersøkes det her om håndskriftsflyt og hvor pen håndskriften er (lesbarhet) fra elevene begynner på skolen i første klasse, kan predikere tekstlengden, verbfrekvensen og tekstkvaliteten ett skoleår etterpå.

2.2 Grammatisk teori

I denne delen kommer jeg til å først legge frem grunnleggende teori om hva et verb er, og hvordan vi kategoriser et ord til denne ordklassen. Jeg vil også skille mellom hovedverb og hjelpeverb, samt kopulaverb. Av verbenes egenskaper er det først og fremst morfologiske og syntaktiske egenskaper som vises til av teori, da semantiske egenskaper ikke er like relevant for oppgavens undersøkelser. For å kunne analysere hvilke syntaktiske egenskaper verbene har i elevtekstene trenger jeg et grammatisk analyseapparat. Derfor har jeg valgt å benytte meg av teori fra generativ syntaks, der analysene springer ut av X'-teoretisk tenking uten at analysene spesifiseres fullt ut i syntaktiske trær. Det valget er basert på at analyseapparatet er presist og konsekvent. Jeg har valgt å følge denne teorien, da den viser setningsleddene og rekkefølgen i dem, som har vært hensiktsmessig i det jeg har forsøkt å analysere verbenes transitivitet.¹¹ Transitivitet vil også redegjøres for etter en gjennomgang av hvordan setningsstruktur oppstår i norsk språk. Teorien støtter seg i all hovedsak til en endoskeletal modell, men med en åpenhet for å støtte meg til eksoskeletale modeller, fordi modellene kan forklare tilfeller av utradisjonelle data enda bedre. Termene endo- og eksoskeletal kommer fra lingvisten Hagit Borer (2003) og modellene adskiller seg om hvor den syntaktiske strukturen kommer fra. De endoskeletale modellene som analyseapparatet i denne oppgaven baserer seg mest på, definerer leksikonet som opphavet til syntaktisk struktur (s.33). Altså er alle verb lagret med informasjon i leksikonet om at de hører til i ordklassen verb og med en spesifisert argumentstruktur. Ifølge en endoskeletal modell vil f.eks. verbet *spise* inneholde informasjon som det vil gro en struktur opp fra, hvor det allerede er bestemt at hoved verbet trenger minst et subjekt for at strukturen skal være grammatisk. Det er likevel nødvendig for meg å inkludere prinsipper fra eksoskeletale tilnæringer da endoskeletale modeller i prinsippet sier at det finnes kun en argumentstruktur for et verb. Åfarli (2007, s. 8–9) viser flere eksempler på at ett verb kan opptre i flere forskjellige syntaktiske mønstre som innebærer at verbet har en viss syntaktisk fleksibilitet. De eksoskeletale modellene definerer syntaksen som utenfor leksikonet, slik at strukturen blir generert uavhengig av de leksikalske elementene. Verbene er på samme måte lagret med informasjon i leksikonet, men kun med semantisk innhold. Det er

¹¹ X'-teorien er en representasjon av hvordan språkbrukerens internaliserte grammatikk former frasestruktur (Åfarli & Eide, 2003, s. 24). X'-skjemaet er i tråd med endoskeletale modeller innenfor generativ grammatikk. Hovedpoenget i X'-teorien er at enhver frase har en kjerne (X), som projiserer opp til et frasenivå (XP). Frasestrukturen er generelt å regne som binær, som betyr at det er maksimalt to greiner på hvert frasenivå. Her skilles det gjerne mellom spesifikator og komplement, som er modifikatorer til kjernen. For videre detaljer om X'-teorien se s. 27 i Åfarli & Eide (2003).

strukturen som inneholder informasjon om morfologi og bøyingsstruktur. I Åfarli (2007) blir dette synet forklart med en hypotese om at alle språk har kun et fåtall syntaktiske rammer, og i norsk språk finnes det fem, hvor plasseringen av et leksikalsk element ikke bestemmes av informasjonen som ligger lagret med ordet. Men når et ord plasseres i en spesifikk posisjon vil syntaksen bestemme hva slags funksjon det får. På den måten er ikke argumentstruktur noe et verb har, men noe syntaksen synliggjør, og som verbet får om det blir plassert i VP-kjernen (s.2).¹² Behovet for å inkludere perspektiv fra den eksoskeletale tilnærmingen vil vi se med eksempler senere i oppgaven.

2.2.1 Verb

I skolen blir verb ofte forklart og forstått som gjerningsord eller gjøreord, da de oftest uttrykker handlinger eller gjerninger. De aller fleste verbene er på den måten leksikalske ord, som vil si at hvert verb har en eller flere betydninger som forstås som verbets semantiske innhold (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 466). En kort definisjon av Hognestad (2017) benevner verb som «(...) ord vi kan sette å foran og som forteller om en tilstand, om at noe hender, eller om at noen gjør noe» (s. 99). Ifølge Faarlund, Lie og Vannebo (1997) blir ordklassen delt inn i tre hovedgrupper etter betydningsinnholdet til de ulike verbene: aktivtetsverb (*arbeider, går, spiller*), endrings- eller overgangsverb (*døde, forsvant, sovnet*) og tilstandsverb (*ble, lever, ligger*). Lik materialet i denne oppgaven er de aller fleste verbene aktivtetsverb (s.466). Å definere ord inn i en ordklasse etter semantiske forhold er interessant, men problematisk alene. I denne teorigjennomgangen blir dermed de morfologiske egenskapene første kriterium for ordklasseinndelingen. Deretter blir syntaktiske kriterier lagt til grunn.

2.2.1.1 Tempus

Verb er først og fremst kjent som ord som kan bøyes i tempus (Hognestad, 2017, s. 98). Ifølge Faarlund et al. (1997) er tempus en bøyingskategori som angir tidspunktet for den handlingen eller tilstanden som setningen viser til. I eksempelet *jeg leker Haar'n* uttrykker suffikset *-er* at denne handlingen foregår i nåtid. Enkelt forklart har vi i norsk språk kun to tempusformer, altså presens (nåtid) og preteritum (fortid) (Faarlund et al., 1997, s. 20).

¹² For flere detaljer om Åfarli sine syntaktiske rammer se Åfarli (2007).

Likevel kan vi fortsatt snakke om andre tidsforhold enn det, og det er da vi benytter oss av sammensatte verbformer (Iversen et al., 2011, s. 263). De enkle formene, altså når vi har å gjøre med kun et verb i en frase, vil enten stå i presens (*leker*), eller preteritum (*lekte*). Det er først når vi har å gjøre med både ett hovedverb og ett eller to hjelpeverb at vi snakker om sammensatte former. Det er vanligvis først da at verbalet uttrykker et annet tidsforhold enn nåtid og fortid, som f.eks. i setningen: *Jeg har lekt med Petter*.

2.2.1.2 Hovedverb og hjelpeverb

En verbal setning vil alltid inneholde et eller flere verb.¹³ Hovedverbet er det verbet som bærer den leksikalske betydninga i en verbform (om det ikke er et kopulaverb), og dessuten er det eneste verbet som kan stå alene og bøyes i presens eller preteritum, som i denne frasen: *jeg ler av han* (Hognestad, 2017, s. 100).¹⁴ Verbtypene som har leksikalsk betydning, er gjerne de verbene som kan fungere som hovedverb (Faarlund et al., 1997, s. 516). Når en frase inneholder ett eller to verb i tillegg til hovedverbet, snakker en om sammensatte verbformer eller en verbsekvens.¹⁵ Det skjer når en ønsker å uttrykke andre tidsforhold enn presens eller preteritum. I et slikt tilfelle trenger hovedverbet hjelp fra andre verb. Da forsvinner tempusbøyingen hos hovedverbet og opptrer da i infinitiv eller perfektum. Hjelpeverbene vil i slike tilfeller få tilordnet tempus i setningen. Hjelpeverbene er et begrenset antall verb med grammatisk betydning. Disse verbene angir grammatiske forhold oftest som tid eller modalitet ved setningen, og en kaller dem gjerne mer spesifikt enten temporale eller modale hjelpeverb (Faarlund et al., 1997, s. 516). Temporale hjelpeverb er: *ha, få, være, vært, bli, skulle og ville*. De vanligste modale hjelpeverb er: *skulle, ville, kunne og måtte* (Beito, 1970, s. 269). Det grammatiske datagrunnlaget i denne oppgaven vil kun bestå av hovedverbene fra elevtekstene, fordi de er leksikalske og gir derfor den informasjonen som behøves for å analysere og diskutere forskningsspørsmålene.

¹³ En setning inneholder alltid et subjekt og et predikat, hvor predikatet oftest er en VP. Det er likevel vanlig i syntaktisk teori å regne med at AP og PP også kan ha en subjekt-predikat-struktur og dermed utgjøre ikke-verbale småsetninger (Åfarli & Eide, 2003, s. 183).

¹⁴ Kopulaverb blir presentert i 2.2.1.4.

¹⁵ Verbsekvens blir brukt som begrep under både 4 *analyser* og 5 *diskusjon*, men med en annen betydning som vil bli redegjort for i 3.2 *Grammatiske begreper, valg og mål for analysene*.

2.2.1.3 Finitte og infinitte former

Alle verb kan deles inn i to formgrupper: finitte og infinitte. Tempusbøyde verb i enten presens eller preteritum er finitte former. Infinitivsformer av verbet og verb i perfektum er infinitte former, og disse formene blir ikke bøyde i tempus. De finitte formene kan stå alene som et verbal i en frase eller som del av en hel setning, og er alltid første verb i verbsekvensen. De infinitte formene er alltid avhengig av en finitt form, altså et hjelpeverb, for å fungere som en del av frasen (Faarlund et al., 1997, s. 467). For å eksemplifisere dette ser vi på frasene *hun spiser suppe* og *hun skal spise suppe*. *Spiser* blir stående som det eneste verbet i den første frasen. Vi har da å gjøre med en enkel form, altså en finitt form av verbet bøyd i presens. I frasen *hun skal spise suppe* er det tatt i bruk to verb. Nå står hoved verbet *spise* i infinitiv, som da er en infinitt form. Frasen er derfor avhengig av en finitt form for at setningen skal bli grammatisk. Vi setter derfor hjelpeverbet *skal* inn i sekvensen som blir stående som første verb i syntaksen. *Skal* får også tempusformen presens og er dermed frasens finitte verb. Formgruppene finitt og infinitt har til hensikt å sørge for at vi kan uttrykke andre tidsforhold enn bare nåtid og fortid, selv om vi i norsk språk kun opererer med tempusformene presens og preteritum (Iversen et al., 2011, s. 263). Finitthet henger også sammen med subjektets synlighet, ved at +FIN-trekket i T krever synlig subjekt, mens –FIN-trekket ikke gjør det (Åfarli & Eide, 2003, s. 165). Når et verb er infinitt, som i infinitivsetninger, er det vanlig å regne med et usynlig subjekt PRO (for usynlig pronomen) (Faarlund et al. 1997, s. 998). PRO-subjektet er å regne med da det ikke synes rimelig å regne med at alle verb er leksikalsk spesifisert i leksikon for å «miste subjektet» når det ikke er finitt (Åfarli & Eide, 2003, s. 161). Da måtte i så fall alle verb hatt en slik dobbelspesifisert argumentstruktur, som virker uøkonomisk.

2.2.1.4 Kopulaverb

Noen få verb er ufullstendige, uten leksikalsk innhold og kalles kopulaverb. Predikatet uttrykker en predikasjon om subjektet, men når predikatet som vanligvis er en verbfrase ikke kan få et hovedverb som kjerne behøves et predikativ, som ikke innebærer en leksikalsk kategori. Predikativet trenger da et finitt verb for å være grammatisk og kopulaverb blir satt inn, som gir egenskapen uttrykt i predikatet til subjektet (Faarlund et al. 1997, s. 733). Det vanligste kopulaverbet er *være*, men også *bli* og *hete* brukes med samme funksjon (Faarlund et al. 1997, s. 734 og 743). Predikativet hos kopulaverb er et setningsledd som beskriver subjektet i den samme setningen, og kalles derfor for subjektpredikativ (Faarlund et. al.

1997, s. 732–733; Beito, 1970, s. 269). Disse verbene sier noe mer om subjektet, som hva eller hvordan det er eller ble til eller hva det eller en heter. Predikativet er ofte et adjektiv, substantiv eller et pronomen (Beito, 1970, s. 269). Eksempler på setninger med kopulaverb og predikativ kan f.eks. være: *Jeg heter Ola; Det blir morsomt; Hun er veldig hyggelig; Marcus kalles for helten i denne fortellingen*. Kopulaverb er godt brukt i førsteklasingenes elevtekster som vi vil se videre i oppgaven, og fordi kopulaverb opptrer som hovedverb, vil de være en del av verbutvalget.

2.2.2 Verbfrasen

En frase er en ordgruppe eller en enhet som ikke er en setning, men som brukes som et eget setningsledd eller som del av et setningsledd (Kulbrandstad, 2005). Frasen kan mao. stå alene uten at den oppleves som ugrammatisk. Verbfrasen tilhører en gruppe fraser som kalles for underordningsfraser (Kulbrandstad, 2005, s. 156). Denne frasen kan fint stå alene som i dette eksempelet: *hun spiste*, eller med utfyllinger (Faarlund et al., 1997, s. 33). Disse utfyllingene kan bestå av andre typer fraser, som f.eks. substantivfraser; hun spiste *en suppe*. Innholdet i verbfrasen kan også bli modifisert og vi tillegger da gjerne verbfrasen frie adverbialer, som står som etterstilte adledd. De står ikke nødvendigvis til kjernen, men gjerne til setningens betydningsmessige helhet; hun spiste en suppe *i lunsjen*.

Når en i skolegrammatikken snakker om verbfrasen er det gjerne i forbindelse med termen verbal. Verbalet er ikke det samme som verbfrasen (VP), men i skolegrammatikken vil verbalet utgjøre kjernen til verbfrasen (Faarlund et al., 1997, s. 45). I en vid forståelse vil verbalet innebære både hjelpeverb og hovedverb, men verbtypene har derimot svært forskjellige syntaktiske egenskaper (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 36). Det er nødvendig å skille mellom hovedverbfraser (VP) og hjelpeverbfraser (AuxP), siden denne oppgaven opptar seg av leksikalske hovedverb og kopulaverb. I verbfraser med hjelpeverb vil hjelpeverbet ha en mer selvstendig funksjon og befinner seg derfor utenfor predikatet, som hovedverbet er en del av (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 36). På den måten blir hovedverbet (V) kjernen i verbfrasen (VP), som vil si at hovedverbet er en betydningsmessig avhengig konstituent til den frasen på grunn av dets leksikalske innhold. Det er verbets leksikalske innhold som skiller hovedverbfrasen (VP) fra hjelpeverbfrasen (AuxP). Hjelpeverbfrasene (AuxP) kommer utenfor verbfrasen (VP), og er derfor ikke en del av argumentstrukturanalysen vist i eksempel (2). Kopulaverb uten leksikalsk innhold har til oppgave å oppfylle verbkravet, som da genereres utenfor predikativ og blir da en

predikasjonsoperator mellom SU og PRED. Kopulaverb får dermed funksjonen som hovedverb i slike fraser.

- 1) Hun spiserv lunsj.
- 2) Hun har_{AUX} spistv lunsj.
- 3) Hun erv sulten.

Verbfrasen kan ifølge en endoskeletal modell først og fremst realisere fem funksjonsmønstre. Disse funksjonsmønstrene er hovedtypene i norsk språk, men det er viktig å presisere at inndelingen ikke er absolutt (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 23). Funksjonsmønstrene vil ofte bli referert til i oppgaven, fordi hovedverbene i materialet vil kategoriseres i de ulike mønstrene og dermed representere en del av analysegrunnet. De fem funksjonsmønstrene presenteres med eksempler som er typiske og/eller lignende for materialets setninger. Alle funksjonsmønstrene (1–5) inneholder et subjekt og et predikat med en verbkjerne bestående av kun et hovedverb for ordens skyld. Hjelpeverbfraser (AuxP) kan også inngå i syntaksen, men er irrelevant for argumentstrukturen. Funksjonsmønster 4 har i tillegg til et subjekt og et verbal også et subjektspredikativ. Subjektspredikativet blir oftest realisert av kopulaverb, og viser til en egenskap som karakteriserer eller blir utsagt om den eller det subjektet viser til (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 26). Funksjonsmønster 4 skiller seg ut fra de andre mønstrene ved at hovedverbet ikke er leksikalsk. Funksjonsmønster 2, 3 og 5 inneholder i tillegg til SU og VBL, også objekt(er). En kan si at funksjonsmønster 3 og 5 er mer komplekse, da 3) inneholder både indirekte objekt og direkte objekt, og 5) har et objektspredikativ i tillegg til DO, som i ordets forstand betyr at et predikativledd står til DO (Åfarli & Eide, 2006, s. 26).¹⁶ Det er også å anta at intervensjonselevne fra materialet varierer mer mellom disse funksjonsmønstrene i tekstene sine, da de skal ha fått bedre skriveopplæring og dermed utviklet seg mer som skrivere.

- 1) SU + VBL
Jeg hopper.

¹⁶ Funksjonsmønster 5 eksisterer sammen med funksjonsmønster 2 i mine analyser, siden ikke-verbale småsetninger analyseres som et småsetningsobjekt bestående av kun ett ledd (DO) i stedet for to ledd (DO + DOP) slik det er skissert i Åfarli & Sakshaug (2006): Lone gjorde [DO/SS leken morsom]. Se Åfarli & Eide (2003) for flere detaljer om småsetningsobjekt. Se også 2.2.4.2 *Småsetninger* og 3.2.2 *Vurdering av transitivitet*.

2) SU + VBL + DO

Jeg liker hoppetau.

3) SU + VBL + IO + DO

Per ga Maria en magisk hatt.

4) SU + VBL + SUP

Maria er snill.

5) SU + VBL + DO + DOP

Lone gjorde leken morsom

I tillegg til disse fem funksjonsmønstrene vil setninger svært ofte inneholde ett eller flere adverbialledd som predikatsadverbial (PA) og/eller setningsadverbial (SA). Disse tilleggene kan være med i alle funksjonsmønstrene (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 50–52). Frie adverbialledd vil derimot ikke være en del av datagrunnlaget og vises kun til for å poengtere at en setning også inneholder ledd som ikke styres av verbet.

6) a) SU + VBL + PA

Jeg hopper på trampoline.

b) SU + VBL + SA + PA

Jeg hopper ofte på trampoline.

2.2.3 Leksikon og setningsstruktur

I generativ grammatikk er en opptatt av å forklare hvordan språket faktisk fungerer i hodet til mennesket, en såkalt internalisert grammatikk. Det vil si at generativistene ser på den grammatiske kompetansen som språkbrukerne har i sinnet, som en mental eller kognitiv (kunnskapsbasert) grammatisk kompetanse (Åfarli & Eide, 2003, s. 16). De fem funksjonsmønstrene 1)–5) ovenfor viser de mulige funksjonsmønstrene i norsk og ved skolealder har alle elevene mønstrene intakt. Jeg er derfor interessert i å undersøke om disse mønstrene er synlige i elevenes tidlige skriftlige tekster, for å diskutere om variasjon i syntaksen er en viktig faktor for tekstenes kvalitet i begynnelsen av skriveutviklingen. For å

analysere alle setningene i alle elevtekstene har jeg stort sett benyttet meg av teori fra generativ syntaks, nærmere bestemt X'-teori slik den er fremstilt i Åfarli & Eide (2003). Verbet vil kunne predikere argumentstrukturen til setningen. Setningen vil altså bli realisert av verbets iboende syntaktiske og semantiske egenskaper. Denne informasjonen ligger lagret med verbet i leksikonet, om en støtter det tradisjonelle synet i generativ grammatikk. I de endoskeletale modellene har dermed verbene en spesiell rolle, fordi det nettopp er verbene som driver språkmaskinen fremover (Åfarli & Eide, 2003, s. 44). Uavhengig av verbalets form vil verbalet alltid bestå av et hovedverb som predikerer argumentstruktur. F.eks. vil et verb som *like*, som er det mest frekvente verbet i materialet mitt, predikere en bestemt argumentstruktur for verbet. Argumentstrukturen til *like* gir en setning som da innebærer et subjekt og et objekt: *Jeg liker hoppetau* (Åfarli & Eide, 2003, s. 41). Andre verb, som f.eks. *gi*, vil i tillegg til å dele ut et subjekt og et objekt, også dele ut et indirekte objekt. Dette benevnes som et verbs transitivitet, som videre blir gjort rede for i neste delkapittel.

2.2.3.1 Transitivitet

Når barn tar til seg et nytt verb, må de oppdage verbets transitivitet (Saxton, 2010, s. 231). Transitivitet er et syntaktisk begrep som en benytter seg av for å vise til om et verb tar objekt eller ikke (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 42), og er teori som har vært rådende for hvordan de ulike verbene kan kategoriseres i funksjonsmønster. Transitivitet benyttes som begrep både innenfor induktive retninger på språktilegning og hos nativister (Saxton, 2010, s. 231). Innlæring av et verbs transitivitet skjer ifølge begge retningene gjennom en viss grad av konservatisme hos barn. Hos nativister eller generativister menes det at barnets hode er i stand til å tilegne seg bare visse typer syntaktisk kunnskap. Der induktive retninger vektlegger input, som vil si at barnet holder seg tett til hva de hører av andre, samt det de sier selv (Saxton, 2010, s. 231).

Når en snakker om transitivitet, skiller en først og fremst mellom intransitive og transitive verb. Transitive verb kjennetegnes ved at de tar objekt. Verbet *bygge* i *Jon bygger tårn* er et transitivt verb med et syntaktisk uttrykt objekt, nemlig *tårn*. Når transitive verb kun tar ett objekt realiseres funksjonsmønster 2.¹⁷ Intransitive verb vil vanligvis ikke ta i bruk objekt (Heggstad, 1931, s. 125). Funksjonsmønster 1 blir realisert av intransitive verb. I frasen *Jon drikker* er verbet *drikke* et intransitivt verb. Et tydelig skille finnes derimot ikke mellom

¹⁷ Se fotnote 13 for hvordan jeg analyserer funksjonsmønster 5.

transitive og intransitive verb (Heggstad, 1931, s. 125). For eksempel kan verbet *spise* opptre både som et transitivt verb og et intransitivt verb; *Jon spiser* (intransitivt), og *Jon spiser tomater* (transitivt). Verb som i utgangspunktet er kjent for å være intransitive, kan også med kreativ bruk opptre i en transitiv «ramme» jf. (Åfarli, 2007): *Jon sitter stolen ned*. Verbfrasen inneholder et småsetningsobjekt som vil gi funksjonsmønster 5.¹⁸ På samme måte kan transitive verb brukes uten objekt, f.eks. *hunden biter* (Heggstad, 1931, s. 125). En tredje mulighet er for et verb å realisere både et DO og et IO. Da benevnes dette verbet som et ditransitivt verb, og verbet realiserer dermed funksjonsmønster 3 (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 43). I en endoskeletal tilnærming vil et verb allerede være lagret med informasjonen om hva slags argumentstruktur det har, i leksikon, men som vi ser, vil et verb ha større fleksibilitet enn det og kan derfor opptre i flere forskjellige «rammer». På grunnlag av denne fleksibiliteten blir derfor verbets transitivitet basert på den argumentstrukturen som elevenes verbfraser faktisk viser, det som danner utgangspunktet for hvordan de kategoriseres i funksjonsmønster i analysen min. Dette blir nærmere forklart i 3.2.2 *Vurdering av transitivitet*.

2.2.4 Undersetninger

For å tydeliggjøre teorien fra kapittel 2.2.2 om verbfraser til 2.2.3.1 om transitivitet, var eksemplene av relativt enkle hovedsetninger. Videre i dette kapitlet vil jeg diskutere ulike typer undersetninger eller m.a.o. leddsetninger, der setningene har ekstra kompleksitet ved seg av ulik sort. Undersetninger er vanligvis grupperte i tre hovedtyper: a) substantiviske, b) adjektiviske og c) adverbiale (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 154). Her vil jeg gå inn på infinitivsetninger og *at*-setninger sin tilsvarende analyse, småsetninger og relativsetninger, da alle disse er representert i materialet mitt. I analysen min blir usynlige ledd eller ikke-fonetisk realiserte ledd regnet som en del av argumentstrukturen. Noen av leddsetningene i materialet er på den måten implikative, dvs. at det er en tom plass som er representert med et ledd utenfor setningen som setningen knytter seg til (Faarlund et al. 1997, s. 975). Disse leddsetningene gjelder f.eks. subjektet i infinitivsetninger og ved utfyllt ledd i relativsetninger. I analysen er disse usynlige leddene likevel å regne med som en del av argumentstrukturen.

¹⁸ Se 2.2.4.2 *Småsetninger* for akkurat hvordan slike verbfraser blir analysert og kategorisert i dette materialet.

2.2.4.1 Infinitivssetninger og *at*-setninger

I elevtekstene fra materialet er det særlig mange infinitivssetninger og noen *at*-setninger. Teorien er derfor viktig for å kunne analysere verbenes transitivitet ved slike tilfeller. *At*-setninger er en form for en finitt undersetning, som vanligvis har samme posisjon i setningen som et substantiv eller et substantivisk uttrykk (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 154–157). Eksemplene under er hentet fra materialet, og i eksempel (1) ser vi hele setningen, hvor *at*-setningen er uthevet i kursiv. Infinitivssetninger er i likhet med *at*-setningene substantiviske undersetninger. I eksempel (2) er infinitivssetningen markert i kursiv. Selv om *at*-setninger og infinitivssetninger har tilsvarende analyse, er det viktige forskjeller som skiller dem fra hverandre. Først og fremst skiller finittthet leddsetningene fra hverandre ved at +FIN-trekket i T krever synlig subjekt, mens –FIN-trekket ikke gjør det (Åfarli & Eide, 2003, s. 165). Infinitivssetninger har infinitte førsteverb, mens *at*-setningene har finitt førsteverb. Slik vil infinitivssetninger heller ikke har uttrykt subjekt slik som *at*-setningene har, men usynlig subjekt (PRO) (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 157–158; Åfarli & Eide, 2003, s. 164–165). I (3) representerer PRO subjektet som sikter bakover i setningen til *jeg*, som er subjektet i oversetningen. Slik får også infinitivssetningene subjekt, selv om de ikke er synlig uttrykt. Det er viktig å analysere disse usynlige leddene som en del av argumentstrukturen for å vise til at f.eks. *leke* i (3) deler ut et subjekt, noe som dermed kategoriserer *leke* i dette tilfellet som et intransitivt verb som realiserer funksjonsmønster 1.

- 1) Jeg liker [at vi leker ute]
- 2) Jeg liker [å leke med vennene mine]
- 3) Jeg liker [å PRO leke med vennene mine]

En viktig likhet mellom undersetningene, som gjør analysen av dem tilsvarende er at begge typene starter med et fast markert og ubøyelig element, *at* eller *å*. I analysen, som utspiller seg i X'-skjema vil infinitivsuttrykket ifølge standardanalysen analyseres som en subjunksjon, pga. muligheten for å sette inn et SA mellom infinitivsmerket og det infinitte verbet (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 158). Dermed blir *at*-setninger og infinitivssetninger analysert på samme måte i X'-skjemaet som en substantivisk undersetning.

2.2.4.2 Småsetninger

Småsetninger er også en form for substantiviske undersetninger, som i likhet med infinitivsetningene er infinitte. En skiller gjerne mellom verbale og ikke-verbale småsetninger som er representert som (1) og (2) under. Disse setningene kan kalles for setninger, fordi de i begge typene inneholder et subjekt og et predikat (Åfarli & Eide, 2003, s. 175). Verbale småsetninger ligner konstruksjonen i *at*-setninger, og analyseres også tilsvarende i X'-skjema, men forskjellene som utgjør to typer setninger, er at verbale småsetninger ikke inneholder en subjunksjon, har infinitt verb og akkusativ-subjekt i motsetning til nominativ-subjekt, slik som i *at*-setninger (Åfarli & Eide, 2003, s. 180). Nominativ-subjekt blir gitt +FIN-trekket i T, mens småsetninger er reduserte setninger som mangler TP og får dermed akkusativ fra oversetningsverbalet i stedet for nominativ fra T. Akkusativ-subjekt er styrt av verbet, slik at *henne* er subjekt for verbet *le* i (1), men kasustilordningen kommer fra *så* i oversetningen, da *henne* har «oblik form» (Åfarli & Eide, 2003, s. 107 & 182). I NRG defineres en småsetning, som her er å forstå som en verbal småsetning, som «ein verbfrase i infinitiv og eit subjekt som samtidig er objekt for eit verb i oversetninga» (Faarlund et. al., 1997, s. 1007).

(1) Vi så [henne le i klasserommet]

(2) Jeg elsker [pølser på pinne]

Ikke-verbale småsetninger er ulike de verbale ved at de mangler et verb. De inneholder i likhet med de verbale småsetningene et subjekt og et predikat, men en annen leksikalsk kategori enn V utgjør dermed kjernen i predikatet, altså A eller P. Det gjør at også disse frasene kan benevnes som undersetninger. I slike setninger deler verbet i oversetningen ut et internt argument som da inneholder hele småsetningen, pga. dens semantiske innhold (Åfarli & Eide, 2003, s. 183). I eksempel (2) er *pølser* tilskrevet egenskapen å være *på pinne*. I likhet med konstruksjonen i (2) er *Hans* og *Mats* i (3) og (4) tilskrevet egenskapene *lagkaptein* og *vinner av kampen*.

(3) Jeg så [Hans som lagkaptein]

(4) Pelle utropte [Mats til vinner av kampen]

Slike ikke-verbale småsetninger er også helt vanlig å analysere som objekt pluss objektpredikativ (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 159; Faarlund et. al. 1997, s. 1007). Med det til grunn er objektpredikativ gjerne en nominal leddtype, en adjektivfrase eller en preposisjonsfrase, og det innledes normalt med *som*, *for* eller *til*, slik som i (3) og (4) (Faarlund et. al., 1997, s. 749). I materialet mitt blir ikke-verbale småsetninger analysert som funksjonsmønster 2/5 ved at hele småsetningen analyseres som hovedverbets DO. Småsetninger er særlig frekvente i en av oppgavene, hvor elevene skal skrive om noe de vil forvandle seg til. Lignende vil også *at*-setninger analyseres som ett ledd, og derfor betraktes småsetningsanalysen som mer stringent og økonomisk enn DO + DOP. Elevteksteksempler blir vist under 3.2.2 *Vurdering av transitivitet*.

2.2.4.3 Relativsetninger

Det finnes en del relativsetninger fra elevtekstmaterialet. Det finnes to grupper relativsetninger, de restriktive (nødvendige) og de ikke-restriktive (unødvendige). Forskjellen på disse to gruppene relativsetninger er at de restriktive avgrensar referansen til korrelatet, som i (1), hvor ikke-restriktive har som funksjon å gi utfyllende informasjon om korrelatet uten å avgrense referansen, som i (2). Subjektet *jeg* i eksempel (2) uttrykker at hun liker *fotball*, og utfyller med informasjon om korrelatet *fotball* i leddsetningen uten at objektet er «tilstede». Eksempel (1) viser en restriktiv relativsetning, som er den typen som det fokuseres på videre.

(1) Jeg liker _{DO}fotballen [som du ga _{DO}_____ til meg]

(2) Jeg liker _{DO}fotball, som _{DO}_____ er et vakkert spill.

Relativsetninger kjennetegnes ved at de vanligvis inneholder subjunksjonen *som* og et korrelat. De er undersetninger i likhet med infinitiv-, *at*- og småsetninger. Vanligvis innledes relativsetninger med subjunksjonen *som*, og det er også den eneste subjunksjonen som kan innlede relativsetninger. Det finnes likevel relativsetninger som ikke innledes av *som*, men f.eks. et spørrepronomen eller determinativet *hvilken* (Faarlund et. al. 1997, s. 1054). De er derimot mindre aktuelle i småtrinnssteker. Korrelat er derimot fastgitt og er nødvendig for at en relativsetning skal kunne gjenkjennes. Et korrelat er en frase som relativsetningen står til eller modifierer (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 165). Restriktive relativsetninger som er den gruppen relativsetninger det refereres til her, er normalt en nominalfrase, som er et setningsledd bestående av et substantiv eller et pronomen alene, eller sammen med et eller

flere tillegg (Theil, 2018). Ifølge standardanalysen er korrelatet ikke en del av relativsetningen, men ligger i oversetningen og er alltid relatert til en underforstått tom posisjon inne i relativsetningen. Denne posisjonen kalles for den relativiserte posisjonen (Åfarli & Eide, 2003, s. 271). Ovenfor er *ballen* i (1) synlig korrelat i oversetningen, som også fungerer som et usynlig DO i undersetningen. Syntaktisk har ballen én funksjon i hvert setningsnivå. Om vi tar bort oversetningen, og setter inn korrelatet inn i den relativiserte posisjonen vil det danne en fullstendig helsetning; *Maria ga ballen til læreren*. Eksempelet viser relasjonen mellom korrelatet og den relativiserte posisjonen i relativsetningen.

3 Materiale og metode

I dette kapittelet skal jeg presentere materialet som problemstilling og forskningsspørsmål baserer seg på, samt hvordan dette materialet er blitt samlet inn. Jeg vil også presentere hvilke metoder som er valgt for å analysere forskningsspørsmålene. Denne fremstillingen vil vise hvordan jeg kan komme frem til en diskusjon om hvordan verbbruken er og utvikler seg i elevtekster fra 1. trinn på tvers av oppgaver, og hva relasjonen mellom verb, vurdert tekstkvalitet, transkripsjonsferdigheter og skriveopplæring er i den tidlige skriveutviklingen. Første del er en materialfremstilling, som viser utvalget, hvordan utvalget er samlet inn, de forskjellige oppgavetyperne som elevene fra utvalget har besvart, hvordan tekstkvalitet er blitt definert, hvordan håndskriftsvurderingen er blitt gjennomført for å skape et mål på håndskriftens lesbarhet og til slutt grammatiske begreper og valg som er prioritert i materialet og mål som danner grunnlaget for analysene som er blitt til av valgene. Den første delen skaper grunnlaget for analysene, som videre redegjøres for i den siste delen av kapittelet som hovedsakelig angår metodiske valg. De fem forskningsspørsmålene som operasjonaliserer problemstillingen og som kan analyseres og diskuteres etter disse metodiske valgene gjentas her:

- F1: Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvens seg på tvers av oppgavene?
- F2: Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønstre seg på tvers av oppgavene?
- F3: Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?
- F4: Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?
- F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av førsteklasse?

3.1 Utvalg og innsamling av material

Elevene i utvalget mitt er 5–6 år, og tekstene er hentet fra deres første måned som førsteklassinger (høsten 2019) og i deres siste måned som førsteklassinger (våren 2020), se tabell 1. Det ga meg muligheten til å si noe om elevenes utvikling. Totalt har jeg 162 elever fra FUS-prosjektets materiale. Elevene fordeler seg likt som FUS sitt prosjektdesign, der halvparten av elevene fra mitt utvalg representerer intervensjonsskolene og den andre halvparten representerer kontrollskolene. Det gir en fordeling på 81 elever fra begge gruppene. Videre fordeler elevene fra hver gruppe (intervensjon og kontroll) seg i kjønn. For at kjønnsfordelingen skal være mest identisk med hovedmaterialet til FUS-prosjektet, er gutter og jenter fordelt 38/43 i gruppene, som gir en fordeling på 76/86 totalt i utvalget mitt. Elevene er også fordelt i språk, men denne fordelingen er tilfeldig, da utvelgelsen av hvilke elever som skulle representere materialet mitt er basert på andre kriterier. Oversikten i tabell 1 viser fordelingen av det endelige utvalget. Totalt representerer elevene i utvalget mitt 47 forskjellige skoler, fordelt på fem kommuner geografisk spredt i Norge.

Halvparten av elevene som representerer materialet i denne oppgaven er tilfeldig utvalgt fra en stor database fra FUS-prosjektet. Den andre halvparten er valgt ut gjennom matching. Det ble i første omfang trukket ut 90 elever fra kontrollgruppen. Disse elevene ble likt fordelt i kjønn som resten av materialet i FUS-prosjektet. Tilfeldig utvelgelse gjorde også at mitt utvalg innebærer elever fra alle fem kommunene som er representert i FUS-materialet. Etter å ha valgt ut elever fra kontrollgruppen, ble 90 elever fra intervensjonsgruppen tilfeldig matchet med kontrollelevne på alder i måneder, kjønn, håndskriftsflyt og skrivescore fra vurderingen av elevtekstene deres fra høsten 2019 (utetid og drømmematpakke).¹⁹ Matchingen ble gjort for å kunne si noe om effekt av intervensjonen fra FUS-prosjektet. 180 elever, som har

¹⁹ De ulike oppgavetyperne vil bli forklart og utdypet under *3.1.1 Oppgavetyper*. Skriveoppgavene som materialet baseres på er «Utetid 2019», «Drømmematpakken 2019», «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020».

samtykke, bakgrunnsinformasjonen jeg behøvde og hadde besvart alle tre oppgavene fra høsten 2019 var dermed en del av utvalget mitt. Elevantallet på 180 ble derimot redusert til 162 etter at elevene hadde fullført oppgavene fra våren 2020, pga. færre deltakelse fra denne runden.

Tabell 1. Deskriptiv statistikk som viser elevdeltagelse på de ulike oppgavetyperne og demografisk fordeling av kjønn og språk i kontroll- og intervensjonsskoler.

			Kontroll	Intervensjon	Totalt
			N	N	N
«Utetid 2019»	Gutter	Flerspråklig	6	0	6
		L1	29	37	66
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	9	2	11
		L1	33	37	70
		L2	1	2	3
«Drømmematpakken 2019»	Gutter	Flerspråklig	6	0	6
		L1	30	35	65
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	8	2	10
		L1	32	38	70
		L2	1	3	4
«Bokstavoppgaven 2019»	Gutter	Flerspråklig	6	0	6
		L1	31	37	68
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	9	2	11
		L1	33	38	71
		L2	1	3	4
«Utetid 2020»	Gutter	Flerspråklig	5	0	5
		L1	31	34	65
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	8	2	10
		L1	32	37	69
		L2	1	3	4
«Magisk hatt 2020»	Gutter	Flerspråklig	6	0	6
		L1	26	32	58
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	5	2	7
		L1	31	35	66
		L2	1	3	4
«Bokstavprøven 2020»	Gutter	Flerspråklig	6	0	6
		L1	27	35	62
		L2	1	1	2
	Jenter	Flerspråklig	8	2	10
		L1	30	38	68
		L2	1	3	4
Alle oppgavene	Totalt		458	468	926

Notat. N = antall elever. Flerspråklig = elever som mestrer ett eller flere språk i tillegg til å ha norsk som førstespråk (engelsk gjelder ikke for elever med norsk som førstespråk, som kun får vanlig engelskundervisning på norsk skole). L1 = elever med norsk som førstespråk. L2 = elever med annet språk som førstespråk. Totalt er maksimal deltagelse per oppgave 162 elever.

3.1.1 Oppgavetyperne

Elevtøkstene i materialet er besvarelser på fire forskjellige oppgaver. To av oppgavene har elevene besvart ved to anledninger, altså høsten 2019 og våren 2020. Disse oppgavene er bokstavprøven og «Utetid». De to andre oppgavene er kun besvart ved en anledning hver. En av disse to oppgavene er «Drømmematpakken», som elevene besvarte høsten 2019. Denne oppgaven ble byttet bort mot «Magisk hatt», som de samme elevene besvarte våren 2020. Slik har elevene fra de gikk i førstetrinn svart på tre oppgaver hver, både på høsten og på våren.

Først og fremst er bokstavprøven en oppgave som har til hensikt å måle elevenes transkripsjonsferdigheter og håndskriftsflyt. I denne oppgaven fikk elevene 90 sekunder til å kopiere et kort avsnitt så raskt og nøyaktig som mulig. Elevene fikk grundig gjennomgang av læreren, slik at de hadde god kjennskap til hvordan oppgaven skulle gjennomføres. Læreren fikk i oppgave å forsikre seg om at alle elevene forstod oppgaven før de begynte å kopiere. I forveien ble teksten lest opp høyt for elevene via en film. Den samme teksten hadde de foran seg når de kopierte teksten etterpå.

De andre tre oppgavene er skriveoppgaver som ble brukt for å kunne si noe om førsteklasingers skrivekompetanse og skriveutvikling. Oppgavene er såkalte prompt-oppgaver, da de skal kunne besvares uten at det forutsetter andre ferdigheter, som for eksempel lesing i forveien. De tre forskjellige oppgavene «Utetid», «Drømmematpakken» og «Magisk hatt» blir utført med omtrent de samme rammene, men på ulike dager. Oppgavene innledes av læreren og består også av en idemyldring som gjøres i fellesskap med elevene. Idemyldringen består av ett bilde til hver oppgave som samtalen dreier seg rundt. Før de begynner å skrive skal læreren sikre at alle elevene vet hva de vil skrive om. Når elevene setter i gang med skrivningen, har de maks 45 minutter til rådighet.

Opgaven «Utetid» er et brev fra forskerne ved NTNU og engasjerer derfor til autentisk kommunikasjon, da elevenes besvarelser er brev som sendes tilbake til forskerne. Elevene svarer på følgende bestilling fra forskerne: *Skriv et brev der du beskriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttet.* I forveien har elevene snakket om bildet av en skolegård i idemyldringen, samt diskutert hva de liker å gjøre i utetida, hvorfor de liker akkurat den aktiviteten, hva det å beskrive betyr, hva en forsker er og hvordan et brev ser ut.

Oppgaven «Drømmematpakke» er en oppgaveinstruks, hvor formålet er at elevene skal skrive til noen som ikke kan se eller lukte matpakken de skriver om. Elevene svarer på følgende bestilling: *Bruk sansene dine og beskriv din drømmematpakke. Skriv til en som ikke kan se eller lukte den.* Denne oppgaven innledes også med en idemyldring, men av et bilde av en vanlig matpakke. Før de setter i gang med å skrive diskuterer de i fellesskap hva deres drømmematpakke inneholder, hvordan den ser ut, hva de må tenke på når de skal skrive til noen som ikke kan se eller lukte matpakken, hva slags farger den har, hvordan den smaker og lukter.

Den siste oppgaven, «Magisk hatt», har også en oppgaveinstruks der elevene svarer på følgende bestilling: *Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.* Også denne oppgaven innledes med en idemyldring, men av et bilde av en hatt som ligger på en grusvei. I forveien av skrivingen diskuterer klassene hva det betyr at noe er magisk, hva man kan forvandle seg til, hva de selv ville ha forvandlet seg til, hva de tror ville ha skjedd den dagen og hva en bør tenke på for at andre skal kunne lese og forstå teksten de skriver.

De 162 elevene som representerer utvalget mitt har omtrent svart på alle oppgavene: bokstavprøven, «Utetid 2019», «Drømmematpakken 2019», «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020». Det ga meg analysemateriale fra 926 tekster til sammen. Inkludert bokstavprøven er det et resultat av at alle elevene har besvart ca. seks tekster til sammen fra høsten 2019 og våren 2020. Videre ble alle skriveoppgavene (602 elevtekster), «Utetid 2019», «Drømmematpakke 2019», «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020» analyserte av meg for å innhente informasjon om tekstlengde, antall verb i token, antall verb i type og hvilke funksjonsmønster verbene realiserte fra hver tekst. Analysen inneholdt også akkurat hvilke verb som ble brukt i hver tekst. Nøyaktig hvordan denne analysen er blitt utført blir videre behandlet i 3.2 *Grammatiske begreper, valg og mål for analysene* –3.2.3 *Analyse av ett elevtekstsempel fra materialet.*

3.1.2 Hvordan har tekstkvalitet blitt definert i FUS-prosjektet?

FUS-prosjektet tar i bruk en analytisk scoringsmetode, hvor utviklingen av vurderingsskalaen er basert på empirisk forskning (Skar, Jølle & Aasen, 2020, s. 7). Analytisk scoring vil øke

reliabiliteten til vurderingen ved at vurderere gir flere poengscorer til en tekst, som baseres på en vurderingsskala bestående av flere dimensjoner. Til slutt kan alle poengscorene samles til én tekstscore (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 209). I FUS-prosjektet vil det si åtte vurderingsområder: *mottakerbevissthet, organisering av innhold, innholdets omfang, ordforråd, setningsoppbygging, tegnsetting, skrivemåter og staving og bokstavkunnskap*. Vurderingsområdene ble gitt en score fra 1 til 5 ut fra faste kriterier.²⁰ Tekstene fra prosjektet er også vurdert flere ganger av forskjellige vurderere. Totalt gis det åtte poengscorer fra hver vurderer, som til slutt slås sammen til en score for tekstens kvalitet.

Vurdererne i FUS-prosjektet er ekspertvurderere, da de både har fått tilbudt trening i å vurdere prosjektets tekster og de har norskfaglig bakgrunn. Selv med en analytisk scoringsmetode, trening og relevant faglig bakgrunn hos vurdererne er de mennesker, og forskjellig fokus i vurderingsprosessen kan oppstå. Vurderere kan justere poengscorene til å passe deres holistiske inntrykk av teksten (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 210). Samtidig består vurderingsskalaen av utfyllende beskrivelser av vurderingsområdene, en begrepsliste og eksempeltekster for hvert vurderingskriterium for hvert vurderingsområde. Dette bidrar til å holde vurdererne tett til vurderingskriteriene og unna eventuelle holistiske vurderinger. Samlet fremstår dette som pålitelig for elevteksternes vurderte tekstkvalitet. Analyser av et tilsvarende material tilsier god nok reliabilitet med en Cronbach α -lignende koeffisient på .94 (Skar et al., under utgivelse).

3.1.3 Håndskriftsvurdering

For å få et reliabelt mål på hvor pen håndskriften til elevene i utvalget var fra begynnelsen av første trinn, gjennomførte jeg en håndskriftsvurdering. Denne vurderingen skulle gi meg et mål for håndskriftens lesbarhet, som er nødvendig for å svare på forskningsspørsmålet:

F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av førsteklasse?

Tekstene som denne vurderingen baserte seg på var bokstavprøven der hvor alle utenom to elever i utvalget mitt hadde skrevet minimum en bokstav. Vurderingen ble gjort gjennom en såkalt sammenlignbar vurdering i programvaren No More Marking®. Skar, Jølle og Aasen

²⁰ Se vedlegg 1 for informasjon om hvilke kriterier tekstene ble vurdert ut fra.

(2020b) begrunner valg av denne metoden som en mer effektiv og pålitelig vurdering enn tradisjonell vurdering (s. 7). I denne vurderingsformen blir det skapt en tilfeldig rangering ved at vurdererne får to alternativ, hvor de velger den de synes er best.²¹ Det ble satt sammen et ekspertpanel, bestående av 11 vurderere med god kunnskap om norskfaget og særlig skriving. Det eneste kriteriet vurdererpanelet hadde var å velge den teksten av to og to tekster som hadde penest håndskrift. Til sammen gjennomførte de 1958 vurderinger. Scoren for reliabilitet ble 0.9, som anses å være en høy scor (Ringdal, 2013, s. 98). Denne vurderingen er basert på en IRT-metode, som resulterte i en logit-skala.²²

3.2 Grammatiske begreper, valg og mål for analysene

Denne masteroppgaven tar i bruk et grammatisk rammeverktøy for å undersøke relasjoner mellom skrivekompetanse og grammatiske fenomen. Det er hovedsakelig verbene jeg undersøker for å kunne diskutere spørsmålet om grammatisk kompleksitet kan predikere vurdert tekstkvalitet. Grammatisk kompleksitet er et relativt vidt begrep som det ikke umiddelbart er lett å måle. Likevel vil jeg benytte meg av det, fordi elevtekstene i materialet mitt skiller seg fra hverandre gjennom nettopp kompleksiteten i språket som er brukt. For å kunne måle denne kompleksiteten har jeg vært nødt til å ta noen valg. Hovedvekten er lagt på hovedverbene fordi de legger noen føringer for hvordan elever varierer språket i tekstene sine og på setningenes syntaktiske kompleksitet. De kan også fortelle oss omtrentlig hvor lange tekster førsteklasingene skriver.

Først og fremst er det nødvendig å telle alle verb, som danner et *tokenmål* for verbfrekvens. Deretter vil et *typemål* for verbfrekvens være nyttig for å kunne undersøke hvorvidt teksten som består av et antall setninger er leksikalsk variert eller ikke. Tokenfrekvens og typefrekvens som mål er hentet fra Bybee (2010). I mitt materiale vil tokenfrekvens si noe om hvor mange ganger et hovedverb dukker opp i elevtekstene, og dermed hvor stor del av teksten som inneholder verb sett i sammenheng med tekstens lengde. Typefrekvens vil kunne gi et mål på hvor mange ulike verblemma teksten består av. For å tydeliggjøre forskjellen i disse to målene, se eksempel (1):

²¹ Se Skar, Jølle og Aasen (2020b) for detaljert informasjon om comparative judgement som metode.

²² Se Skar et al. (2020) for mer utførlig informasjon om IRT og logit-skalaer.

1) *Jeg liker å leke på fotballbanen. Før likte jeg å hoppe på trampolinen.*

I denne setningen er det fire verb, og tokenfrekvensen er derfor fire. Verbene *liker* og *likte* kommer fra samme lemma, nettopp *like*. *Hoppe* og *leke* kommer derimot fra to forskjellige lemma, og typefrekvensen blir derfor tre. Tekstene (2) og (3) under viser oss et eksempel på hva disse målene kan fortelle oss om grammatikken i tekstene.

2) *Jeg liker fotball. Jeg liker hoppetau. Jeg liker basketball. Jeg liker vennene mine.*

3) *Jeg liker å spille fotball. Jeg står keeper. Jeg redder alle ballene.*

Teksten i eksempel (2) består av fire verb, hvor typemålet er en. I eksempel (3) er typemålet fire, som også består av fire verb. Den siste teksten kan også sies å ha et videre *leksikalsk mangfold*, da denne teksten varierer mellom flere unike verb enn den første teksten. Likevel er ikke token og typemålene nok for å kunne diskutere grammatisk kompleksitet i elevtekstene fra materialet, og verbene inneholder dessuten mye mer informasjon. Derfor blir termen *syntaktisk variasjon* benyttet, som deler seg i mål på de fire funksjonsmønstrene som er representert i materialet (funksjonsmønster 1–4). Disse fire funksjonsmønstrene fordeler verbene i grupper med fire forskjellige syntaktiske egenskaper, som sammen kan gi oss informasjon om hvor syntaktisk variert en tekst er. Siden utvalget innebærer tekster fra førstetrinn, er kompleksiteten sammenlignet med en studenttekst ved universitetet lav, og det er minimalt med valensfrie ledd enda. Likevel, for å kunne fange opp mest mulig av en grammatisk kompleksitet gjennom kun å undersøke verbene, er det et siste mål som blir benyttet for å kunne fange opp eventuelle valensfrie ledd. Det er målet for *verbsekvens*,²³ som er et mål på hvor tett teksten er av verb. Dette målet forteller oss noe om setningslengde. Om teksten inneholder få verb med hensyn til tekstens lengde, kan det bety at teksten har lengre setninger og derfor flere utfylte ledd inkludert valensfrie ledd. Om en tekst inneholder fire verb, med 13 ord til sammen, vil hver setning være på rundt tre–fire ord i gjennomsnitt, og inneholder trolig lite valensfrie ledd. Om teksten derimot hadde inneholdt 25 ord, ville den mest sannsynlig ha inneholdt valensfire ledd. Til sammen vil målene for verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens kunne gi nok informasjon til å kunne diskutere om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet i elevtekster fra førstetrinn.

²³ Verbsekvens blir i syntaksen ofte brukt som en samlebetegnelse for alle verb som opptrer i en setning (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 37). Det er ikke denne forståelsen for begrepet som ligger til grunn her.

3.2.1 Verbutvalget

Akkurat hvilke verb som er utvalgt følger kriterier som er videre redegjort for etter tabell 2. Tabell 2 viser en oversikt over hovedverbene fra materialet. Kolonnene fra høsten 2019 viser de mest frekvente verbene. Kolonnene fra våren 2020 viser de 25 mest frekvente verbene.

Tabell 2. En oversikt over hovedverbene i materialet.

Utetid 2019			Drømmematpakke 2019			Utetid 2020			Magisk hatt 2020		
Rang	Tall	Infinitiv	Rang	Tall	Infinitiv	Rang	Tall	Infinitiv	Rang	Tall	Infinitiv
1	17	leke	1	11	ha	1	312	like	1	116	bli
2	15	like	2	4	like	2	135	leke	2	81	være
3	7	klatre	3	2	smake	3	56	være	3	42	ta
4	6	huske	4	2	være	4	54	hoppe	4	32	finne
5	6	hoppe				5	38	klatre	5	28	gå
6	4	løpe				6	31	huske	6	27	fly
7	4	skli				7	31	disse	7	21	ha
8	3	disse				8	31	spille	8	20	forvandle
9	2	være				9	21	skli	9	17	få
10	1	dumpehuske				10	13	elske	10	16	se
11	1	lage				11	9	lage	11	13	ønske
12	1	slåss				12	9	synes	12	12	komme
13	1	svømme				13	8	løpe	13	10	leke
14	1	gjøre				14	7	gå	14	10	møte
15	1	slenge				15	5	bli	15	9	spise
16	1	ri				16	5	slenge	16	8	hoppe
17	1	ake				17	5	plukke	17	7	kjøre
18	1	finne				18	5	ta	18	7	trylle
19	1	tegne				19	5	ha	19	6	kjøre
20	1	snurre				20	4	få	20	6	lage
21	1	få				21	4	rusje	21	6	løpe
22	1	spille				22	3	bygge	22	5	ake
23	1	bumpe				23	3	kaste	23	5	ligge
24	1	stikke				24	3	stå	24	5	plukke
						25	3	forske	25	5	si

En grunn til å studere frekvensmønster og særlig verbene, er at det finnes hovedverb i alle setninger. Hovedverbene bestemmer argumentstrukturen i setningen, gjennom deres transitivitet (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 40). Av den grunn har jeg valgt å avgrense verbutvalget til å kun gjelde hovedverbene, fordi de er interessante for kompleksiteten i setningene. Frekvensen av hovedverbene kan først og fremst predikere variasjon og kompleksitet i tekstens setninger, og sett sammen med tekstens lengde, kan også verbtettheten diskuteres. Målene jeg bruker for å si noe om verb i analysene mine, er basert på et utvalg

som er utført manuelt. Utvalget er basert på hovedverbenes morfologiske og syntaktiske egenskaper som bærende kriterier. Målene det ble redegjort for i 3.2 *Grammatiske begreper, valg og mål for analysene*, er mål som både analysen og diskusjonen støtter seg på. Likevel er grunnlaget til målene basert på andre mål. Det er målene jeg har benyttet meg av i utvalget og i kategoriseringsarbeidet. Verbene er i første omgang optelt etter token, type, kopulaverb og transitivitet.

Token- og typemålene er tidligere beskrevet. Målene på transitivitet er i første omgang delt i tre forskjellige mål; intransitive verb i bruk, transitive verb i bruk og ditransitive verb i bruk. Målene vil kunne vise hvordan elevene varierer argumentstruktur i tekstene. Målene for intransitive, transitive og ditransitive verb i bruk forteller oss noe om hvor mange verb som ikke tar objekt i en tekst, eller hvor mange som tar ett objekt eller flere. Når det står i «bruk» menes det at verbene sorteres i de ulike kategoriene ut fra hvordan de anvendes og faktisk realiseres i teksten. Dvs. der noen verb oftest er intransitive, kan de i utradisjonell, mindre normal eller kreativ bruk også ta objekt, og verbet blir i slike tilfeller kategorisert som et transitivt verb selv om det i endosentriske tilnærminger er «kjent» for å være intransitivt. Verbet *hoppe* i (1) og (2) eksemplifiserer denne kategoriseringen. Om *hoppe* i (1) hadde dukket opp i en elevtekst, ville dette verbet blitt kategorisert som et intransitivt verb. Selv om *hoppe* i en endosentrisk modell er lagret med en argumentstruktur som tilsier at det er intransitivt, kan det noen ganger også opptre transitivt som i (2). Da er *hoppe* i (2) i den samme elevteksten blitt kategorisert som «et transitivt verb i bruk», pga. den faktiske realiseringen i teksten. Det er nettopp i dette kategoriseringsarbeidet at en blanding av endo- og eksoskeletale tilnærminger blir benyttet, selv om jeg i hovedsak støtter meg til en endoskeletal modell.

- 1) suJeg v_{hopper}
- 2) suJeg v_{hopper} DO_{tau}

Målene for transitivitet er videre blitt kategorisert som funksjonsmønster, hvor funksjonskategori 2 og 5 er slått sammen til å være kun en kategori. Alle verb som kategoriseres til funksjonsmønster 2/5 har det til felles at de tar kun et DO. Ikke-verbale småsetninger kan nemlig kategoriseres som både funksjonsmønster 2 og 5, men her ble de eksemplene kategorisert som funksjonsmønster 2, slik som i eksempel (3). Siden jeg følger småsetningsanalysen, analyseres hele småsetningen som ett ledd i stedet for to (DO + DOP)

slik som i Åfarli & Sakshaug (2006). Siden *at*- og *å*-setninger også følger en slik analyse, vil småsetningsanalysen derfor være mer stringent og økonomisk. Det fremstår derfor hensiktsmessig for videre analyser at funksjonsmønster 2 og 5 deler kategori.

3) *su*Jeg *v*forvandler *DO*[meg til en enhjørning]

Det fremkommer også kun rundt 25 eksempler av småsetninger i materialet i forbindelse med oppgaven «Magisk hatt 2020», ved særlig bruk av verbene *forvandle* eller *forandre*. Det skal derfor påpekes at når funksjonsmønster 2/5 blir vist til i analysen og i diskusjonen, er så og si alle eksemplene som kan inngå i både 2 og 5, eksempler av oppgaven «Magisk hatt 2020». De andre oppgavene inneholder ikke eller har kun få eksempler med småsetningsobjekter.

3.2.2 Vurdering av transitivitet

Først og fremst er det kun hovedverbene som er med i materialet. Det er ikke alle verb som har vært like enkle å vurdere som transitive i leksikon eller ikke. Derfor har jeg vært nødt til å gjøre noen avgrensinger på forhånd, for å sikre at vurderingene er basert på de samme kriteriene. Først og fremst er en avgjørelse om et verb er intransitivt, transitivt eller ditransitivt basert på den realiserte bruken i setningene. F.eks. kan verbet *spise* stå uten objekt i en setning, realisert som et intransitivt verb, selv om det også kan realiseres transitivt. I slike tilfeller vil *spise* bli registrert som intransitivt i utvalget mitt. I tekstene fra både MP1 og MP2 har en utfordring vært å avgjøre hvorvidt det aktuelle verbet tar objekt eller ikke, og det har av den grunn blitt satt et formelt skille. For at et verb i dette utvalget skal være transitivt, må direkte objekt være substantivisk. *DO* blir her altså formelt kategorisert som substantiv(frase), pronomen, *å*-infinitiv, *at*-setning og som småsetning. Når kravet er at *DO* må være substantivisk, vil alle preposisjonsfraser være adverbial, og er derfor fraser som ikke styres av hovedverbet.

I elevtekstene fra høsten 2019 var det kun et fåtall elever som allerede hadde lært seg å skrive litt. Av den grunn inneholdt de fleste tekstene kun tegninger, mens noen tekster inneholdt ulike ord i stikkordsform, og et mindretall av elevene hadde begynt å skrive setninger, som naturligvis inneholdt verb. Det var også noen tekster fra «Utetid 2019» som ramset opp ulike verb i stikkordsform for å antyde at de f.eks. liker å hoppe, sprette, disse osv. i utetiden sin. Det er det naturlig å anta talemålsnære formuleringer, siden elevtekstene fra dette materialet

er skrevet i elevenes første måned som førsteklassinger. Dette bød på utfordringer for vurderingen av verbenes transitivitet, som vi skal se under.

I både (1) og (2) ser vi fraser fra to forskjellige tekster som svarer på oppgaven om hva de liker å gjøre i utetiden. I disse tilfellene kan vi regne med at SU er «tilstede», selv om det ikke er fonologisk realisert i setningen. SU er i slike tilfeller å regne som et usynlig strukturelt subjekt (Nygård, 2016). Det vil derfor være naturlig å regne med at *lage* i (1) er et transitivt verb, selv om SU er utelatt. I (2) er *slenge* derimot et intransitivt verb, da *seg* regnes for å være en refleksiv partikkel og står derfor sammen med hovedverbet som en enhet (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 114). Teknisk sett er *slenge seg* blitt adjungert til verbkjernen og blir derfor analysert samlet som V.

- 1) Fotball og vlage doting av sand.
- 2) V[Slenge seg].

I materialet fra høsten 2019 har det også vært ett tilfelle hvor hovedverbet har vært etterfulgt av en *med*-frase. I (3) blir *med* regnet for å høre til verbet *ha* som en verbpartikkel, hvor *med* (slik som *seg* i (2)) adjungeres på kjernenivå og blir en del av verbkjernen *ha med* (Aa, 2020; Zeller, 2001). I dette tilfellet har altså partikkelverbet et usynlig SU (PRO) og tar *nudler* som DO. Sambandet *ha med* blir derfor å regne som et transitivt verb.

- 3) Jeg liker [å PRO ha med nudler]

I tekstene fra våren 2020 hadde førsteklassingene snart fullført sitt første år på skolen idet de skrev sine besvarelser på «Utetid 2020», men også oppgaven «Magisk hatt 2020» som var en ny oppgave for dem. Fra at kun et fåtall tekster fra høsten 2019 hadde ord i seg, hadde omtrent alle tekstene nå ord i seg. Likevel varierte tekstene i omfang og kompleksitet. Noen elever skrev tekster der de satte opp ord i en listestruktur. Andre tekster er et resultat av at eleven har lært seg en mal som gjentar seg gjennom hele teksten, f.eks.: *jeg liker å leke med venner. Jeg liker å leke med Jesper*. Mange tekster har også en global struktur der teksten oppleves som helhetlig av leseren. Av de utfordringene jeg møtte på i de første tekstene, møtte jeg også på i vurderingene av transitivitet i disse tekstene. Med en økning i både ord og setninger i elevtekstene fra våren 2020, bød det naturligvis på flere og nye utfordringer av vurderingen av verbenes transitivitet. Noen av utfordringene trekker jeg frem her som

eksempler, da de enten er svært gjentakende i materialets tekster eller viser at å holde seg strengt til en endoskeletal analysemodell, ikke alltid strekker til.

Eksemplene (1) og (2), viser to undersetninger, en infinitivsetning og en *at*-setning. Verbet *like*, som finnes i oversetningen i begge eksemplene tar her undersetningene som DO. Det gjør verbet *like* transitivt i slike tilfeller. I (1) markeres infinitivsetningen med subjunksjonen *å*, som etterfølges av et usynlig subjekt (PRO), og verbet *leke* som ikke tar DO videre. Konstruksjonen i (2) inneholder subjunksjonen *at*, som etterfølges av et synlig subjekt og videre det transitive verbet *spiller*, som tar *piano* som DO. Dette er to typiske konstruksjoner i materialet, og er særlig frekvent i «Utetid 2020».

- 1) suJeg vliker [å suPRO vleke DO[ADVBL[på fotballbanen]
- 2) suJeg vliker [at suMarie vspiller DOpiano]

I (3) ser vi et ganske frekvent eksempel fra oppgaven «Magisk hatt 2020». Verbet *forvandlet* tar i dette eksempelet en småsetning (SS) som DO. SS er markert i kursiv og pga. manglende verb har vi å gjøre med en ikke-verbal småsetning. Småsetningen er en preposisjonsfrase, der *til* er kjernen og *meg* er SU. Det gjør at verbet *forvandle* i slike eksempler opptrer transitivt, ved at småsetningen «*meg til en enhjørning*» blir DO til *forvandle*. Disse eksemplene realiserer også funksjonsmønster 2/5.

- 3) Jegsu forvandlev DO[sumeg PRED[til en enhjørning]

Verbet *fly* i (4) er et eksempel på at et verb som normalt sett er intransitivt, også kan opptre i en transitiv «ramme» jf. (Åfarli, 2007). Her tar *fly* både IO (‘deg’) og DO (en tur), og realiseres som ditransitivt. Dette eksempelet viser at en endoskeletal modell, ikke vil kunne predikere slike tilfeller like godt og at en kombinasjon av både en endoskeletal og en eksoskeletal modell behøves for å fange opp argumentstrukturen som verbene faktisk har i tekstene. I endoskeletale modeller må *fly* ha minst tre forskjellige argumentstrukturer spesifisert i leksikon for at dette eksempelet skal kunne oppstå. I den eksoskeletale modellen har ikke verbet spesifisert argumentstruktur i leksikon, og dette tilfellet taler for det.

4) suHun vsa DO[vfly IO('deg') DOen tur]²⁴

I (5) er *legge* intransitivt, ved at en kan regne med pronomenet *meg* som en refleksiv partikkel på samme måte som pronomenet *seg*. En refleksiv partikkel kan ikke tematiseres slik som et vanlig objekt, fordi den bare har en kjerne. Pronomenet blir i en slik analyse, en del av verbet.²⁵

5) ('Hvor') sujeg skulle v[('legge') meg]²⁶

Eksempel (6) viser en relativsetning, *såm jeg elsker*, som står til objektet *kåboy* i den forrige setningen *ågså leke vi kåboy*. Verbet *elsker* er i dette tilfellet transitivt, altså er DO relativisert i undersetningen, og dette er den samme semantiske størrelsen som korrelatet, men gitt standardanalysen ikke den samme syntaktiske størrelsen. Korrelatet er *kåboy*, som i dette eksempelet kan tolkes som en spesifikk type lek.

6) Ågså leke vi kåboy. Såm jeg elsker.

('Også') ('leker') vi DO('Cowboy') [('som') jeg elsker DO_____]

3.2.3 Analyse av ett elevteksteksempel fra materialet

I første omgang er alle elevtekstene som nevnt tidligere analysert for å skape et grunnlag som kan analyseres statistisk. Det gir et datagrunnlag for at forskningsspørsmålene kan svares på. Hver enkelt tekst har blitt analysert ut fra de samme kriteriene som er beskrevet fra 3.2 *Grammatiske begreper, valg og mål for analysene* til 3.2.2 *Vurdering av transitivitet*. Under presenteres ett elevteksteksempel i original form med en transkribert tekst for å vise akkurat hvordan tekstene i materialet er blitt analysert i praksis.

²⁴ Originalteksten er: *Hun sa fly dei en tur*.

²⁵ Les mer om refleksiv pronomen i Åfarli & Eide (2003): 241 & Åfarli & Sakshaug (2006): 115.

²⁶ Originalteksten er: *Kor jeg skulle jeg lege meg*.

Bilde 1: Norskspråklig gutt, 6 år. Intervensjonss elev. Eleven svarer på oppgaven «Utetid 2020».

HEI FORSKERE
JEG LIKER Å DISSE. JEG LIKER
Å SPILLE FOTBALL. JEG LIKER Å
KLATRE. JEG LIKER Å SITTE
PÅ EN HUMPEDISSE. JEG LIKER
Å LEKE MED N OG N

Hei forskere. Jeg liker å ('disse'). Jeg liker å ('spille') ('fotball'). Jeg liker å klatre. Jeg liker å ('sitte') på en ('humpedisje'). Jeg liker å leke ('med') N og N.

Denne teksten er vurdert til en tekstscore på 3.04 av 5. Eleven som skrev den går på en intervensjonsskole. Demografiske mål viser at teksten er skrevet av en gutt født i mai 2013 som har norsk som førstespråk. Teksten inneholder 30 ord, hvor 10 av dem er hovedverb (*liker, disse, liker, spille, liker, klatre, liker, sitte, liker, leke*). Disse verbene gir et tokenmål på 10 og et typemål på 6, siden verbet *like* blir brukt fem ganger i teksten og de andre fem verbene blir brukt kun en gang hver. Verbene blir derfra analysert sammen med frasen de står i for å undersøke transitiviteten og hvilke funksjonsmønstre de så realiserer. Eksempel 1–6 viser dette. Alle setninger fra 2 til 6 inneholder verbet *like*, som er satt foran subjunksjonen *å*, som indikerer en infinitivsetning. Slik realiserer alle disse verbene funksjonsmønstre 2²⁷ fordi de tar infinitivsetningen som DO. Verbet *spille* i (3) er også et transitivt verb, da *spille* tar *fotball* som DO og realiserer funksjonsmønstre 2. *Disse* i (2) og *klatre* i (4) tar ikke objekt, og er derfor intransitive verb som begge realiserer funksjonsmønstre 1. Både *sitte* i (5) og *leke* i (6) etterfølges av andre ledd, men disse leddene er valensfrie ledd som ikke blir realisert av verbet. *Sitte* i (5) er derfor intransitivt, da *på en humpedisje* ikke er et objekt, men et adverbialt ikke-argument. *Leke* i (6) er også her et intransitivt verb, siden *med N og N* er et valensfritt ledd i frasen. I likhet med *disse* og *klatre* realiserer også *sitte* og *leke* funksjonsmønstre 1. Oppsummert er 4 av 10 verb intransitive og realiserer funksjonsmønstre 1, og 6 er transitive som realiserer funksjonsmønstre 2. Det er ingen verb i denne teksten som

²⁷ Funksjonsmønstre 2 deler samme kategori som funksjonsmønstre 5 pga. småsetningsanalysen. Likevel vil eksemplene som kun har mulighet til å realisere funksjonsmønstre 2, også kun refereres til som realiseringer av funksjonsmønstre 2. Det er først når ett verb i en setning kan realisere begge at funksjonsmønstre 2/5 refereres til. Fra og med analysen vil jeg heller vise til delkapittel.

realiserer funksjonsmønster 3, 4 eller 5. Alle målene som blir hentet ut av denne tekstanalysen er vist i tabell 3.

- 1) Hei forskere.
- 2) suJeg vliker DO[å suPRO v‘disse’]
- 3) suJeg vliker DO[å suPRO v‘spille’ DO‘fotball’]
- 4) suJeg vliker DO[å suPRO vklatre]
- 5) suJeg vliker DO[å suPRO v‘sitte’ ADVBL[på en ‘humpedisse’]]
- 6) suJeg vliker DO[å suPRO vleke ADVBL[‘med’ N og N]]

Tabell 3. Eksempel på verbsortering

Tekstlengde	Verbtoken	Verbtype	Fm 1	Fm 2	Fm 3	Fm 4	Fm 5
30	10	6	4	6	0	0	0

Notat. Funksjonsmønster er forkortet til fm.

3.3 Statistiske analysemetoder

3.3.1 Deskriptiv statistikk

For å kunne svare på de første forskningsspørsmålene har jeg valgt å presentere deler av materialet gjennom deskriptiv statistikk. Dette blir gjort for å få oversikt over hvordan antall ord per tekst (tekstlengde) og verbfrekvensen gjengitt som token og type fordeler seg på tvers av oppgavene i materialet. Det blir også vist en tabell som viser syntaktiske egenskaper ved verbene vist gjennom funksjonsmønster. I denne tabellen er verbfrekvensen gjengitt i variabler som viser hvordan de ulike realiserte funksjonsmønstrene fordeler seg på tvers av oppgavene i materialet. Dataene vil bli presentert gjennom antall respondenter (N), gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD), maksimum -og minimumsverdiene, og totalverdiene. Disse målene er grunnleggende for statistisk analyse (Grønmo, 2004, s. 282). Standardavviket viser det gjennomsnittlige avviket fra M. N vil være av varierende størrelse på de ulike oppgavene fordi noen elever har vært borte de dagene tekstene skulle besvares (se tabell 4). Variasjonen er likevel ikke så stor at totalverdiene må ses bort fra, men det vil være nødvendig og hensiktsmessig å rapportere gjennomsnitt og standardavvik.

Tabell 4. antall elevtekster per oppgave

Oppgave	N
Bokstavprøven 2019	162
Utetid 2019	159
Drømmematpakke 2019	156
Bokstavprøven 2020	152
Utetid 2020	158
Magisk hatt 2020	143

Notat. N = antall elever.

Tabell 5 under viser en deskriptiv oversikt over hvordan tekstkvalitetsscoren varieres fra oppgave til oppgave, og hvordan den øker fra skolestart til slutten av første klasse. Disse gjennomsnittsverdiene vil bli benyttet i diskusjonen, men det vises også til hvordan tekstkvalitetsscoren i gjennomsnitt varierer mellom demografiske grupper uten at disse variasjonene vil presenteres noe videre.

Tabell 5. tekstkvalitetsscore i gjennomsnitt per oppgave, fordelt også i demografiske grupper.

			N	M	SD
Tekstkvalitet «Utetid 2019»	kjønn	Gutt	75	1,1	0,3
		Jente	84	1,4	0,4
	Språk	Flerspråklig	17	1,1	0,1
		L1	136	1,3	0,5
		L2	6	1,3	0,5
		Totalt	159	1,3	0,4
Tekstkvalitet «Drømmematpakken 2019»	kjønn	Gutt	72		0,3
		Jente	84	1,2	0,5
	Språk	Flerspråklig	16	1,4	0,3
		L1	134	1,2	0,5
		L2	6	1,3	0,4
		Totalt	156	1,3	0,4
Tekstkvalitet «Utetid 2020»	Kjønn	Gutt	74	2,2	0,7
		Jente	84	2,7	0,6
	Språk	Flerspråklig	17	2,1	0,8
		L1	136	2,5	0,6
		L2	6	2,9	0,4
		Totalt	158	2,4	0,7
Tekstkvalitet «Magisk hatt 2020»	Kjønn	Gutt	65	2,3	0,8
		Jente	78	2,7	0,7
	Språk	Flerspråklig	13	2,2	1,0
		L1	125	2,5	0,7
		L2	5	2,6	0,3
		Totalt	143	2,5	0,7

Notat. N = antall elevtekster. M = gjennomsnitt. SD = standardavvik.

3.3.2 Multiple hierarkiske regresjonsanalyser

På bakgrunn av forskningsspørsmålene og materialet mitt har jeg valgt å gjennomføre flere regresjonsanalyser. Disse regresjonsanalysene har til hensikt å måle hvilken effekt de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen. For å utforske forholdet mellom en kontinuerlig avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler er det hensiktsmessig å gjennomføre hierarkiske regresjonsanalyser (Pallant, 2010, s. 148). I hierarkiske multiple

regresjonsanalyser blir variablene eller sett med variabler som hører sammen, lagt inn steg for steg. De første stegene inneholder gjerne variabler som en ønsker å kontrollere for, siden en uavhengig variabel sjelden har et ensidig kausalt forhold til en avhengig variabel. For eksempel ønsker jeg å undersøke hvorvidt intervensjon predikerer verbfrekvens. Det er dette forholdet jeg ønsker å undersøke, men å kontrollere for demografiske variabler og tekstlengde er viktig for å undersøke om intervensjonen har hatt en reell effekt eller ikke på verbfrekvensen hos elevene, og for å kontrollere at det ikke er andre bakenforliggende variabler (X-faktorer) som har større innvirkning på verbfrekvensen.

For å kontrollere for at det kan være andre X-faktorer som spiller inn på den avhengige variabelen, blir det i hver eneste regresjonsanalyse lagt inn demografiske variabler i modell 1. Disse demografiske variablene er kjønn, språk og alder. Kjønn er en viktig kontrollvariabel, da jenter som en gruppe normalt sett gjør det litt bedre enn gutter i skriving (Berge & Skar, 2015, s.43; Skar, 2017, s. 3). Siden elevene kommer rett fra barnehagen, er språk også en ekstern faktor (X-faktor). Denne variabelen deler utvalget basert på hvilke(t) førstespråk elevene har. Førstespråk blir her delt i tre grupper: norskspråklige (L1), andrespråks elever (L2) og flerspråklige. Den siste demografiske variabelen som benyttes til kontroll er alder. Elevene i utvalget er under rask utvikling, og 12 måneder skiller de eldste fra de yngste. Det kan ha innvirkning på avhengige variabler i analysene. Den viktigste kontrollvariabelen for regresjonsanalysene er tekstlengde, siden tekstlengde er den sterkeste predikatoren for tekstkvalitet, særlig hos de yngste skriverne (Crossley, 2020). Tekstlengde blir lagt inn i modell 2 for de fleste regresjonsanalysene, for at variablene jeg ønsker å undersøke skal kontrolleres for tekstlengde, samt demografiske variabler. Siden tekstlengde ligger i modell 2, gir det meg også muligheten til å undersøke hvor mye tekstlengde alene spiller inn på den avhengige variabelen for hver gang.

Regresjonsanalysene som er gjennomført er representert i tabeller i denne oppgaven. En multippel regresjonsanalyse vil gi et mål på hvor mye de uavhengige variablene kan bidra til den prosentvise totale variansen (R^2) hos den avhengige variabelen. Siden utvalget er av en liten størrelse (maks 162 elever), er det justert R^2 som benyttes da målet viser det samme som R^2 , men justerer seg for å vise en bedre estimering av den sanne befolkningsverdien (Pallant, 2010, s. 162). I en hierarkisk regresjonsanalyse blir endringen av justert R^2 , som markeres og videre benevnes slik (ΔR^2), mellom hver modell et viktigere mål, siden forholdet mellom avhengig variabel og uavhengige variabler som en faktisk ønsker å undersøke legges inn i

modell 3 sammen med kontrollvariablene. ΔR^2 benyttes for å se hvor mye de spesifikke uavhengige variablene som en ønsker å undersøke kan bidra til å forklare den prosentvise totale variansen alene. Det er dette målet som benyttes for å si noe om hvor mye intervensjonen kan predikere verbfrekvensen etter at eksterne variabler er blitt kontrollert for. Tabellene som fremviser resultatene fra de hierarkiske multiple regresjonsanalysene, viser også et mål for den standardiserte betakoeffisienten, som det legges vekt på. Den standardiserte betakoeffisienten viser oss et mål på hvor mye de enkelte uavhengige variablene bidrar til å forklare den avhengige variabelen når variansen forklart av andre variabler i modellen er kontrollert for, og hvorvidt dette er signifikant (Pallant, 2010, s. 161). Det at betakoeffisienten er standardisert betyr at verdiene for de uavhengige variablene er blitt konvertert til den samme skalaen, slik at de kan sammenlignes. Både R^2 og den standardiserte betakoeffisienten varierer mellom +/- 1,000 (Pallant, 2010, s. 161).²⁸

For å måle effektstørrelsen på de ulike forskningsspørsmålene benytter jeg meg av Cohens f^2 . Cohens f^2 er fremvist i hver tabell for hver ΔR^2 -verdi, og regnes ut på følgende måte:

$$f^2 = \frac{R^2}{1 - R^2}$$

Målet følger en effektskala, hvor $f^2 > 0.02$, $f^2 > 0.15$ og $f^2 > 0.35$ representerer en liten, en middels og en stor effektstørrelse (Cohen, 1988).²⁹

3.4 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Når kvantitative data samles inn, som senere blir benyttet som mål i statistiske analyser er det viktig at de er reliable og valide. Reliabiliteten angår undersøkelsens gyldighet, altså om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2013, s. 96). Analysedesignet og utvalget i denne oppgaven er utført manuelt, som gjør risikoen for målefeil større. Målefeilene kan både være tilfeldige og systematiske, som øker sannsynligheten for en lavere reliabilitet. Likevel tilsier analysene god nok reliabilitet med en Cronbach α -lignende koeffisient på .80. Cronbachs alfa måler intern konsistens og er det vanligste målet for undersøkelsers reliabilitet (Ringdal, 2013, s. 98). Det er også blitt utført en

²⁸ Se Pallant (2010) og Ringdal (2013) for flere detaljer om multippel hierarkisk regresjonsanalyse.

²⁹ Cohens f^2 blir benyttet i analysen, men i diskusjonen blir Cohens f^2 omgjort til Cohens d for et bedre sammenligningsgrunnlag. Cohens d blir videre redegjort for i 4.3 *Oppsummering av regresjonsanalysene*.

kontroll av verbsorteringen, som innebærer at de valgene jeg har utført selv har blitt kontrollert for å sjekke samsvar mellom målingene. Det gjaldt ti tekster som ble benyttet som stikkprøver fra hele materialet, hvor hensikten var å analysere og sortere antall verb (token og type), verbenes transitivitet, predikativer og om tekstlengde var riktig oppført. Disse stikkprøvene ble utført av en person som var egnet til å gjøre kontrollen, og hadde god innføring i systemet mitt. Etter kontrollen var resultatet reliabelt, da både jeg og kontrolløren hadde de samme verdiene under de samme kategoriene.

Validitet omhandler undersøkelsens gyldighet, hvor høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2013, s. 96). Validitet er et generelt begrep og deles ofte inn i fire typer: *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre og ytre validitet* (Kleven, 2008, s. 222).

Begrepsvaliditet handler om vi faktisk måler det vi ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 98). I denne oppgaven kommer omtrent alle begrepene ut fra verbutvalget, hvor hvert enkelt begrep er definert og avgrenset til å innebære noe ved verbenes egenskaper. Likevel kunne begreper som grammatisk kompleksitet, leksikalsk mangold og syntaktisk variasjon vært mye mer presise. I denne oppgaven blir grammatisk kompleksitet avgrenset til å bli definert av kun verbenes egenskaper, men begrepet rommer i utgangspunktet mye mer. Leksikalsk mangold er et begrep som i utgangspunktet innebærer alle leksikalske elementer i en tekst, men her er det kun hovedverbene som definerer begrepet. Målet for syntaktisk variasjon kunne også vært mer presist. Ved analysegjennomføring ble målet utviklet til å innebære fem funksjonsmønstre. Likevel har det vært syntaktisk komplekse setninger i form av relativsetninger og småsetninger som dette målet ikke fanger opp. Et mer presist mål kunne ha fanget opp større variasjon mellom setningene til elevene. Likevel skal det nevnes at selv om disse begrepene kunne vært mer presise eller innebære flere elementer, ville det ha vært for mye arbeid med tanke på min egen erfaring med grammatiske analyser og ikke minst begrensninger satt av både tidskravet og lengdekravet til masteroppgaven. Jeg vil også påpeke at et mål for staving er viktig for å kunne si noe mer om elevenes transkripsjonsferdigheter ved skolestart kan predikere enten tekstlengde, verbfrekvens eller tekstkvalitet ett skoleår etterpå. Dette målet er derimot fraværende i denne undersøkelsen. *Statistisk validitet* vil si om sammenhengene mellom variablene er store nok til at de kan tolkes (Kleven, 2008, s. 222). Dette vil både signifikantesting og effektstørrelser kontrollere. Derfor vil analyser som er signifikante, med en viss effekt bli lagt større vekt på i diskusjonen enn analysene som ikke er signifikante. Siden *indre validitet* handler om kausale årsakssammenhenger, vil dette være unødvendig for meg å gå inn på, fordi kausale forhold ikke er et fokus i analysearbeidet. *Ytre*

validitet er mer relevant, da det handler om gyldigheten i generaliseringer. Utvalget må være representativt for at funnene kan generaliseres til en større populasjon (Kleven, 2008, s. 229). Elevene som representerer utvalget, utgjør 162 førsteklasinger i Norge. Mye taler for at disse er representative for en større gruppe norske førsteklasinger. Det er derimot viktig å nevne at akkurat disse førsteklasingene har gjennomført de siste månedene med første klasse under utbruddet av koronapandemien 2020, som har medført hjemmeundervisning for alle elevene under varierende tidsperioder. Det er derfor viktig å ha med seg at generaliseringene kan være litt mindre presise enn normalt, da disse elevene har fått skriveopplæring under ekstraordinære tilstander i en liten tidsperiode.

4 Analyser

4.1 Førsteklassingers verbbruk og dens utvikling på tvers av oppgaver

Deskriptiv statistikk vises til for å undersøke de to første forskningsspørsmålene:

F1: Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvensen seg på tvers av oppgavene?

F2: Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønstre seg på tvers av oppgavene?

Disse to forskningsspørsmålene analyseres for å kunne utforske og diskutere den første delen av problemstillingen om førsteklasingers verbbruk og dens utvikling på tvers av oppgaver. Forskningsspørsmålene analyseres i tur med påfølgende tabell etter innledende avsnitt. Disse analysene blir videre diskutert i *5.1 Skrivekompetanse og skriveutvikling hos førsteklasinger*.

4.1.1 Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvensen seg på tvers av oppgavene?

Tabell 6 under viser i første hensikt en oversikt over verbforekomsten i materialet, men også tekstlengde, målt i antall ord som teksten(e) består av. Målene for verbfrekvensen er her vist og differensiert i token- og typemål. Først og fremst viser tabellen at alle variablene under hver enkelt oppgave har en eller flere tekster uten noen verb og uten noen ord. Det har å gjøre med at mange ikke kan skrive når de begynner på skolen, og at det fortsatt etter ett år er elever som vegrer eller strever med skriving. En annen viktig variabel å merke seg er antall tekster som alle de andre målene baserer seg på. I materialet er det 162 elever til sammen, men ikke alle har vært til stede under hver oppgave, det gjør at materialet for de ulike oppgavene varierer. Derfor er det fint å se både på gjennomsnittsverdiene og sum i sammenheng.

Tabell 6. Deskriptiv statistikk over verbfrekvens og tekstlengde

		N	M	SD	Min	Max	Sum	Verb i % av tekstlengden
«Utetid 2019»	Verb token	158	0,5	1,3	0	6	77	
	Verb type	158	0,4	1,1	0	6	24	
	Tekstlengde	158	2,2	3,8	0	23	351	22,7%
Drømmematpakke 2019	Verb token	157	0,1	0,7	0	8	19	
	Verb type	157	0,1	0,4	0	3	4	
	Tekstlengde	157	3,0	4,9	0	28	464	3,3%
Utetid 2020	Verb token	162	5,4	4,4	0	27	871	
	Verb type	155	3,6	2,3	0	12	75	
	Tekstlengde	155	18,7	14,4	0	105	2906	28,9%
Magisk hatt 2020	Verb token	142	4,5	3,9	0	21	640	
	Verb type	142	3,6	2,7	0	12	101	
	Tekstlengde	142	23,7	18,1	0	98	3367	19,0%

Notat. M = gjennomsnitt, SD = standardavvik, N = antall elevtekster, Verb token = antall verb, Verb type = antall unike verb, Tekstlengde = antall ord.

Oppgaven «Utetid 2019» viser oss at elevene har til sammen skrevet 351 ord ($M = 2.2$, $SD = 3.8$) og 77 verb ($M = 0.5$, $SD = 1.3$). Oppgaven «Drømmematpakke 2019» som ble skrevet med få dager enten før eller etter «Utetid 2019», viser en økning for tekstlengdemålet med 464 ord totalt ($M = 3.0$, $SD = 4.9$), men en nedgang for verbtoken med kun 19 verb ($M = 0.1$, $SD = 0.7$). Dette resultatet kommer av at elevene har skrevet setninger under «Utetid 2019», og listeform bestående hovedsakelig av substantiv under «Drømmematpakke 2019». Tabellen viser også at «Utetid 2019» inneholder 22,7% verb av tekstlengden. Dette forteller oss at om en tekst består av 100 ord, vil omtrent 23 av disse ordene være verb. Prosenten for

«Drømmematpakke 2019» er 3,3%, som er betydelig mindre. Etter at elevene har fullført et helt år på skolen, har verdiene som forventet økt. «Utetid 2020» har økt til å bestå av 2906 ord totalt ($M = 18.7$, $SD = 14.4$), med 871 verb til sammen ($M = 5.4$, $SD = 4.4$). Den nye oppgaven «Magisk hatt 2020» skiller seg fra «Utetid 2020» med 461 ord mer, selv om det finnes 10 tekster færre i dette materialet. Den består av 3367 ord totalt ($M = 23.7$, $SD = 18.1$). «Magisk hatt 2020» inneholder derimot færre verb totalt med 649 under tokenmålet ($M = 4.5$, $SD = 3.9$). Dette forteller oss at «Utetid 2020» har større tetthet av verb enn hva oppgaven «Magisk hatt 2020» har. Kolonnen for verb i % av tekstlengden tydeliggjør dette. For «Utetid 2020» er verdien under denne kolonnen 28,9%, mens prosenten for «Magisk hatt 2020» er 19,0%.

Det er viktig å fremheve at sum for verbtype er antall ulike verb totalt. Av den grunn har jeg valgt å la summen for typemålet være det antallet unike verb som faktisk forekommer på tvers av alle elevtekstene. For å tydeliggjøre kan en tenke seg at det er 89 elever som har brukt verbet *like*. Da vil typemålet for dette verbet være 1. Slik vil verdiene under dette målet vise oss hvor stort repertoar av ord som de ulike oppgavene tilbyr elevene, men en kan også tenke seg at dette målet kan si oss noe om hvor grammatisk og leksikalsk kreative tekster oppgavene tilbyr og etterspør. Det må også her skilles mellom høsten 2019 og våren 2020. Oppgaven «Utetid» kommer best ut på høsten 2019 med 24 unike verb over hele dette materialet, hvor «Drømmematpakke 2019» kun inneholder 4 unike verb. Denne forskjellen kommer av samme årsak som ble nevnt ovenfor. «Utetid 2019» skaper setninger, hvor «Drømmematpakke 2019» blir skrevet som en substantivisk listeform. På våren 2020 viser tabellen at oppgaven «Utetid 2020» nå inneholder 75 unike verb. «Magisk hatt 2020» har 101 unike verb til sammen, som er 26 verb mer enn «Utetid 2020», selv om «Utetid 2020» inneholder 231 verbtokener mer enn «Magisk hatt 2020». Dette viser oss at repertoaret av verb er større i sistnevnte fra våren 2020.

4.1.2 Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønstre seg på tvers av oppgavene?

Tabell 7 viser hvordan verbfrekvensen som i forrige tabell var representert i token- og typemål, nå fordeler seg når verbene er kategorisert som enten kopula, intransitive, transitive eller ditransitive verb. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5 og ditransitive verb realiserer funksjonsmønster 3.

Kopulaverbene realiserer funksjonsmønster 4. På bakgrunn av disse kategoriene vil tabell 7 vise fordelingen av realiserte funksjonsmønster på tvers av oppgavene i materialet.

Tabell 7. Deskriptiv statistikk over realiserte funksjonsmønster

		N	M	SD	Min	Max	Sum
«Utetid 2019»	Funksjonsmønster 1	158	0,3	0,9	0	6	50
	Funksjonsmønster 2/5	158	0,2	0,6	0	4	26
	Funksjonsmønster 3	158	0,0	0,0	0	0	0
	Funksjonsmønster 4	162	0,0	0,1	0	1	1
Drømmematpakke 2019	Funksjonsmønster 1	157	0,0	0,1	0	1	2
	Funksjonsmønster 2/5	157	0,1	0,6	0	7	15
	Funksjonsmønster 3	157	0,0	0,0	0	0	0
	Funksjonsmønster 4	162	0,0	0,1	0	1	2
Utetid 2020	Funksjonsmønster 1	155	1,9	1,5	0	7	289
	Funksjonsmønster 2/5	155	3,2	2,8	0	16	503
	Funksjonsmønster 3	155	0,0	0,0	0	0	0
	Funksjonsmønster 4	155	0,5	1,3	0	11	73
Magisk hatt 2020	Funksjonsmønster 1	142	1,2	1,7	0	11	173
	Funksjonsmønster 2/5	142	1,8	1,9	0	10	260
	Funksjonsmønster 3	142	0,0	0,2	0	1	5
	Funksjonsmønster 4	142	1,4	1,5	0	7	199

Notat. M = gjennomsnitt, SD = standardavvik, N = antall elevtekster. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5 og ditransitive verb realiserer funksjonsmønster 3. Kopulaverbene realiserer funksjonsmønster 4.

På høsten 2019, var det kun 1 tilfelle av funksjonsmønster 4 for «Utetid 2019» (M = 0.0, SD = 0.1), som kjennetegnes som setninger med et kopulaverb. Det er ingen verb som realiserer funksjonsmønster 3, som kjennetegnes som setninger bestående av et IO og et DO, i tillegg til selvfølgelighetene SU og VBL. Besvarelsene av denne oppgaven har høyest forekomst av verb som realiserer funksjonsmønster 1, som er setninger av kun SU og VBL, f.eks. *jeg hopper*. Det er 50 tilfeller av funksjonsmønster 1 i oppgaven (M = 0.3, SD = 0.9). Det er 26 tilfeller av verb som realiserer funksjonsmønster 2/5 (M = 0.2, SD = 0.6), som er kjent for å være av denne typen setninger: *jeg liker hoppetau*, altså setninger med et DO. For «Drømmematpakke 2019» fordeler verbene seg relativt likt, med kun 2 tilfeller av funksjonsmønster 4 (M = 0.0, SD = 0.1). Besvarelsene på denne oppgaven har heller ikke her verb som realiserer funksjonsmønster 3. Fordelingen er derimot litt annerledes for funksjonsmønster 1 og 2 i denne oppgaven, kontra «Utetid 2019». Det er kun 2 tilfeller av funksjonsmønster 1 (M = 0.0, SD = 0.1), og funksjonsmønster 2/5 forekommer 15 ganger (M = 0.1, SD = 0.6). Forskjellen kommer av at i «Drømmematpakke 2019» vil elevene liste opp substantiver som f.eks. ost, gulrøtter o.l., men noen ganger forekommer det bruk av verbet *ha*, som i *jeg vil ha kjeks*. *Ha* er et transitivt verb som realiserer funksjonsmønster 2/5. Det finnes derimot få intransitive verb som elevene benytter seg av i denne oppgaven, som ville ha realisert funksjonsmønster 1. I «Utetid 2019» er det for det første større forekomst av ord,

samt verb, men elevene benytter seg også mer variert av både intransitive (*jeg hopper*) og transitive verb (*jeg liker hoppetau*) for å fortelle om hva de liker å gjøre i friminuttene.

På våren 2020 har elevene som forventet utviklet seg som skrivere. De skriver lengre tekster med flere verb, og det forekommer flere tilfeller av verb som realiserer funksjonsmønster av større kompleksitet. Oppgaven «Utetid 2020» består nå av 73 verb som realiserer funksjonsmønster 4 ($M = 0.5$, $SD = 1.3$). Funksjonsmønster 1 forekommer hele 289 ganger ($M = 1.9$, $SD = 1.5$), og funksjonsmønster 2/5 forekommer 503 ganger ($M = 3.2$, $SD = 2.8$). I denne oppgaven er det fortsatt ingen verb som realiserer funksjonsmønster 3. Det er derimot noen få elever som benytter seg av verb som realiserer funksjonsmønster 3 i «Magisk hatt 2020». Alle tilfeller av funksjonsmønster 3 i «Magisk hatt 2020» kommer av verbet *gi*, som skaper slike setninger: *jeg ga henne hatten min*. Dette mønsteret forekommer totalt 5 ganger ($M = 0.0$, $SD = 0.2$). I denne oppgaven er det også størst forekomst av funksjonsmønster 2/5, med 260 tilfeller ($M = 1.8$, $SD = 1.9$). Det er 199 verb som realiserer funksjonsmønster 1 ($M = 1.4$, $SD = 1.5$), og 173 verb som realiserer funksjonsmønster 4 ($M = 1.2$, $SD = 1.7$). Det som skiller besvarelsene mellom «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020», er forekomsten av kopulaverb, som realiserer funksjonsmønster 4. Denne forskjellen kommer av at elevene i «Magisk hatt 2020», blir bedt om å skrive en tekst om hva de ville ha forvandlet seg til om de fant en magisk hatt som kunne gjøre dem til hva som helst. Derav forekommer det mange av verbene *være* og *bli*, som har kommet av at elevene skriver setninger som f.eks. *jeg vil bli en havfrue*. Funksjonsmønstrene vil videre bli diskutert senere i oppgaven.

4.2 Relasjoner mellom skriveopplæring, verb, vurdert tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter

Videre i analysekapittelet presenteres de tre siste forskningsspørsmålene med påfølgende analyser:

F3: Kan intervensjon predikere verbfrekvens?

F4: Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?

F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?

Disse forskningsspørsmålene undersøkes gjennom analytisk statistikk, nærmere bestemt regresjonsanalyser for at siste del av problemstillingen skal kunne utforskes og diskuteres. De undersøker nettopp relasjonen mellom skriveopplæring, verb, vurdert tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter. Alle regresjonsanalysene vil bli presentert med tabeller under teksten. Disse analysene blir senere diskutert i kapittel 5.2–5.4.

4.2.1 Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?

Tabell 8 viser resultatene fra en hierarkisk multipel regresjonsanalyse som svarer på forskningsspørsmålet om intervensjon kan predikere verbfrekvens. Tabellen gjengir kun resultatene fra modell 2 og 3. Etter at demografiske variabler er kontrollert for, kommer intervensjon ikke ut som signifikant og kan derfor ikke predikere verbfrekvens ($\Delta R^2 = .000$, $p < 0.01$). Det som har noe å si for hvor mange verb elever skriver på tekstene sine er tekstlengden. Når tekstlengden for både «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020» er kontrollert for demografiske variabler, bidrar de til sammen med 76.9% av den totale variansen ($\Delta R^2 = .769$, $p < 0.01$), med en effekt som tilsvarende $f^2 = 3.329$, som regnes som en svært stor effekt på verbfrekvensen. Oppsummert viser denne tabellen oss at ett år med intervensjon på skriveopplæringen ikke synes å kunne predikere hvor mange verb elevene evner å skrive.

Tabell 8. Multipel lineær regresjon med verbfrekvens som avhengig variabel, intervensjon som uavhengige variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	-3,648		,2531	-3,635		2,532
Jente	,453*	,061*	,207	,444*	,060*	,207
L1	,370	,032	,352	,306*	,027*	,358
L2	-,469	-,024	,612	-,556	-,028	,619
Alder	,045	,035	,034	,045	,035	,034
Tekstlengde utetid 2020	,143**	,564**	,010	,141**	,556**	,010
Tekstlengde magisk hatt 2020	0,89**	,431**	,008	,091**	,442**	,008
Intervensjon				,188	,204	,204
R ²	,911**			,911**		
ΔR^2 (f^2)	,769 (3,329)			,000 (0,000)		

Notat. Antall elevtekster med er 136. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

4.2.2 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?

For å kunne diskutere dette forskningsspørsmålet er det hensiktsmessig å gjøre en kombinasjon av flere regresjonsanalyser. Først vil verbfrekvens bli undersøkt i sammenheng med tekstkvalitet, deretter leksikalsk mangfold, så syntaktisk variasjon og til slutt verbsekvens. Disse regresjonsanalysene presenteres i tabeller i samme rekkefølge for både

oppgavene skrevet ved høsten 2019 og våren 2020. Det vil derfor være ryddig å gjennomføre alle analysene for oppgavene utført på høsten 2019 først, før jeg deretter gjentar de samme analysene for våren 2020. Jeg vil presentere utetidsoppgaven først, både for oppgavene ved høsten, men også for våren. «Drømmematpakken 2019» presenteres derfor etter «Utetid 2019», og «Magisk hatt 2020» presenteres etter «Utetid 2020».

4.2.2.1 Oppgavebesvarelsene høsten 2019

4.2.2.1.1 Verbfrekvens

Utetid 2019

En hierarkisk regresjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke om verbfrekvens, målt i vebtoken, kan predikere tekstkvalitet for «Utetid 2019». Resultatene fra analysen viser her i tabell 9, hvor kun modell 2 og 3 blir gjengitt. Modell 3 viser at verbfrekvens ikke kan predikere tekstkvalitet med noen effekt etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\Delta R^2 = .001$, $p < 0.01$). I modell 2 ser vi derimot at tekstlengde kan predikere tekstkvalitet i «Utetid 2019» etter at demografiske variabler er kontrollert for, med stor effekt ($f^2 = 2.300$). Disse resultatene viser at tekstens lengde er en positiv signifikant predikator for hvor gode tekster elevene skriver ved besvarelsen av denne oppgaven, som betyr at jo lengre elevene skriver desto høyere kvalitet blir teksten vurdert til å være. Det synes derimot for denne undersøkelsen at tekstkvaliteten ikke ser ut til å ha sammenheng med tekstens innhold av verb.

Tabell 9. Multipl lineær regresjon av «Utetid 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtoken som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,341**		,485	1,340**		,485
Jente	,088*	,102*	,039	,089*	,104*	,040
L1	,143*	,116*	,062	,140*	,114*	,062
L2	,130	,054	,121	,131	,054	,121
Alder	-,006	-,040	,007	-,006	-,039	,007
Tekstlengde	,089**	,798**	,005	,080**	,722**	,010
Verbtoken				,029	,088	,028
R ²	,707**			,709**		
ΔR^2 (f^2)	,697 (2,300)			,001 (0,001)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

Drømmematpakken 2019

Også for oppgaven «Drømmematpakken 2019» ble en hierarkisk regresjonsanalyse (vist i tabell 10) gjennomført for å undersøke om verbfrekvens kan predikere tekstkvalitet. Det er

kun resultatene fra modell 2 og 3 som blir gjengitt. Resultatene viste et lignende resultat som i «Utetid 2019». Tekstlengde er den største signifikante predikatoren for tekstkvalitet etter at demografiske variabler er kontrollert for, men i denne analysen kan tekstens lengde kun predikere den vurderte tekstkvaliteten med en middels effekt ($f^2 = .336$), vist i modell 2. Modell 3 viser også for denne oppgaven at verbfrekvens ikke kan predikere tekstkvaliteten etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\Delta R^2 = -.002$, $p < 0.01$). Det vil også her bety at selv om tekstens lengde er en signifikant og betydelig predikator for hvor god en tekst blir vurdert til å være, synes det ikke her at antall verb elevene produserer i en tekst påvirker tekstkvaliteten ved «Drømmematpakken 2019».

Tabell 10. Multipl lineær regresjon av «Drømmematpakke 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtoken som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,697		,523	,708		,524
Jente	,050	,057	,043	,048	,055	,043
L1	,012	,010	,068	,011	,009	,068
L2	,062	,027	,122	,065	,028	,122
Alder	,005	,034	,007	,005	,033	,007
Tekstlengde	,073**	,804**	,004	,074**	,824**	,005
Verbtoken				-,020	-,032	,036
R ²	,679**			,679**		
ΔR^2 (f^2)	,668 (0,336)			-,002 (-0,002)		

Notat. Antall elevtekster med er 156. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

4.2.2.1.2 Leksikalsk mangfold

Utetid 2019

Den hierarkiske regresjonsanalysen i tabell 11 har som hensikt å belyse hvorvidt leksikalsk mangfold, som her er målt i verbtyper, kan predikere vurderingen av tekstkvalitet for oppgaven «Utetid 2019». Også her gjengir tabell 11 kun modell 2 og 3 av analysen. I modell 2 ser vi at etter at tekstlengde kontrolleres for demografiske variabler, er tekstlengde signifikant ($\beta = .798$, $p < 0.01$). Det tilsier stor effekt ifølge cohens f^2 effektskala ($f^2 = 1.475$). Når verbtyper legges inn i analysen, og blir kontrollert for demografiske variabler og tekstlengde i modell 3, er ikke verbtyper signifikant og kan dermed ikke predikere vurdert tekstkvalitet ($\beta = .144$, $p > 0.05$). Oppsummert viser denne tabellen oss at etter at verbtyper er kontrollert for både demografiske variabler og tekstlengde, har ikke leksikalsk mangfold en signifikant sammenheng med vurdert tekstkvalitet, og synes derfor ikke å predikere vurdert tekstkvalitet. Tekstlengde derimot kan predikere vurdert tekstkvalitet i oppgaven «Utetid

2019». Det forteller oss at jo lengre tekster elever skriver, jo bedre vurdering av tekstkvaliteten, men verbene de benytter seg av kan være de samme gjennomgående.

Tabell 11. Multippel lineær regresjon av «Utetid 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtyper som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.³⁰

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,341**		,485	1,338**		,481
Jente	,088*	,102*	,039	,090*	,105*	,039
L1	,143*	,116*	,062	,137*	,112*	,061
L2	,130	,054	,121	,128	,053	,120
Alder	-,006	-,040	,007	-,006	-,038	,006
Tekstlengde	,089**	,798**	,005	,076**	,680**	,009
Verbtyper				,057	,144	,030
R ²	,697**			,702**		
ΔR ² (f ²)	,596 (1,475)			,005 (0,005)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. **p<0.01. *p<0.05.

Drømmematpakken 2019

Resultatene fra regresjonsanalysen, som er representert i tabell 12 har til hensikt å undersøke om leksikalsk mangfold, målt i verbtyper, kan predikere vurdert tekstkvalitet for «Drømmematpakke 2019». Tabellen viser omtrent samme resultat som hos «Utetid 2019» i tabell 10. Også denne tabellen gjengir kun resultatet fra modell 2 og 3. I modell 3 er det ingen signifikant sammenheng mellom verbtyper og vurdert tekstkvalitet for denne typen oppgave heller, etter at tekstlengde og demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .045$, $p > 0.05$). Tabellen viser derimot i modell 2 at tekstlengde er en signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .804$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 1.481$, som regnes som en stor effekt. Denne tabellen viser oss at leksikalsk mangfold, har heller ikke i en slik type oppgave en signifikant sammenheng med vurdert tekstkvalitet hos skolestarteres besvarelser, men det har derimot tekstlengde. Det vil si at uavhengig av hvilke verb elever bruker, vil tekstens lengde være premisset for en god vurdering av tekstens kvalitet.

³⁰ Intervensjon som kontrollvariabel er i videre regresjonsanalyser valgt bort, da den ikke har en signifikant effekt på verbfrekvensen.

Tabell 12. Multipl lineær regresjon av «Drømmematpakke 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtyper som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,697		,523	,685		,524
Jente	,050	,057	,043	,051	,058	,043
L1	,012	,010	,068	,012	,009	,068
L2	,062	,027	,122	,055	,024	,122
Alder	,005	,034	,007	,005	,035	,007
Tekstlengde	,073**	,804**	,004	,070**	,776**	,006
Verbtyper				,052	,045	,069
R ²	,668**			,667**		
ΔR ² (F)	,597 (1,481)			-,001 (-0,000)		

Notat. Antall elevtekster med er 156. **p<0.01. *p<0.05.

4.2.2.1.3 Syntaktisk variasjon

Utetid 2019

Regresjonsanalysen som blir fremstilt i tabell 13 har som hensikt å vise hvorvidt syntaktisk variasjon kan predikere vurdert tekstkvalitet av elevtekstbesvarelser på «Utetid 2019» skrevet ved skolestart. Syntaktisk variasjon blir delt inn i de tre funksjonsmønstrene som dette utvalget består av, altså funksjonsmønster 4, 1 og 2/5. Målet skal kunne fortelle oss om det er fordelaktig for tekstkvaliteten at elevene varierer eller bruker enkelte funksjonsmønstre over andre. Tabellen gjengir også her kun modell 2 og 3. Resultatet viser at ingen av funksjonsmønstrene er signifikante predikatorer på vurdert tekstkvalitet etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for. Tekstlengde er signifikant og en sterk predikator for vurdert tekstkvalitet, også etter at demografiske variabler og funksjonsmønstrene er kontrollert for ($\beta = .731$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 1.475$, som regnes som en stor effekt. Oppsummert kan en si at det ikke spiller noen rolle hvilke funksjonsmønstre som benyttes, eller hvordan en varierer mellom funksjonsmønstrene for utfallet av vurderingen av tekstkvaliteten. Syntaktisk variasjon kan ikke her predikere utfallet av vurderingen av tekstkvaliteten på dette tidspunktet av slike skriveoppgaver. Som tidligere vist har tekstlengde mest å si, da tekstens lengde forklarer mest ved vurderingen av tekstkvaliteten i elever sine tidligste tekster.

Tabell 13. Multiplere lineær regresjon av «Utetid 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, funksjonsmønster 4, 1 og 2 som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,341**		,485	1,349**		,486
Jente	,088*	,102*	,039	,094*	,110*	,040
L1	,143*	,116*	,062	,137*	,112*	,062
L2	,130	,054	,121	,132	,055	,121
Alder	-,006	-,040	,007	-,006	-,040	,007
MP2_tekstlengde	,089**	,798**	,005	,081**	,731**	,010
Funksjonsmønster 4				,338	,063	,254
Funksjonsmønster 1				,040	,084	,031
Funksjonsmønster 2/5				-,006	-,009	,055
R ²	,697**			,697**		
ΔR^2 (f^2)	,596 (1,475)			,000 (0,000)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. **p<0.01. *p<0.05. Kopulaverbene realiserer funksjonsmønster 4. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5.

Drømmematpakken 2019

Tabell 14 viser en hierarkisk regresjonsanalyse som svarer på om syntaktisk variasjon kan predikere vurdert tekstkvalitet, med henhold til elevtekstbesvarelser på «Drømmematpakke 2019». Utvalget består kun av funksjonsmønster 4, 1 og 2/5 i denne oppgaven også. Tabellen viser resultatene fra modell 2 og 3. For denne typen oppgave ser vi at funksjonsmønster 2/5 er signifikant, selv etter at demografiske variabler, samt tekstlengde er kontrollert for ($\beta = -.150$, $p < 0.01$). Det forteller oss at elever som skriver med funksjonsmønster 2/5 får lavere tekstkvalitetsscore. Forenklet betyr det at om elever skriver en tekst bestående av setning(er) som inneholder et DO, vil vurderingen mest sannsynlig få ett litt dårligere resultat. Funksjonsmønster 4 er også signifikant, men har en positiv innvirkning på vurdert tekstkvalitet etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\beta = .144$, $p < 0.01$). Elever som skriver med funksjonsmønster 4 får høyere tekstkvalitetsscore. Funksjonsmønster 1 kommer ikke ut som signifikant i analysen. Effekten av 2/5 og 4 er signifikant og tilsvarer $f^2 = .016$. Tekstlengde er signifikant, og den sterkeste predikatoren etter at demografiske variabler og funksjonsmønstrene er kontrollert for ($\beta = .814$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 1.481$, som regnes som en stor effekt. Også i denne analysen viser det seg å være tekstens lengde som har størst innvirkning på vurderingen av tekstkvaliteten i elever sine tidligste skrevne tekster. Analysen viste også at funksjonsmønster 2/5 og 4 har en signifikant innvirkning på vurderingen, hvor det er mindre gunstig for tekstvurderingsscoren om elever benytter seg av funksjonsmønster 2/5, og mer gunstig om funksjonsmønster 4 blir benyttet i tekstbesvarelsene. Om en varierer bruk av funksjonsmønster, kan det ha en innvirkning på hvordan tekstens kvalitet blir vurdert til å være.

Tabell 14. Multipl lineær regresjon av «Drømmematpakke 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, funksjonsmønster 4, 1 og 2 som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,697		,523	,694		,510
Jente	,050	,057	,043	,050	,057	,042
L1	,012	,010	,068	,008	,006	,066
L2	,062	,027	,122	,080	,035	,119
Alder	,005	,034	,007	,005	,034	,007
MP2_tekstlengde	,073**	,804**	,004	,073**	,814**	,005
Funksjonsmønster 4				,560*	,144*	,227
Funksjonsmønster 1				,351	,090	,187
Funksjonsmønster 2/5				-,107*	-,150*	,047
R ²	,668**			,684**		
ΔR ² (F)	,597 (1,481)			,016 (0,016)		

Notat. Antall elevtekster med er 156. **p<0.01. *p<0.05. Kopulaverbene realiserer funksjonsmønster 4. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5.

4.2.2.1.4 Verbsekvens

Utetid 2019

Resultatene fra en hierarkisk multipl regresjonsanalyse er representert i tabell 15. Analysen ble gjennomført for å undersøke om verbsekvens kan predikere vurdert tekstkvalitet av «Utetid 2019», besvart av elever som kun har gått en måned i skolen. Verbsekvens kan fortelle oss hvor tett en tekst er av verb, og dermed hvor lange setninger teksten består av. Om teksten er lang med få verb, inneholder de lange setningene trolig valensfrie ledd. Tabellen gjengir kun resultatene fra modell 2 og 3. Den viser at tekstlengde er signifikant etter at det kontrolleres for demografiske variabler ($\beta = .742$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 1.173$, som regnes som en stor effekt. Verbsekvens har en positiv signifikant korrelasjon til vurdert tekstkvalitet etter at demografiske variabler og vurdert tekstkvalitet er kontrollert for i modell 3 ($\beta = .151$, $p < 0.05$). Effekten verbsekvens på tekstkvaliteten er signifikant og tilsvarer ($f^2 = 0.017$). Dette forteller oss at besvarelser av slike skriveoppgaver ved skolestart vil få bedre vurdering av tekstkvaliteten jo lengre elevene skriver. Også hvor tett av verb tekstene er har en signifikant, men ingen stor innvirkning på resultatet. Det betyr at noen tekster kan bli vurdert bedre, med henhold til antall verb i forhold til tekstens lengde.

Tabell 15. Multipl lineær regresjon av «Utetid 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbsekvens som uavhengige variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,851*		,839	1,729*		,822
Jente	,101	,105	,066	,111	,115	,065
L1	,286*	,195*	,115	,265*	,180*	,113
L2	,294	,115	,201	,299	,116	,196
Alder	-,013	-,082	,011	-,012	-,073	,011
Tekstlengde	,079**	,742**	,007	,074**	,695**	,007
Verbsekvens				,295*	,151*	,133
R ²	,625**			,642**		
ΔR ² (f ²)	,540 (1,173)			,017 (0,017)		

Notat. Antall elevtekster med er 87. **p<0.01. *p<0.05.

Drømmematpakken 2019

Tabell 16 viser resultatene fra en hierarkisk multipl regresjonsanalyse, der hensikten er å utforske om verbsekvens kan predikere vurdert tekstkvalitet av oppgaven «Drømmematpakke 2019», besvart av skolestartere. Verbsekvens er ikke signifikant og kan ikke predikere vurdert tekstkvalitet etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for i modell 3 ($\beta = .073$, $p > 0.05$). Tekstlengde er derimot signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .743$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 1.020$, som regnes som en stor effekt.

Tekstlengde kan derfor predikere tekstkvalitetsscore. Oppsummert forteller resultatene oss at besvarelser av slike skriveoppgaver ved skolestart vil få bedre tekstkvalitetsscore jo lengre elever skriver, men hvor tett av verb tekstene er, ser ikke ut til å ha sammenheng etter at tekstlengde er kontrollert for.

Tabell 16. Multipl lineær regresjon av «Drømmematpakke 2019» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbsekvens som uavhengige variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,879		,870	,876		,872
Jente	,041	,044	,069	,040	,042	,069
Flerspråklig	-,055	-,035	,110	-,054	-,034	,110
L2	,074	,028	,183	,055	,021	,184
Alder	,004	,026	,012	,005	,027	,012
Tekstlengde	,063	,743**	,006	,059**	,703**	,007
Verbsekvens				,745	,073	,866
R ²	,557**			,556**		
ΔR ² (f ²)	,505 (1,020)			-,001 (-0,000)		

Notat. Antall elevtekster med er 93. **p<0.01. *p<0.05.

4.2.2.2 Oppgavebesvarelsene våren 2020

4.2.2.2.1 Verbfrekvens

Utetid 2020

En hierarkisk regresjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke om verbfrekvens, målt i vebtoken, kan predikere tekstkvalitet for «Utetid 2020». Resultatene fra analysen vises her i tabell 17, hvor kun modell 2 og 3 blir gjengitt. Modell 3 viser at verbfrekvens ikke kan predikere tekstkvalitet med noen effekt etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\Delta R^2 = -.003$, $p < 0.01$). I modell 2 ser vi derimot at tekstlengde kan predikere tekstkvaliteten for oppgaven etter at demografiske variabler er kontrollert for, med en positiv signifikant stor effekt ($f^2 = 0.912$). Disse resultatene viser lignende resultat som tidligere analyser at tekstens lengde er en positiv signifikant prediktor for hvor gode tekster elevene skriver ved besvarelsen av denne oppgaven, som betyr at jo lengre elevene skriver desto høyere kvalitet blir teksten vurdert til å være. Det synes ikke her at tekstkvaliteten blir påvirket av om den består av et høyt antall verb eller ikke.

Tabell 17. Multipl lineær regresjon av «Utetid 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtoken som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,681		,943	,700		,946
Jente	,151	,122	,078	,147	,119	,079
L1	,166	,092	,124	,165	,091	,124
L2	,471*	,147*	,218	,472*	,147*	,219
Alder	,014	,066	,013	,014	,065	,013
Tekstlengde	,027**	,627**	,003	,024**	,569**	,006
Verbtoken				,009	,065	,021
R ²	,494**			,495**		
ΔR^2 (f^2)	,477 (0,912)			-,003 (-0,003)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

Magisk hatt 2020

Tabell 18 viser resultatene fra en hierarkisk regresjonsanalyse med hensikten å undersøke hvorvidt verbfrekvens kan predikere tekstkvalitet i oppgaven «Magisk hatt 2020». Tabellen gjengir også her kun resultater fra modell 2 og 3. Resultatene er omtrent identisk med resultatene fra den samme analysen av oppgaven «Utetid 2020». Modell 2 viser at tekstlengden er en signifikant positiv prediktor for tekstkvaliteten etter at demografiske variabler er kontrollert for med stor effekt ($f^2 = 1.070$). Verbfrekvens kan derimot ikke her predikere den vurderte tekstkvaliteten etter at både demografiske variabler og tekstlengde er

blitt kontrollert for i modell 3 ($\Delta R^2 = -.003$, $p < 0.01$). Det vil si at tekstens lengde har mye å si for hvor god en tekst blir vurdert til å være under denne oppgaven, men hvor mange verb som befinner seg i teksten spiller ingen rolle for vurderingen i denne undersøkelsen.

Tabell 18. Multipl lineær regresjon av «Magisk hatt 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtoken som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,027		1,019	1,053		1,024
Jente	,251**	,183**	,084	,245**	,179**	,086
Flerspråklig	-,279*	-,118*	,139	-,278*	-,118*	,139
L2	,217	,059	,220	,228	,062	,222
Alder	,011	,048	,014	,011	,047	,014
Tekstlengde	,024**	,647**	,002	,022**	,569**	,007
Verbtoken				,015	,083	,034
R ²	,535**			,535*		
ΔR^2 (f ²)	,517 (1,070)			-,003 (-0,003)		

Notat. Antall elevtekster med er 144. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

4.2.2.2 Leksikalsk mangfold

Utetid 2020

Tabell 19 har som intensjon å vise oss om leksikalsk mangfold kan predikere vurdert tekstkvalitet av elevtekstbesvarelsene på oppgaven «Utetid 2020». Leksikalsk mangfold er målt i verbtyper. Først og fremst er det interessant å legge merke til hvordan tekstlengde som variabel påvirker vurdert tekstkvalitet i modell 2. Tekstlengde er signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .627$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 0.529$, noe som regnes som en stor effekt. Av den totale variansen bidrar tekstlengde med 34.6% i modell 2 ($\Delta R^2 = .346$, $p < 0.01$). Legg merke til at når verbtyper legges inn i modell 3, halveres Std.Beta-verdien til tekstlengde fra modell 2 ($\beta = .328$, $p < 0.01$). Selv om økningen i ΔR^2 fra modell 2 til modell 3 er lav ($\Delta R^2 = .028$, $p < 0.01$) og viser en lav effekt på vurdert tekstkvalitet ($f^2 = 0.028$), er det verbtyper i modell 3 som har den største innvirkningen på ΔR^2 , og sterkest påvirkning på den vurderte tekstkvalitet ($\beta = .368$, $p < 0.01$). Tabell 19 viser i motsetning til oppgavebesvarelsene på den samme oppgaven besvart ved begynnelsen av skolegangen (utetid 2019), at leksikalsk mangfold kan til en viss grad predikere vurdert tekstkvalitet. Med andre ord kan en si at tekstene blir vurdert til å være av bedre kvalitet om de kommer opp i lengde og ikke minst varierer typer verb.

Tabell 19. Multipl lineær regresjon av «Utetid 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtyper som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,681		,943	1,096		,927
Jente	,151	,122	,078	,083	,067	,079
L1	,166	,092	,124	,171	,095	,120
L2	,471*	,147*	,218	,496*	,155*	,213
Alder	,014	,066	,013	,007	,034	,012
Tekstlengde	,027**	,627**	,003	,014**	,328**	,005
Verbtyper				,099**	,368**	,032
R ²	,477**			,505**		
ΔR^2 (f^2)	,346 (0,529)			,028 (0,028)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. **p<0.01. *p<0.05.

Magisk hatt 2020

Denne regresjonsanalysen som tabell 20 oppsummerer er blitt gjennomført for å sjekke om leksikalsk mangfold kan predikere vurdert tekstkvalitet, med henhold til elevtekstene som svarer på oppgaven «Magisk hatt 2020», skrevet på slutten av elevenes første skoleår. Tabell 20 viser et lignende resultat som i tabell 19 over, som sjekket det samme, men med utgangspunkt i besvarelsene av «Utetid 2020». Tabellen gjengir også her kun modell 2 og 3. I modell 2 er tekstlengde signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .647$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 0.631$, noe som regnes som en stor effekt. På lignende vis som tekstlengde ble justert ned i modell 3 i tabell 19, blir den også det her i tabell 20. Std.Beta-verdien til tekstlengde halveres etter at verbtyper legges inn i modell 3 ($\beta = .353$, $p < 0.01$). I modell 3 kommer verbtyper ut som signifikant og korrelerer like sterkt med vurdert tekstkvalitet som tekstlengde ($\beta = .350$, $p < 0.01$). Endringen i justert R^2 fra modell 2 til modell 3 er en økning på 2.5% ($\Delta R^2 = .025$, $p < 0.01$). Effekten er signifikant og tilsier $f^2 = 0.025$. Denne tabellen viser oss at de største predikatorene for vurdert tekstkvalitet er tekstlengde og leksikalsk mangfold, her representert som verbtyper. Også for denne oppgaven kan en si at tekstene blir vurdert til å være av bedre kvalitet om de kommer opp i lengde og ikke minst varierer typer verb ved slutten av første skoleår.

Tabell 20. Multipel lineær regresjon av oppgaven «Magisk hatt 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbtyper som uavhengig variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,027		1,019	1,368		1,000
Jente	,251**	,183**	,084	,215*	,157*	,083
Flerspråklig	-,279	-,118*	,139	-,244	-,103*	,136
L2	,217	,059	,220	,316	,086	,217
Alder	,011	,048	,014	,006	,026	,014
Tekstlengde	,024**	,647**	,002	,013**	,353**	,004
Verbtyper				,090**	,350**	,031
R ²	,517**			,542**		
ΔR^2 (f^2)	,387 (0,631)			,025 (0,025)		

Notat. Antall elevtekster med er 141. **p<0.01. *p<0.05.

4.2.2.2.3 Syntaktisk variasjon

Utetid 2020

Denne tabellen viser oss om syntaktisk variasjon kan predikere vurdert tekstkvalitet hos elevenes besvarelser på «Utetid 2020». Tabellen gjengir også her kun modell 2 og 3, hvor modell 3 viser oss at etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for, kommer ingen av funksjonsmønstrene 4, 1 og 2/5 ut som signifikant. Syntaktisk variasjon kan derfor ikke predikere tekstkvalitetsscoren ($\Delta R^2 = -.008$, $p < 0.01$). Som tidligere resltater viser, kommer tekstlengde også her ut som signifikant og som sterkeste predikator for vurdert tekstkvalitet, etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .627$, $p < 0.01$). Effekten tilsvare $f^2 = 0.529$, noe som regnes for å være en stor effekt. Oppsummert kan syntaktisk variasjon etter ett år på skolen fortsatt ikke predikere denne typen oppgaver. Det forteller oss at hvilke funksjonsmønster elever benytter seg av eller varierer mellom når de svarer på denne typen oppgaver etter sitt første år på skolen, ser ikke ut til å spille en rolle for tekstkvalitetsscoren. Tekstens lengde forklarer fortsatt tekstkvaliteten mest.

Tabell 21. Multipel lineær regresjon av «Utetid 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, funksjonsmønster 4, 1 og 2 som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,681		,943	,517		,981
Jente	,151	,122	,078	,147	,119	,080
L1	,166	,092	,124	,175	,097	,126
L2	,471*	,147*	,218	,497	,155*	,223
Alder	,014	,066	,013	,016	,076	,013
MP2_tekstlengde	,027**	,627**	,003	,026**	,594**	,007
Funksjonsmønster 4				-,009	-,018	,039
Funksjonsmønster 1				-,010	-,025	,038
Funksjonsmønster 2/5				,016	,075	,026
R ²	,477**			,469**		
ΔR^2 (f)	,346 (0,529)			-,008 (-0,007)		

Notat. Antall elevtekster med er 155. **p<0.01. *p<0.05. Koplaverbene realiserer funksjonsmønster 4. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5.

Magisk hatt 2020

Denne hierarkiske regresjonsanalysen er blitt gjennomført for å se om syntaktisk variasjon kan predikere vurdert tekstkvalitet, med henhold til elevtekstbesvarelsene på oppgaven «Magisk hatt 2020». Denne analysen er representert i tabell 22, hvor kun modell 2 og 3 gjengis. Resultatene viser også her at ingen av funksjonsmønstrene 4, 1, 2 og 3 kom ut signifikante i regresjonsanalysen av denne typen oppgave etter at demografiske variabler og tekstlengde ble kontrollert for. Modell 3 viser også at syntaktisk variasjon ikke kan predikere vurdert tekstkvalitet ($\Delta R^2 = -.011$, $p < 0.01$). Tabellen viser derimot at tekstlengde igjen er signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for i modell 2 ($\beta = .647$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 0.631$, som regnes for å være en stor effekt. Oppsummert viser resultatene fra analysen av denne typen oppgave skrevet av elever som snart har fullført sitt første år på skolen, at syntaktisk variasjon ikke ser ut til å kunne predikere vurdert tekstkvalitet, men det kan tekstlengde. Det forteller oss at det viktigste premisset for en god vurdering av kvaliteten på besvarelsene av denne oppgavetyper, er tekstens lengde. Hvordan elever varierer funksjonsmønster i tekstbesvarelsene, synes her å ikke ha innvirkning på tekstens vurderte kvalitet.

Tabell 22. Multipel lineær regresjon av oppgaven «Magisk hatt 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, funksjonsmønster 4, 1, 2 og 3 som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2	Modell 3
--	----------	----------

	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,027		1,019	1,011		1,035
Jente	,251**	,183**	,084	,236**	,172**	,088
Flerspråklig	-,279*	-,118*	,139	-,283*	-,120*	,142
L2	,217	,059	,220	,222	,060	,225
Alder	,011	,048	,014	,012	,050	,014
Tekstlengde	,024**	,647**	,002	,021**	,554**	,007
Funksjonsmønster 4				,026	,055	,045
Funksjonsmønster 1				,000	,001	,041
Funksjonsmønster 2/5				,027	,074	,039
Funksjonsmønster 3				,066	,018	,232
R ²	,517**			,506**		
ΔR^2 (f)	,387 (0,631)			-,011 (-0,010)		

Notat. Antall elevtekster med er 141. **p<0.01. *p<0.05. Kopulaverbene realiserer funksjonsmønster 4. Intransitive verb realiserer funksjonsmønster 1. Transitive verb realiserer funksjonsmønster 2/5. Ditransitive verb realiserer funksjonsmønster 3.

4.2.2.2.4 Verbsekvens

Utetid 2020

Tabell 23 viser resultatene fra en hierarkisk multippel regresjonsanalyse som har til hensikt å vise om verbsekvens kan predikere vurdert tekstkvalitet i «Utetid 2020», besvart av elever etter ett år med skriveopplæring. Verbsekvens er et mål på hvor tett av verb teksten er, og kan fortelle oss noe om setningslengde. Om teksten inneholder få verb med hensyn til tekstlengde, kan det bety at teksten har lengre setninger og derfor flere utfylte ledd inkludert valensfrie ledd. Tabellen gjengir også for denne analysen kun verdiene fra modell 2 og 3, hvor tekstlengde er signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .631$, $p < 0.01$). Effekten tilsvarer $f^2 = 0.545$, som tilsier stor effekt. Verbsekvens er ikke signifikant etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\beta = .083$, $p > 0.05$). Tabell 23 forteller oss dermed at verbsekvens ikke kan predikere tekstkvalitetsscore av slike skriveoppgaver, besvart av elever som har gått ett år i skolen. Tabellen viser derimot at tekstlengde kan predikere vurdert tekstkvalitet, med stor effekt på vurderingen. Det betyr at vurderingen av tekstkvaliteten trolig blir bedre om elevene skriver lengre tekster, men hvor tett teksten er av verb ser ikke ut til å påvirke vurderingsresultatet.

Tabell 23. Multippel lineær regresjon av «Utetid 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbsekvens som uavhengige variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

Modell 2			Modell 3		
Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE

Intercept	,773		,843	,654		,844
Jente	,129	,119	,069	,124	,114	,069
L1	,136	,085	,111	,138	,087	,111
L2	,419*	,151*	,192	,424*	,153*	,192
Alder	,015	,078	,011	,014	,076	,011
Tekstlengde	,024**	,631**	,002	,024**	,634**	,002
Verbsekvens				,469	,083	,333
R ²	,480**			,484**		
ΔR^2 (f^2)	,353 (0,545)			,004 (0,004)		

Notat. Antall elevtekster med er 151. **p<0.01. *p<0.05.

Magisk hatt 2020

Den samme analysen som ble gjennomført for oppgaven «Utetid 2020» i tabell 23, ble også gjennomført for oppgaven «Magisk hatt 2020», der tabell 24 over gjengir resultatene fra en hierarkisk multippel regresjonsanalyse med hensikt å undersøke om verbsekvens kan predikere vurdert tekstkvalitet av tekstbesvarelsene skrevet av elever ved slutten av deres første skoleår. Denne analysen viser også at tekstlengde er signifikant etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .657$, $p<0.01$). Effekten regnes for å være stor, når den tilsvarer $f^2 = 0.677$. I motsetning til «Utetid 2020» er verbsekvens i «Magisk hatt 2020» signifikant og korrelerer med vurdert tekstkvalitet etter at demografiske variabler og tekstlengde er kontrollert for ($\beta = .139$, $p<0.05$). Likevel øker R^2 med kun 1,5%, som tilsier en signifikant effekt på $f^2 = 0.015$. Oppsummert viser det seg at tekstlengde er også for «Magisk hatt 2020» variabelen som predikerer vurdert tekstkvalitet mest. Dette vil si at også for denne skriveoppgaven er lengre tekster vurdert til å være av bedre kvalitet, hvor tettheten av verb kan ha en liten innvirkning på noen tekster.

Tabell 24. Multippel lineær regresjon av oppgaven «Magisk hatt 2020» med tekstkvalitet som avhengig variabel, verbsekvens som uavhengige variabel og kjønn, språk, alder og tekstlengde som kontrollvariabler.

	Modell 2			Modell 3		
	Beta	Std.Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	1,526		,974	1,634		,959
Jente	,225**	,172**	,080	,200*	,153*	,080
Flerspråklig	-,296*	-,132*	,132	-,302*	-,135*	,130
L2	,200	,057	,208	,227	,065	,205
Alder	,005	,023	,0,13	,001	,005	,013
Tekstlengde	,024**	,657**	,002	,023**	,640**	,002
Verbsekvens				1,213*	,139*	,518
R ²	,523**			,538**		
ΔR^2 (f^2)	,404 (0,677)			,015 (0,015)		

Notat. Antall elevtekster med er 140. **p<0.01. *p<0.05.

4.2.3 Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?

4.2.3.1 Tekstlengde

Tabell 25 viser en hierarkisk regresjonsanalyse med hensikten å svare på den delen av forskningsspørsmålet om håndskriftsflyt og lesbarhet fra førsteklassingenes første måned i skolen kan predikere hvor langt de skrev ved slutten av første klasse. Denne tabellen gjengir modell 1 og 2, da tekstlengde tidligere har blitt benyttet som kontrollvariabel og nå er den avhengige variabelen. Modell 2 viser at det er kun håndskriftsflyt som er en positiv signifikant predikator etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .269$, $p < 0.01$). Håndskriftens utseende fra høsten 2019 er ikke signifikant og har derfor ingen innvirkning på hvor lange tekster elevene skriver ett år etterpå. Håndskriftsflyt kan predikere tekstens lengde med en liten signifikant effekt når den tilsier $f^2 = 0.048$. Oppsummert viser denne analysen oss at hvor raskt elevene produserte ord når de skrev den første måneden på skolen har en signifikant innvirkning på hvor langt de skriver ett år etterpå. Det er altså en liten fordel for de elevene som transkriberer en tekst raskere enn andre ved skolestart for hvor langt de skriver på skriveoppgaven ved slutten av skoleåret.

Tabell 25. Multippel lineær regresjon med tekstlengde som avhengig variabel, håndskriftsflyt og lesbarhet som uavhengige variabler og kjønn, språk, alder som kontrollvariabler.

	Modell 1			Modell 2		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	-56,717		32,261	-52,656		31,563
Jente	,10,193**	,334**	2,514	7,873**	,258**	2,620
L1	3,082	,065	4,536	4,390	,093	4,516
L2	-1,674	-,021	7,793	-2,376	-,029	7,608
Alder	,955*	,181*	,433	,817	,155	,431
MP1_håndskriftsflyt				1,366**	,269**	,505
MP1_lesbarhet				-,027	-,029	,094
R ²	,132**			,189**		
ΔR^2 (f^2)	,105 (0,117)			,046 (0,048)		

Notat. Antall elevtekster med er 136. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

4.2.3.2 Verbfrekvens

En hierarkisk multippel regresjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke om håndskriftsflyt og vurdert lesbarhet på håndskrift fra skolestart kan predikere verbfrekvens etter ett år på skolen. Etter at demografiske variabler er kontrollert for, viser modell 2 at håndskriftsflyt fra skolestart er en signifikant predikator for verbfrekvens etter ett skoleår ($\beta = .269$, $p < 0.01$). Håndskriftens utseende kan ikke predikere verbfrekvens etter ett år. Derfor har håndskriftsflyt fra skolestart alene en signifikant innvirkning på hvor mange verb elevene evner å skrive etter første klasse, med effekt $f^2 = 0.044$. Oppsummert viser tabell 26 at det kun er elevenes håndskriftsflyt fra skolestart som har en signifikant innvirkning på hvor mange verb de skriver etter å ha fullført første klasse.

Tabell 26. Multippel lineær regresjon med verbfrekvens som avhengig variabel, håndskriftsflyt og lesbarhet som uavhengige variabler og kjønn, språk og alder som kontrollvariabler.

	Modell 1			Modell 2		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	-12,027		7,284	-11,479		7,104
Jente	2,733**	,370**	,584	2,189**	,297**	,611
Flerspråklig	-1,306	-,102	,999	-1,530	-,120	,983
L2	-1,640	-,082	1,571	-2,090	-,105	1,541
Alder	,216*	,172*	,099	,196*	,156	,098
MP1_håndskriftsflyt				,327**	,269**	,117
MP1_lesbarhet				-,011	-,048	,021
R ²	,162**			,216**		
ΔR^2 (f^2)	,138 (0,160)			,043 (0,044)		

Notat. Antall elevtekster med er 142. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

4.2.3.3 Tekstkvalitet

Tabell 27 over viser resultatene fra en hierarkisk regresjonsanalyse, hvor hensikten er å svare på den delen av forskningsspørsmålet om håndskriftsflyt og lesbarhet fra skolestart kan predikere vurdert tekstkvalitet etter et skoleår. Tabellen gjengir kun resultatene fra modell 1 og 2. I modell 2 kan vi se at også her er håndskriftsflyt fra skolestart en signifikant predikator etter at demografiske variabler er kontrollert for ($\beta = .233$, $p < 0.01$), samt at den kan predikere tekstkvaliteten i slutten av første klasse med en signifikant effekt $f^2 = 0.104$. Håndskriftens lesbarhet ser heller ikke ut til å kunne predikere noe ved elevenes skriveferdigheter etter ett år som førsteklassinger, i denne sammenhengen vil det si den vurderte tekstkvaliteten. Tabell 27 viser altså lignende resultat som de to foregående tabellene at det av håndskriftsflyt og lesbarhet fra skolestart er kun håndskriftsflyt som synes å ha en signifikant innvirkning på elevenes vurderte tekstkvalitet etter ett år med skriveopplæring.

Tabell 27. Multiplere lineær regresjon med tekstkvalitet som avhengig variabel, håndskriftsflyt og lesbarhet som uavhengige variabler og kjønn, språk og alder som kontrollvariabler.

	Modell 1			Modell 2		
	Beta	Std. Beta	SE	Beta	Std. Beta	SE
Intercept	,073	-	1,145	,265	-	1,079
Jente	,477**	,383**	,091	,331**	,226**	,091
L1	,386*	,217*	,147	,362*	,204*	,139
L2	,583*	,177*	,271	,491	,149	,256
Alder	,024	,115	,015	,015	,072	,015
MP1_håndskriftsflyt	-	-	-	,047**	,233**	,017
MP1_lesbarhet	-	-	-	,006	,151	,003
R ²	,183**			,285**		
ΔR^2 (f ²)	,162 (0,193)			,095 (0,104)		

Notat. Antall elevtekster med er 162. **p<0.01. *p<0.05.

4.3 Oppsummering av regresjonsanalysene

For å oppsummere utfallet av regresjonsanalysene, presenteres estimerte effektstørrelser f^2 fra alle regresjonsanalysene, inkludert resultater som ikke ga signifikante effekter, i tabell 28. For å gjøre resultatene litt enklere å tolke presenteres også effektstørrelsene som d-verdi.³¹ D-verdier over 0.2, 0.5 og 0.8 regnes som henholdsvis små, mellomstore og store effektstørrelser. Variabler som ble lagt inn i den siste modellen (modell 3 eller 2), rapporteres med verdier for std.beta. Det er hovedsakelig de analysene som innebærer signifikans fra testede uavhengige variabler som diskuteres videre fra 5.2 til 5.4. Det vil si de analysene som har stjernemarkører under kolonnen std.beta-verdier.

Et eksempel vises til for å tydeliggjøre tabell 28. Under regresjonsanalyser er tabell 25 gjengitt med de viktigste resultatene fra analysen som ble gjennomgått under 4.2.3.1 *Tekstlengde*. Analysen fra tabell 25 undersøker om håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart kan predikere tekstlengde ved slutten av første klasse. Denne analysen undersøkes i forbindelse med forskningsspørsmål 5. Resultatene fra akkurat denne analysen viser at $\Delta R^2 = .046$, som tilsier en effekt på .048 ifølge cohens f^2 . Når disse verdiene omgjøres til d-verdi i tråd med cohens d, tilsier det en liten signifikant effekt på $d = .439$. Std.beta-verdier vises til for å synliggjøre hvilke uavhengige variabler som bidro til den effekten. Her er det kun håndskriftsflyt som er en signifikant prediktor, siden håndskriftsflyt er stjernemerket. Dette

³¹ Selv om dette målet brukes i undersøkelser av størrelsen i avstand mellom to gjennomsnittsverdier, har jeg inkludert dem fordi d-verdier er svært vanlige i utdanningsforskning. Min vurdering var derfor at en slik inkludering kunne gjøre det enklere å tolke og sammenligne effektstørrelsene.

forteller oss at det kun er håndskriftsflyt fra skolestart som kan predikere tekstlengde ved slutten av førsteklasse.

Tabell 28: oppsummering av resultater fra regresjonsanalysene i tabeller 8 – 27 (modell 3).

Forskningsspørsmål	Regresjonsanalyser	ΔR^2 -verdier	f^2 -verdier	D-verdier	Std.Beta-verdier
F3: Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?	Tabell 8	0.000	0.000	0.000	Intervensjon = .204
F4: Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?					
	Tabell 9: Kan verbfrekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2019»?	0.001	-0.001	0.063	Verbtoken = .088
	Tabell 10: Kan verbfrekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Drømmematpakken 2019»?	-0.002	-0.002	-0.090	Verbtoken = -.032
	Tabell 11: Kan leksikalsk mangfold predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2019»?	0.005	0.005	0.142	Verbtyper = .144
	Tabell 12: Kan leksikalsk mangfold predikere tekstkvalitet i oppgaven «Drømmematpakke 2019»?	-0.001	-0.000	-0.063	Verbtyper = .045
	Tabell 13: Kan syntaktisk variasjon predikere vurdert tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2019»?	0.000	0.000	0.000	Funksjonsmønster 4 = .063 Funksjonsmønster 1 = .084 Funksjonsmønster 2/5 = -.009
	Tabell 14: Kan syntaktisk variasjon predikere vurdert tekstkvalitet i oppgaven «Drømmematpakke 2019»?	0.016	0.016	0.255	Funksjonsmønster 4 = .144* Funksjonsmønster 2/5 = -.150*
	Tabell 15: Kan verbsekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2019»?	0.017	0.017	0.263	Verbsekvens = .151*
	Tabell 16: Kan verbsekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Drømmematpakke 2019»?	-0.001	-0.000	-0.063	Verbsekvens = .073
	Tabell 17: Kan verbfrekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2020»?	-0.003	-0.003	-0.110	Verbtoken = .065
	Tabell 18: Kan verbfrekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Magisk hatt 2020»?	-0.003	-0.003	-0.110	Verbtoken = .083
	Tabell 19: Kan leksikalsk mangfold predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2020»?	0.028	0.028	0.339	Verbtyper = .368**
	Tabell 20: Kan leksikalsk mangfold predikere tekstkvalitet i oppgaven «Magisk hatt 2020»?	0.025	0.025	0.320	Verbtyper = .350**
	Tabell 21: Kan syntaktisk variasjon predikere vurdert tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2020»?	-0.008	-0.007	-0.180	Funksjonsmønster 4 = -.018 Funksjonsmønster 1 = -.025 Funksjonsmønster 2/5 = .075
	Tabell 22: Kan syntaktisk variasjon predikere vurdert tekstkvalitet i oppgaven magisk hatt 2019?	-0.011	-0.010	-0.211	Funksjonsmønster 4 = .055 Funksjonsmønster 1 = .001 Funksjonsmønster 2/5 = .074 Funksjonsmønster 3 = .018

Forsknings spørsmål	Regresjonsanalyser	ΔR^2 -verdier	f^2 -verdier	D-verdier	Std.Beta-verdier
	Tabell 23: Kan verbsekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Utetid 2020»?	0.004	0.004	0.127	Verbsekvens = .083
	Tabell 24: Kan verbsekvens predikere tekstkvalitet i oppgaven «Magisk hatt 2020»?	0.015	0.015	0.247	Verbsekvens = .139*
F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?					
	Tabell 25: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde ved slutten av første klasse?	0.046	0.048	0.439	Håndskriftsflyt = .269** Lesbarhet = -.029
	Tabell 26: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere verbfrekvens ved slutten av første klasse?	0.043	0.044	0.424	Håndskriftsflyt = .269** Lesbarhet = -.048
	Tabell 27: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstkvalitet ved slutten av første klasse?	0.095	0.104	0.648	Håndskriftsflyt = .233** Lesbarhet = .151

Notat. **p<0.01. *p<0.05.

5 Diskusjon

5.1 Skrivekompetanse og skriveutvikling hos førsteklassinger

Når denne masteroppgaven skal si noe om skrivekompetanse, er det med forbehold om at det kun er aspekt ved skrivekompetansen som blir diskutert og kommentert, da oppgaven å vurdere elevers skrivekompetanse er svært krevende og utvilsomt vanskelig (Puranik & Lonigan, 2014; Evensen, 2010; Skar & Aasen, 2018). Aspektene ved skrivekompetansen som blir diskutert her er førsteklassingers evne til å produsere verb i tekster, variere bruken av typer verb, skrive lengre tekster, samt relasjonen mellom verbforekomsten og tekstlengden. Det er hovedverbene som undersøkes, fordi de kan gi mye informasjon om grammatisk og leksikalsk variasjon. Siden elevtekstene fra materialet er skrevet ved to tidspunkter (høsten

2019 og våren 2020) i det første året elevene gikk på skolen, gir det en unik mulighet til å kommentere hvordan disse aspektene ved skrivekompetansen utvikler seg over et år med den første skriveopplæringen. Forskningsspørsmålene som kan fortelle oss noe om skrivekompetanse og skriveutvikling hos førsteklassinger i dag er:

F1: Hvordan fordeler tekstlengde og verbfrekvens seg på tvers av oppgavene?

F2: Hvordan fordeler realiserte funksjonsmønstre seg på tvers av oppgavene?

Å undersøke på tvers av oppgavene gjøres fordi det leksikalske innholdet vanligvis varierer i teksttyper og sjangre (Golden, 1998). Funn fra egen analyse viser også at både verbtoken og verbtyper varierer mye mellom de ulike skriveoppgavene. Det gjør også tekstenes lengde, hvor tett tekstene er av verb og delvis hva slags funksjonsmønstre elevene benytter seg av på tvers av oppgavene. Det gir en mulighet til å diskutere hvordan elever skriver basert på oppgavebestillingen, som kan være en nyttig diskusjon for videre forskning og undervisningspraksiser i fremtiden.

5.1.1 Skrivekompetanse ved skolestart

Ved skolestart ble elevenes tekstbesvarelser på skriveoppgavene «Utetid 2019» og «Drømmematpakken 2019» vurdert av ekspertvurderere. Tekstkvaliteten som kan sies å være den vurderbare delen av skrivekompetansen, viste seg å være lik i begge oppgavene, da oppgavene ble vurdert til å være gjennomsnittlig 1.3 på en skala fra 1–5. All den grunnleggende grammatikken var på dette tidspunktet tilegnet av de ferske førsteklassingene i hodet (Crain & Lillo-Martin, 1999). Elevene hadde kun fått noen få uker med skriveopplæring, og noen få var på vei over brua fra talespråket til å skrive tekster. Selv om omtrent alle elevene gjennomførte denne oppgaven, tegnet flertallet, noen skriverablet, noen drev med bokstavutforskning eller så drev de med helordsskriving. Kun få elever hadde «knekt koden» og skrev fonologisk på dette tidspunktet. Derav var det en lav forekomst av verb både under «Utetid 2019» og «Drømmematpakken 2019». Uten å anta at de evnet å produsere like komplekse grammatiske setninger skriftlig i tekstene sine som elever på 5–6 år evner muntlig, er en undersøkelse av verbene i skrift fra dette tidspunktet et godt startpunkt for videre undersøkelser.

Selv om verbfrekvensen alt i alt var lav under begge skriveoppgavene, var det likevel interessante forskjeller mellom dem. Oppgaven «Utetid 2019» inneholdt mange flere verb enn «Drømmematpakken 2019», uten at forskjellen i tekstenes lengde skulle forklare det. Det forteller oss at den første oppgaven inneholdt mange flere verb per ord i teksten enn det «Drømmematpakken 2019» gjorde. Det er derfor interessant at kvaliteten på besvarelsene ble vurdert til å være like god, uavhengig av skriveoppgavene. Når elevene i «Drømmematpakke 2019» blir bedt om å bruke sansene sine når de skal beskrive drømmematpakken sin, henger trolig elevene seg fast i hva den matpakken skal inneholde, heller enn hvilke sanser de kan bruke for å beskrive den med. Et barnespråk inneholder de samme setningsstrukturene som i et voksenspråk, men selve ordforrådet er mye mindre kompleks (Crain & Lillo-Martin, 1999). Ord bevares og befestes gjerne av frekvens, som vil si at barn bruker de ordene de hører mest (Bybee & Hopper, 2001). Et barnespråk inneholder derfor ofte ord som er mer konkret og direkte koplet opp mot eget liv, som f.eks. *spise, ha, smake* osv. Når elevene er i startfasen av å skrive, blir de få besvarelsene som inneholder tekst i «Drømmematpakken 2019» et resultat av å bli utformet til substantiviske lister av mat de ønsker seg i matboksen. En kan også tenke seg at *sansene* ikke er et frekvent og kjent ord hos førsteklassingene fra før, som også gjør den delen av oppgaven lettere å unnvike. *Sansene* er også et overgripende ord for flere andre verb, som gjør at ordet i seg selv ikke trenger å inspirere elevene til å skrive setninger. Det hadde vært interessant å se om besvarelsene inneholdt flere verb og dermed flere setninger om oppgavebestillingen hadde spurt etter hva de *ser* og *smaker* i drømmematpakken i stedet for. Når elevene besvarer «Utetid 2019», får de derimot et frekvent og kjent verb i oppgavebestillingen. I denne oppgaven blir de bedt om å skrive et brev der de beskriver hva de liker å leke i utetiden/friminuttet. Denne oppgaven genererer mange flere verb og ikke minst typer verb enn «Drømmematpakke 2019». Verbet *like*, som inngår i oppgavebestillingen, er transitivt. I tekstene genererer det ofte et komplement som består av en intransitiv infinitivskonstruksjon, f.eks. «*Jeg liker å hoppe*». I «Utetid 2019» er verbet *like* nest mest frekvent, rett bak verbet *leke*. Det viser at oppgavebestillingen legger direkte føringer både for verbtyper og -token. Når Olinghouse & Wilson (2012) undersøker forholdet mellom ordforråd og tekstkvalitet over ulike teksttyper, finner de lignende funn. Forskjellige typer ordforrådskonstruksjoner finnes i forskjellige teksttyper, men de bidrar på forskjellige vis til tekstkvaliteten, slik at forskjellene i kvalitet ikke er betydelig mellom teksttypene. Interessant nok vil et høyt innhold av leksikalske ord i «Drømmematpakken 2019» gi like god tekstkvalitet som det setningskonstruksjoner i «Utetid 2019» gjør. Selve verbbruken og

setningsvariasjonen gir altså lite utslag på vurdert kvalitet, noe som umiddelbart virker overraskende.

Verbene i tekstene har som nevnt tidligere en del informasjon tilknyttet seg. Om det finnes et verb, vil det alltid innebefatte et subjekt, uavhengig om det er fonologisk realisert eller ikke (Åfarli & Sakshaug, 2006; Nygård, 2016). Felles for de fem ulike funksjonsmønstrene er nettopp at verbet står til et subjekt.³² Det interessante med verbene er at de gir oss informasjon om hva slags typer setninger elevene skriver. Hos skolestarterne ser vi også forskjeller mellom oppgavetyperne. De få verbene som brukes i «Drømmematpakken 2019», er som regel verbet *ha*, som er transitivt og realiserer funksjonsmønster 2/5. Elevene forsøker å beskrive drømmematpakken sin, og *ha* er derfor et naturlig valg. Å beskrive ved hjelp av sansene blir muligens en for stor utfordring for skolestarterne, og oppgavebesvarelsene derfor synes å være lite syntaktisk variert. Elevene forsøker i stedet å beskrive drømmematpakken sin, og *ha* blir et naturlig og «forenkende» valg. I «Utetid 2019», derimot, er det som sagt en langt større verbfrekvens, og elevene varierer også mer med både intransitive (*jeg hopper*) og transitive verb (*jeg liker hoppetau*) for å fortelle om hva de liker å gjøre i friminuttene. Disse tekstbesvarelsene er altså mer syntaktisk variert enn besvarelsene på «Drømmematpakken 2019», og det varierer primært mellom funksjonsmønster 1 og 2. Vi ser også at infinitivsetninger brukes mye under «Utetid 2019». Infinitivsetninger er en variant av substantiviske undersetninger, som inneholder et usynlig subjekt (Åfarli & Saksahug, 2006; Åfarli & Eide, 2003). Disse eksemplene fremhever godt den grammatiske kompleksiteten i elevenes skriftspråklige ferdigheter; ferdighetene synliggjøres i tekstene om elevene får litt hjelp i form av verbvalg. Det skal nevnes at disse eksemplene kommer frem i tekster skrevet av elever som allerede har «knekt skrivekoden» (dvs. skriver fonologisk). Men selv om noen elever har «knekt koden», ser vi likevel ikke slike konstruksjoner under «Drømmematpakken 2019». Om læreren er klar over hvordan ulike typer verb som også er frekvent i elevenes muntlige språk, realiserer ulike syntaktiske mønstre, kan en tenke seg at skriveoppgaver med utvalgte verb brukt i oppgaveteksten muligens kan få elever i gang med å skrive lengre og mer komplekse setninger lettere og tidligere.

5.1.2 Skrivekompetanse ved slutten av førsteklasse

³² Felles for funksjonsmønstrene er at subjektet har et predikat, som oftest har en VP som kjerne. Unntaket er funksjonsmønster 4 med koplaverb, der verbet tilordner predikatet til subjektet, men selv står utenfor predikatet (Faarlund et al. 1997, s. 733). Se også 2.2.1.4 *Koplaverb* og 2.2.2 *Verbfrasen*.

Etter ett år på skolen har førsteklassingene som forventet blitt sterkere skrivere. Med få unntak skriver nå elevene fonologisk. Det resulterer først og fremst i lengre tekster, da det alfabetiske prinsippet er forstått. Utetidsoppgaven er den letteste å sammenligne, fordi den ble gjennomført ved begge målepunktene. I gjennomsnitt produserer elevene 16.5 ord mer på 45 minutter enn ved skolestart. Den vurderte tekstkvaliteten har også økt, fra 1.3 ved skolestart til at elevene nå scorer 2.4 av 5 på «Utetid 2020» og 2.5 av 5 i «Magisk hatt 2020» i gjennomsnitt. Elevene skriver altså litt bedre tekster når de besvarer «Magisk hatt 2020» enn «Utetid 2020». Det blir derfor interessant å se om vi finner syntaktiske forskjeller også etter at elevene har gått ett år i skolen, samt forskjeller i verbfrekvensen mellom oppgavetyperne fra dette målepunktet.

Om vi først og fremst sammenligner utetidsoppgavene fra høst og vår, kan vi forvente at verbfrekvensen har økt i takt med tekstlengden. Elevene skriver nå rundt fem flere hovedverb i gjennomsnitt enn ved skolestart, som forteller oss at det antagelig finnes omtrentlig fem verbfraser i førsteklassingenes tekster. Siden tekstlengden er på rundt tjue ord i gjennomsnitt, vil det gi fraser/setninger på rundt fire ord som f.eks. den frekvente setningen: *Jeg liker å leke*. Resultatene fra målepunktene av utetidsoppgaven viser oss at der de fleste elevene tidligere kun skrev enkeltord eller brukte tegninger til å kommunisere med, skriver de fleste nå fullstendige setninger. Spredningsmålet viser likevel at det er store forskjeller mellom elevene, som ikke er uvanlig å se i begynneropplæringen (Adams, 2001). Tekstkvaliteten viser oss at selv om det er en liten forskjell i hvor godt oppgavetypernes besvarelser er vurdert til (2.4 av 5 i gjennomsnitt på «Utetid 2020» og 2.5 av 5 i gjennomsnitt på «Magisk hatt 2020»), er forskjellen i gjennomsnittscore likevel minimal. Lignende resultat ble funnet ved skolestart. «Utetid 2020» realiserer utvilsomt korte setninger tett av verb; tekstene består av omtrent 30 % verb, som er noe høyere enn vanlig (Golden, 1998). Det kan derfor sies at de er leksikalsk innholdsrike. I denne oppgaven benytter elevene seg fortsatt mest av intransitive verb (funksjonsmønster 1) og transitive verb (funksjonsmønster 2/5). Funksjonsmønster 2/5 blir benyttet ved 503 tilfeller til sammen, men om vi ser på frekvensordlisten til «Utetid 2020», er hele 312 av de registrerte tilfellene verbet *like*. I den muntlige språktilegnelsen ser vi at barn særlig benytter seg av frekvente ord og strukturer fra omgivelsene, og i denne konkrete oppgaven ser vi den samme tendensen i tilegnelsen av skriftspråket (Saxton, 2010). Strukturen «*Jeg liker (...)*» er et hyppig mønster for de fleste elevene, og danner grunnlaget for besvarelsene av denne oppgaven. Tekstene er på den måten lite syntaktisk variert, men de blir likevel godt vurdert. *Jeg liker*-strukturen realiserer nettopp en setning bestående av et DO,

som kan tenkes å «imponere» vurdererne. Strukturen kan også sies å svare direkte og konkret på oppgavebestillingen som gjør strukturen kommunikativ sterk. Når de fleste tekstene består av denne strukturen, kan vi også se at elevene organiserer ideene sine (hva de liker å leke ute i friminuttet) til setningsstrukturer, som blir organisert satt sammen til en tekststruktur. Det viser at elevene jobber mer med høyere utviklingsferdigheter på dette tidspunktet, enn ved skolestart, mest antagelig fordi deres kodeferdigheter er bedre utviklet (Juel, 1988). Elevene har derfor etter ett år med begynneropplæring i skriving beveget seg fra å drive med skriverabling, bokstavutforskning og helordskrivning til å skrive fonologisk med kodeferdigheter som gjør at de er i oppstarten av å organisere ideer til setningsstrukturer og videre til tekststrukturer.

I besvarelsene av oppgaven «Magisk hatt 2020» ser vi lignende utvikling, men tekstene skiller seg likevel fra «Utetid 2020» med hvilken kompetanse de får mulighet til å vise frem. Ved besvarelsene av «Magisk hatt 2020» er ca. 20 % av ordene verb, som ifølge Golden (1998) er normalt. Elevene skriver lengre setninger, og dermed har tekstene færre verb. I gjennomsnitt skriver hver elev setninger på rundt 5–6 ord, som kan tyde på at det finnes flere valensfrie ledd enn i «Utetid 2020». Det kan tolkes slik da setningene i denne oppgaven varierer mellom kopulaverb (funksjonsmønster 4), intransitive verb (funksjonsmønster 1) og transitive verb (funksjonsmønster 2/5). Det er fordi funksjonsmønster 4 ikke trenger å inneholde flere ord enn tre, funksjonsmønster 1 trenger ikke å inneholde flere ord enn to og funksjonsmønster 2/5 trenger ikke å inneholde flere ord enn tre. Det finnes likevel fem eksempler av funksjonsmønster 3 i noen av tekstene fra denne oppgaven, som alle er realisert av verbet *gi*. Ditransitive verb kan gi to objekter, slik at disse strukturene ofte blir lengre enn de andre funksjonsmønstrene. Det er interessant at det er lav forekomst av funksjonsmønster 3 er så og si fraværende i tekstene på alle oppgavebesvarelsene, når elevene faktisk behersker alle de grammatiske grunnstrukturene allerede ved femårsalderen (Saxton, 2010). Førsteklassingene viser igjen en helt annen grammatisk kompetanse i tekstene sine enn den de faktisk behersker. De viser derimot at de kan skrive mange forskjellige ord, men strukturene er likevel gjentagende lik. Når førsteklassingene bruker mye energi på lavere utviklingsferdigheter som ved koding i skrivingen, vil det ta oppmerksomheten fra høyere utviklingsferdigheter som f.eks. generering og organisering av innhold (Rijlaarsdam et al., 2012). En kan tenke seg at tekstene blir strukturert slik (altså etter få og like mønstre) av den grunnen, da oppmerksomheten i større grad rettes mot f.eks. oversettingen av fonemer til grafemer, staving, håndskrift og mellomrom mellom både bokstaver og ord. Det er derfor mulig at

elevene benytter seg av de mest frekvente ordene og de mest frekvente strukturene fra talespråket, da det letter skriveprosessen deres.

I «Magisk hatt 2020» er det størst forekomst av kopulaverbene *bli* og *være*, som er naturlige valg for førsteklassingene da oppgaven spør om de kan skrive en tekst om hva de vil forvandle seg til den dagen de finner en magisk hatt, og hva som skjer den dagen. *Forvandle* er mye mindre frekvent enn kopulaverbene, som kan tyde på at verbet er mye mindre frekvent også i elevenes muntlige språk. De fleste erstatter derfor *forvandle* til verb som er lettere for dem å hente opp fra leksikonet, da *forvandle* er et vanskelig ord jf. prefikset *for-*, som gjør det vanskeligere å tolke og å lære seg. Når elevene heller tar i bruk kopulaverb, blir også tekstene mindre komplekse. Likevel tyder det på at førsteklassingene varierer syntaksen sin i større grad i «Magisk hatt 2020» enn i «Utetid 2020». Der det omtrent kun finnes tilfeller av infinitivsetninger blant undersetninger i «Utetid 2020», er det mange flere typer undersetninger (infinitivsetninger, at-setninger, småsetninger og relativsetninger) i «Magisk hatt 2020», som gjør flere av disse tekstene relativt komplekse. Fortellingssjangeren som preger tekstene til «Magisk hatt 2020», gir elevene kreativt rom til å forestille seg og leke seg med teksten, mens besvarelsene på «Utetid 2020» preges mer av informative karakteristikker, selv om elevene også i denne oppgaven «forteller». Fortellingssjangeren minner også i større grad om skjønnlitteratur, som er en fordel for elever som blir lest for hjemme, fordi de kjenner til flere lignende historier fra før som de kan overføre til egen skriving på skolen (Juel, 1988). En kan også tenke seg at elever har lest færre brev, som gjør «Utetid 2020» til en sjanger de er mindre kjent med. I studien til Olinghouse & Wilson (2012) fant de forskjeller mellom tekstene fra fortellingssjangeren og de informative tekstene. Besvarelsene på deres informative oppgave hadde flere relevante innholdsord enn fortellingsoppgaven. De mener at fortellingssjangeren ikke er avhengig av tematiske ord, men mer avhengig av å bruke et bredt utvalg av unike ord for å bli målt til å være av høyre tekstkvalitet. Informative tekster trenger de tematiske innholdsordene for å lykkes i vurderingen. Vurderingen er altså sjangeravhengig, da ulike teksttyper kommuniserer ulikt med en mottaker. Tekstene til oppgavene «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020» appellerer ulikt til mottakerne, men blir på hver sin måte vurdert til å være kvalitativt like gode, trolig fordi førsteklassingene viser høy forståelse av skriving i sjanger.

5.2 Kan intervensjon predikere verbfrekvensen?

Siden materialet for denne oppgaven er hentet fra FUS-prosjektet, som er en intervensjonsstudie med fokus på funksjonell skriving, hvor antagelsen er at intervensjonen vil utvikle elevenes skriveferdigheter, er det interessant også for denne oppgaven å undersøke hvorvidt intervensjonen har hatt effekt på førsteklasingenes verbproduksjon i tekstene. Med empiriske undervisningsmetoder og skriveaktiviteter og generelt økt fokus på skriving hos elevene fra intervensjonsskolene kan en tenke seg at disse elevene vil kunne skrive lengre tekster bestående av flere verb (token) enn elevene fra kontrollskolene. Intervensjonen kan derimot ikke predikere verbfrekvensen hos førsteklasingene etter at de har gått et helt år med ekstra tilrettelagt skriveopplæring. Det vil si at elevene fra intervensjonsskolene ikke produserer flere hovedverb enn elevene fra kontrollskolene etter ett år med forskjell i tilbudet på skriveopplæringen. Når intervensjonen ikke fungerer til å utvikle elevenes skriveferdigheter mer enn normalt, kan det være flere årsaker til utfallet. En grunn kan være at lærerne ved intervensjonsskolene ikke har gjennomført opplegget fra intervensjonen tilstrekkelig. Siden lærerne fra kontrollskolene er med på et omfattende og nasjonalt skriveopplæringsprosjekt, kan en også tenke seg at et økt fokus på skriveopplæring har oppstått ved disse skolene også, som er med på å utjevne forskjellene mellom gruppene. En annen grunn til at intervensjonen ikke predikerer verbfrekvensen, kan dessuten ha med koronasituasjonen fra 2020 å gjøre, fordi selv om elevene fra intervensjonsskolene skal ha fått et bedre skriveopplæringstilbud, er det ikke usannsynlig at mye hjemmeundervisning kan ha ført til en utjevnet effekt på skriveferdighetene til elevene. En skal likevel ikke undergrave forklaringen om at opplegget som lærerne fulgte ved intervensjonsskolene, ikke nødvendigvis gjør elevene bedre til å produsere flere verb (token) i tekstene sine. Om intervensjonen gjorde elevene til sterkere skrivere, kan ikke diskuteres, da disse forholdene ikke er belyst av oppgavens fokus. På grunn av analysens utfall ble en videre kontroll av intervensjonens effekt på de andre analysene jeg gjennomførte, ikke nødvendig, da effekten ikke var signifikant.

5.3 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet?

Når oppgaven undersøker om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet, er det på bakgrunn av denne ideen: er det slik at elever skriver bedre tekster om de evner å ta i bruk mer av det grammatiske systemet de allerede behersker muntlig inn i egen skriving?

Teorigjennomgangen synliggjorde noen undersøkelser som kan relateres til

forskningsspørsmålet om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet, likevel finnes det lite teori og forskning på relasjonen mellom grammatisk kompleksitet eller verb og tekstkvalitet i den tidlige skriveutviklingen. Drøftingen av forskningsspørsmålet blir derfor utforskende på den måten at spørsmålet diskuteres ut fra flere analyser sett i sammenheng med elevtekstbesvarelser på forskjellige oppgavebestillinger. Som tidligere forskning viser, samt egne analyser av fordelingen av tekstlengde, verbfrekvens og funksjonsmønster på tvers av oppgavetyper i materialet, er det interessant å skille mellom oppgavetyper også her, siden ordforråd og syntaks varierer mellom besvarelsene på de forskjellige oppgavebestillingene (Golden, 1998; Olinghouse & Wilson, 2012). Diskusjonen er også her skilt mellom elevtekstene fra høsten 2019 og våren 2020. Grammatisk kompleksitet blir her definert ut fra informasjonen fra hovedverbene og forstått som en kombinasjon av verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. I prinsippet blir relasjonen mellom verb og tekstkvalitet i den tidlige skriveutviklingen undersøkt.

5.3.1 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet ved skolestart?

For å kunne svare på om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet ved skolestart, ble det gjennomført regresjonsanalyser på tvers av oppgavetyper. Regresjonsanalysene som undersøkte om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet ved skolestart, delte seg i fire analyser per oppgave: verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. Av alle analysene var det kun verbsekvens som i besvarelsene av «Utetid 2019» kan predikere tekstkvaliteten, med lav signifikant effekt ($d=.263$).³³ Det vil si at elevene som skriver mange verb i forhold til tekstens lengde, vil få en bedre tekstvurderingsscore av vurdererne ved besvarelsen av denne typen oppgave. I elevtekstene fra «Utetid 2019» kom det tidligere frem at de inneholder færre ord i gjennomsnitt enn elevtekstene fra «Drømmematpakken 2019», men elevtekstene fra «Utetid 2019» inneholdt likevel mange flere verb. Når da verbsekvens viser seg å være en signifikant predikator for tekstkvaliteten på elevtekstene fra «Utetid 2019», kan en anta at et høyt innhold av verb i disse elevtekstene gjør at elevene treffer godt på oppgaven og viser en form for mottakerbevissthet. Ved å beskrive hva de liker å gjøre ute i friminuttet, med verb som f.eks. *like*, *leke*, *hoppe* og *skli*, vil et høyt antall verb i teksten belønne seg ved dette skrive tidspunktet for elevene, da de svarer konkret

³³ Se tilbake til 4.33 *Oppsummering av regresjonsanalysene* for mer detaljert informasjon om de ulike analysenes resultater og begrunnelse for valg av Cohen's d i diskusjonen.

på oppgavebestillingen. Siden tekstene var i gjennomsnitt 2.2 ord lange, selv om mange ikke hadde skrevet noen ord overhode, er det ikke overraskende at verbfrekvens, leksikalsk mangfold og syntaktisk variasjon ikke kom ut som signifikante predikatorer for tekstkvaliteten ved besvarelsen av «Utetid 2019».

Verbsekvens er derimot ikke en signifikant predikator når den samme regresjonsanalysen gjennomføres for «Drømmematpakken 2019». For «Drømmematpakken 2019» er det kun syntaktisk variasjon som kan predikere tekstkvaliteten, med lav signifikant effekt ($d = .255$). Det er også kun funksjonsmønster 4 og 2 som har en signifikant innvirkning på tekstenes kvalitet. Interessant nok viser funksjonsmønster 4 seg å ha en positiv signifikant innvirkning på elevenes tekstvurderingsscore, når funksjonsmønster 2/5 har en negativ signifikant innvirkning på scoren. Mest antagelig har dette med å gjøre at for akkurat denne oppgaven, skrevet ved begynnelsen av elevenes første måned i skolen, inneholdt de fleste tekstene en mengde innholdsord i stikkordsform for å vise mottakeren mest mulig av hva matpakken inneholdt. De elevene som forsøkte seg på setninger bestående også av et DO, rakk mest trolig ikke å skrive veldig mye mer enn en til to slike setninger. Teksten fremstår derfor mindre innholdsrik for mottakeren enn tekstene som inneholdt mange innholdsord i stikkordsform. En kan også spekulere i at siden funksjonsmønster 4 er representert med kun to verb av alle verbene til sammen i disse tekstene, kan disse to kopulaverbene være skrevet av en eller to litt sterkere skrivere, som gjør at funksjonsmønster 4 kommer ut som signifikant med positiv innvirkning på tekstkvaliteten ved besvarelsen av «Drømmematpakken 2019».

Selv om det er få ord og verb som faktisk er produsert hos skolestarterne, er det interessante forskjeller i hvordan de skriver tilpasset ulike oppgavetyper. Regresjonsanalysene fremhever at selv så tidlig som ved førsteklassingenes skolestart vektlegges ulike grammatiske kvaliteter i vurderingen av elevtekstene ved de ulike oppgavene, da tekstvurderingsscoren er 1.3 i gjennomsnitt for begge oppgavetyper. Selv om to av regresjonsanalysene viste signifikante resultat, kan det likevel ikke sies at grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvaliteten til elevtekster skrevet ved starten av førsteklassingenes skolestart. Slik som tidligere forskning viser er tekstlengde den sterkeste predikatoren for tekstkvalitet, da den også er den sterkeste predikatoren og signifikant i alle regresjonsanalysene som undersøkte om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvalitet (Crossley, 2020). Selv om elevtekstbesvarelsene er grammatisk ulike fra «Utetid 2019» til «Drømmematpakken 2019», var tekstenes lengde til

syvende og sist tilnærmet lik i gjennomsnitt, som kan være en mulig forklaring på den like tekstvurderingsscoren.

5.3.2 Kan grammatisk kompleksitet predikere tekstkvalitet ved slutten av første klasse?

Etter ett år i skolen har førsteklasingene utviklet seg som skrivere. De skriver lengre tekster og bedre tekster med flere verb. Det gir først og fremst et større grunnlag for å undersøke om grammatisk kompleksitet kan predikere tekstkvaliteten i de to oppgavene «Utetid 2020» og «Magisk hatt 2020», som elevene besvarte ved slutten av første skoleår. For å kunne svare på det ble det også for disse tekstene gjennomført fire regresjonsanalyser for hver oppgave: verbfrekvens, leksikalsk mangfold, syntaktisk variasjon og verbsekvens. Oppsummert viser resultatene fra regresjonsanalysene at det er tre analyser som viser signifikante resultat. Regresjonsanalysene som undersøkte om leksikalsk mangfold kan predikere tekstkvalitet, er positive og signifikante for elevtekstbesvarelsene på begge oppgavene. Det forteller oss at om elevene varierer typer verb i større grad, vil det i besvarelsen av «Utetid 2020» få en litt bedre vurdering med lav signifikant effekt ($d=.339$). Omtrent den samme effekten synes leksikalsk mangfold å ha på tekstvurderingsscoren i «Magisk hatt 2020» også ($d=.320$). Det er derfor interessant at regresjonsanalysene som undersøkte om verbfrekvens kan predikere tekstkvalitet, ikke er signifikante. Det vil si at om to elever skriver like langt på tekstene sine med omtrent like mange verb, vil den eleven som varierer mellom flere forskjellige typer verb, få en litt bedre tekstvurderingsscore enn eleven som forholder seg til det samme verbet eller varierer lite. Resultatene er ikke overraskende, fordi antagelig vil eleven som evner å variere innholdet, appellere bedre til vurdereren. Van Weijen (2009) fant også i sin studie at sterkere skrivere varierer mer innad i oppgaven. En kan tenke seg at kodeferdighetene er bedre utviklet og gjør eleven i stand til å generere flere ideer enn eleven som ikke varierer noe særlig. Eleven som varierer typer verb, vil også variere setningsmønster, som kan gjøre at teksten kan oppfattes som mer innholdsrisk (Bybee, 2010). Eleven som ikke varierer mellom flere typer verb, holder seg mest trolig til frekvente og godt kjente mønster som f.eks. *Jeg liker å leke med ball. Jeg liker å leke i sandkassa.* Setningsoppbygging og ordforråd var også to av kriteriene vurdererne hadde å forholde seg til, hvor variasjon i setningsstruktur og repertoar av ord og uttrykk som er relevant for oppgaven, ville belønnes.

Resultatene fra regresjonsanalysene om leksikalsk mangfold kunne predikere tekstkvalitet viser likheter til studien til McNamara, Crossley & McCarthy (2010), der de fant at tekster vurdert til å være av høyere kvalitet ofte innebærer et større leksikalsk mangfold. Likevel var en signifikant predikator i deres studie syntaktisk kompleksitet, som ikke synes å være en predikator for tekstkvalitet i verken «Utetid 2020» eller «Magisk hatt 2020». McNamara, Crossley & McCarthy (2010) undersøkte derimot litt eldre elever, som derfor kan forklare utfallet. Når førsteklasingene svarer på disse to skriveoppgavene ved slutten av deres første år med skriveopplæring, bruker de fortsatt mye energi på innlæring og utvikling av lavere utviklingsferdigheter som kan være årsaken til at syntaktisk variasjon ikke spiller en tydelig rolle for tekstkvaliteten ved dette tidspunktet. Elevene har i stor grad forholdt seg til de minst komplekse strukturene i skrivingen sin, der de omtrent kun benytter seg av funksjonsmønster 4 med kopulaverb, funksjonsmønster 1 uten objekt og funksjonsmønster 2/5 med et DO. Det er først når lavere utviklingsferdigheter er utviklet at de lettere vil kunne ta i bruk høyere utviklingsferdigheter til å generere og organisere ideer til tekstlig format, og deretter skrive tekster av bedre kvalitet (Juel, 1988). Det hadde derfor vært interessant å undersøke om elever i litt høyere alderstrinn benytter seg av de samme funksjonsmønstrene ved besvarelsene av slike oppgavetyper, eller om de også i større grad ville benyttet seg av funksjonsmønster 3 i tillegg. Med et materiale basert på eldre elever ville det også kunne skapt et større grunnlag for å faktisk undersøke hvorvidt syntaktisk variasjon kan predikere tekstkvalitet. Hos førsteklasinger synes det ikke her å ha en sammenheng med kvaliteten på tekstarbeidet deres.

Den siste analysen som viser et signifikant resultat er verbsekvens sin innvirkning på vurderingsscoren på tekstbesvarelsene på «Magisk hatt 2020». Verbsekvens har en positiv signifikant lav effekt på tekstkvaliteten i denne oppgaven ($d = .247$). Det betyr at antall verb i sammenheng med tekstens lengde vil få en litt bedre vurdering. Det er et interessant funn, fordi det heller var å forvente av oppgaven «Utetid 2020», siden verbsekvens var en signifikant predikator for tekstkvaliteten ved oppgaven ett år tilbake. En kan tenke seg at elevtekster fra utetidoppgaven som går bort fra det frekvente mønsteret *Jeg liker å leke*, i stedet benytter seg av mer varierte former. Dette kan innebære færre verb i forhold til tekstens lengde, som likevel får en litt bedre vurdering og som av den grunn skaper et ikke-signifikant resultat. Eller så kan en anta at ved skolestart var verbsekvens en signifikant predikator, fordi kun få elever skrev tekster med flere verb. Verbsekvens er derimot en signifikant positiv predikator for tekstkvaliteten i «Magisk hatt 2020». Det er interessant da verbtettheten i denne oppgaven er på 19%, som er omtrent 10% mindre enn for oppgaven «Utetid 2020». Det kan

rett og slett bety at for å få en god vurdering på besvarelsen av «Magisk hatt 2020», må elevene bruke mindre verb. Om elevene f.eks. benytter seg av verbet forvandle, så vil det verbet realisere en småsetning, som innebærer et komplekst objekt med fire ord. For denne oppgaven synes det å virke som at når elevene skriver mindre verb med flere valensfrie ledd eller ved bruk av funksjonsmønster som indikerer flere objekter at tekstkvaliteten øker. Om det er slik gir disse syntaktiske egenskapene (småsetninger og flere valensfire ledd) mer artikulerte og nyanserte tekster, som kan gi et positivt vurderingsutslag.

Til slutt kan en oppsummere med at grammatisk kompleksitet slik det er definert og avgrenset i denne undersøkelsen, ikke kan predikere tekstkvalitet hos førsteklassinger etter at de har fullført ett år på skolen, selv om noen grammatiske aspekter viste seg å ha signifikante innvirkninger på tekstkvalitetsscoren i de ulike oppgavene. Siden skrivekompetansen er «problembarnet i vurderingsklassa» har det aldri med disse undersøkelsene vært en hensikt å prøve å definere hva skrivekompetanse er (Skar & Aasen, 2018, s. 19). Skrivekompetansen defineres også ut fra flere vurderingsområder som denne oppgaven ikke har tatt hensyn til (Evensen, 2010), samt at for å vurdere elevens skrivekompetansen bør flere oppgavebesvarelser ligge til grunn (Rijlaarsdam et al. 2012). Undersøkelsene har derimot vist at for førsteklassinger i starten av deres skriveutvikling synes det allerede nå å være fordelaktig å variere verb i tekst. Å variere typer verb skaper nettopp ulike setningsmønstre og et rikere innhold, som får mottakeren til å anse teksten som bedre. Det vil derfor være interessant å videreføre dette funnet i en ny undersøkelse i fremtiden.

5.4 Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere førsteklassingers tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?

Å undersøke transkripsjonsferdigheter sin innvirkning på elevens skriveferdigheter i første klasse er interessant sett i sammenheng med tidligere forskningsspørsmål, da ferdighetene tillater elevene å oversette språklige representasjoner fra arbeidsminne til skrevne symboler (Berninger et. al., 1996). Utvikling av transkripsjonsferdigheter er gjerne første krav til at førsteklassingene med et ferdig utviklet grammatisk system i det muntlige språket også kan ta i bruk språket sitt i skrivearbeidet. Tidligere forskning finner at transkripsjonsferdigheter som håndskrift har en tydelig sammenheng med elevenes

skrivekompetanse (Graham, Harris & Fink, 2000; Jones & Christiansen, 1999). Det har ikke blitt funnet forskning på hvorvidt ferdighetene har sammenheng med elevers generering av verb. Derfor blir også denne diskusjonen utforskende, hvor hensikten er å diskutere om det er slik at håndskriftsflyten og lesbarheten helt fra starten av første klasse henger sammen med videre utvikling av elevenes skriveferdigheter? Forskningsspørsmålet som inngår i denne diskusjonen er:

F5: Kan håndskriftsflyt og lesbarhet ved skolestart predikere tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse?

Når det her undersøkes om håndskriftsflyt og lesbarhet kan predikere elevenes tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet ved slutten av første klasse, er det med utgangspunkt i hvordan håndskriften var hos førsteklasingene rundt skolestart. For å kunne svare på det ble det gjennomført tre regresjonsanalyser. Disse regresjonsanalysene tar utgangspunkt i resultatene fra begge skriveoppgavene ved våren 2020. Den første undersøkte sammenhengen mellom håndskrift og tekstlengde, den andre undersøkte sammenhengen mellom håndskrift og evnen til å produsere verb, mens den tredje analysen undersøkte sammenhengen mellom håndskrift og elevenes vurderte tekstkvalitet. Alle analysene viste lignende funn, altså at kun håndskriftsflyt ved skolestart er en signifikant prediktor for hvor langt de skriver, hvor mange verb de skriver og for hvor god kvalitet tekstene deres blir vurdert til å være etter ett år på skolen. Alle analysene viste også at håndskriftens lesbarhet ved skolestart aldri kom ut som en signifikant prediktor.

Første regresjonsanalysen viste at håndskriftsflyt har en positiv signifikant lav effekt på hvor langt elevene skrev etter ett år med skriveopplæring ($d = .439$). Det betyr at hvor raskt elevene skrev ved skolestart har sammenheng med hvor mange ord de skrev i tekstene sine etter ett år, som ikke er et særlig overraskende funn. Hvor god håndskriftens lesbarhet var ved skolestart har derimot ingen sammenheng med tekstlengden ett år etterpå. Det kan være flere grunner til det, men mest antagelig kan det være fordi noen elever skriver raskere og lengre når et fokus ikke legges på hvor pen håndskriften må være, hvor andre elever skriver kortere med en mindre pen håndskrift fordi skriving for hånd generelt er utfordrende. Det er også varierende hvor langt elever skriver om håndskriften er pen. En annen grunn kan også være at etter ett år med skriveopplæring har elevene skrevet såpass mye at forskjellene fra skolestart er mer eller mindre utjevnet i løpet av året. Siden verbfrekvens henger tett sammen med tekstlengde, er

det nok av de samme årsakene at håndskriftens lesbarhet heller ikke her hadde en sammenheng med elevenes produksjon av verb. Denne regresjonsanalysen som sjekket om transkripsjonsferdigheter fra skolestart har en sammenheng med verbfrekvensen, viste også som nevnt tidligere at det kun var håndskriftsflyt som er en signifikant predikator for verbfrekvens, med en lav signifikant effekt ($d = .424$). Det forteller oss at jo bedre utviklet håndskriftsflyten ved starten av førsteklasse er, jo flere verb og dermed flere setninger vil de produsere etter ett år med skriveopplæring.

Regresjonsanalysen som undersøkte om håndskriftsflyt og lesbarhet fra førsteklassingenes skolestart kan predikere tekstkvalitet viste en mellomstor signifikant effekt ($d = .648$). Det var også her kun håndskriftsflyt som er signifikant og som derfor har en mellomstor sammenheng med kvaliteten på elevenes tekster etter ett år på skolen. Det vil i praksis bety at hvor raske elever er til å skrive for hånd, har en del å si for hvor gode tekstene deres blir vurdert til å være ett år etterpå. Selv om de to første regresjonsanalysene viste samme resultat, bare med en litt mindre signifikant effekt, kan resultatene fra denne regresjonsanalysen i større grad diskuteres i sammenheng med elevenes skriveferdigheter. Det er fordi vurderingen av tekstkvaliteten er basert på mange flere kriterier som fanger opp et større bilde av elevenes skriveferdigheter enn kun deres evne til å produsere ord og verb i tekster. Det er likevel viktig å se alle resultatene i sammenheng. Når Santangelo & Graham (2016) presenterer årsaker til viktigheten av å utvikle elevenes håndskriftsflyt og lesbarhet trekker de frem en presentasjonseffekt og en skriveeffekt. Siden håndskriftsflyten kan predikere tekstkvaliteten, verbfrekvensen og tekstlengden, synes spesielt skriveeffekt å ha en liten innvirkning på elevenes skriveferdigheter. Om det f.eks. er elever som ikke har utviklet en god håndskriftsflyt i begynnelsen av førsteklasse, kan det påvirke andre aspekter ved skriveprosessen deres også ett år etterpå som f.eks. planlegging, evaluering og spissing av teksten som er viktige aspekter positive for utviklingen av elevenes skriveferdigheter. Når en håndskrift er lite funksjonell vil mye av de kognitive ressursene bli dedikert til transkriberingen, som kan sette en stopper for de andre aspektene som innebærer å arbeide med høyere utviklingsferdigheter (Rijlaarsdaam et al. 2012). Siden håndskriftsflyten er en signifikant predikator for både tekstlengde, verbfrekvens og vurdert tekstkvalitet, kan en anta at elever som allerede ved skolestart evnet å produsere mange ord på kort tid, har tidligere begynt å jobbe med høyere utviklingsferdigheter, som innebærer mer planlegging, evaluering og spissing av teksten enn elever som ikke har utviklet en relativt god håndskriftsflyt ved skolestart. Når elever er godt i gang med å utvikle en god håndskriftsflyt vil de også gjerne

skrive lengre tekster, som innebærer flere verb, som derav skaper en mellomstor signifikant effekt på tekstkvalitete, fordi transkripsjonsferdigheter ikke står i veien for godt tekstarbeid.

Videre er det interessant å diskutere disse resultatene i sammenheng med en presentasjonseffekt, fordi det er spesielt hvordan utseende til førsteklasingenes håndskrift slik den er ved skolestart verken spiller en rolle for elevenes evne til å skrive lengre tekster eller produsere flere verb, og heller ikke hvordan kvaliteten på tekstene deres blir vurdert til å være. Det kan være flere årsaker til dette utfallet, og noen av årsakene er tidligere nevnt i forbindelse med hvorfor håndskriftens lesbarhet ikke er en signifikant predikator for tekstlengde og verbfrekvens. For akkurat tekstkvalitet kan en annen årsak være at med en analytisk scoringsmetode vil mange vurderingsområder og kriterier og flere vurderere sikre et mer reliabelt resultat, der håndskriftens lesbarhet og estetikk ikke ser ut til å påvirke vurdering av tekstene. Vurderere kan ha en tendens til å vurdere i favør for tekster som oppleves enkle å lese, fordi håndskriften er pen (Santangelo & Graham, 2016). Det er heller ikke uvanlig at vurderere kan justere poengscoren til en tekst til å passe deres holistiske inntrykk (Rijlaarsdam et al. 2012). Likevel ser det ikke ut til å være en avgjørende faktor for vurderingen av kvaliteten på elevenes tekstarbeid. En annen årsak til at håndskriftens lesbarhet ved skolestart ikke synes å ha noen sammenheng med elevenes vurderte tekstkvalitet etter ett år, kan være at uavhengig av hvor lesbar eller pen håndskriften er vil det faktisk ikke være en avgjørende faktor for førsteklasingers tekstarbeid, altså at andre faktorer synes å være viktigere for kvaliteten på tekstarbeidet. Likevel er det viktig å fremheve at uavhengig av disse resultatene innebærer en funksjonell håndskrift også god lesbarhet, og når en funksjonell håndskrift henger tett sammen med elevens motivasjon og egen skriveidentitet, er det en viktig prioritering å også jobbe med estetikken til håndskriften (Schlagal, 2007; Feder & Majnemer, 2007). Selv om denne undersøkelsen opptar seg om elevenes transkripsjonsferdigheter fra skolestart er på noen vis en avgjørende faktor for elevenes skriveferdigheter etter ett år på skolen, undersøkes det ikke her for elevenes skrivemotivasjon eller for om transkripsjonsferdighetene fra den siste måneden i første klasse påvirker elevenes skriveferdigheter ved samme tidspunkt. For elever som sliter med å utvikle en funksjonell håndskrift som innebærer både god håndskriftsflyt og lesbarhet, kan de miste motivasjonen til å drive med skriving, som kan føre til store konsekvenser for fremtiden (Graham & Santangelo, 2016; Jones & Christiansen, 1999). Det er derfor viktig å trene på håndskrift allerede fra første måned i skolen for at elevene skal kunne utvikle et tankesett som sier at de kan skrive og gå inn i enhver skrivesituasjon med glede og motivasjon. Oppsummert har

håndskriften som førsteklasinger utvikler i begynnelsen av skoleåret noe å si for videre utvikling av skriveferdigheter, da håndskriftsflyt kan predikere både tekstlengden, verbfrekvensen og tekstkvaliteten på skrivingen ett år etterpå. Videre undersøkelser av håndskriftens lesbarhet behøves for å kunne diskutere det noe videre. Selv om det ifølge Kellogg (2008) tar opptil 20 år å utvikle skrivekompetansen, er det utvilsomt viktig å få en god start på den tidlige skriveutviklingen.

6 Avslutning og veien videre

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke skriveutviklingen hos dagens førsteklasinger, samt relasjonen mellom verbbruken, tekstkvaliteten, transkripsjonsferdighetene og skriveopplæringen hos elevene. For å undersøke skriveutviklingen deres har jeg undersøkt verbbruken i tekstene deres og sett på hvordan den utvikler seg i løpet av et år med skriveopplæring. Denne verbbruken har jeg videre brukt til å kartlegge en liten del av elevenes grammatiske kompetanse som er synliggjort i tekstene deres, og deretter undersøkt om grammatisk kompleksitet i tekstene har noen sammenheng med hvordan tekstene blir vurdert. Helt til slutt ble relasjonen mellom transkripsjonsferdigheter og tekstlengde, verbfrekvens og tekstkvalitet analysert, for å undersøke om transkripsjonsferdigheter kan gi noe mer innsikt til hva som påvirker elevenes utvikling av verbbruk og tekstkvalitet. Alle analysene er statistiske og basert på et tekstmateriale som er analysert kvalitativt.

Før jeg oppsummerer og diskuterer kort om masteroppgavens viktigste og mest interessante funn, er det noen begrensninger ved oppgaven som bør nevnes. Det er flere analyser som ikke har medført signifikante resultater. I prinsippet vil det ofte bety at de testede variablene ikke har noen sammenheng med den avhengige variabelen, likevel kan det her bety at utvalget ikke var stort nok. Med et større utvalg ville vi vært tryggere på at resultatene som ikke kom ut

som signifikante faktisk representerer virkeligheten. En annen begrensning ved masteroppgaven er fokuset på skriveopplæring og forskningsspørsmålet som undersøker om intervensjonen kan predikere verbfrekvensen. Først og fremst viste analysene at intervensjonen ikke kunne predikere verbfrekvensen, og derfor ble videre fokus på skriveopplæringens sammenheng med tekstkvalitet og transkripsjonsferdigheter gått bort ifra. Det ble også valgt bort fordi skriveopplæringen som begrep i denne sammenhengen blir utydelig og lite presist når det kun gjenspeiler om elevene har deltatt i intervensjonen eller ikke. Den faktiske opplæringen til elevene er ikke kartlagt, og vi vet heller ingenting om hva slags skriveopplæring som har foregått i kontrollskolene. På grunn av koronaviruset har også vanlig undervisning blitt utfordret den siste delen av førsteklassingenes skoleår, som har medført hjemmeundervisning og alternativ undervisning. Akkurat hvordan det har blitt gjennomført på de gjeldene skolene brukt i dette materialet har jeg ingen oversikt over. Ellers vil jeg videre presentere interessante funn ved masteroppgaven, som også vil være verdt å undersøke videre i fremtidig forskning.

Oppsummert finner oppgaven at verbbruken og videre grammatisk kompleksitet varierer mye ut fra hva som står i oppgavebestillingen – ikke bare i begynnelsen av skoleåret, men også ved slutten. Elevene viser derfor høy tekstforståelse, siden de justerer språket sitt etter sjanger. Det er også interessant hvordan hovedverbene i oppgavebestillingene påvirker elevenes egne valg av verb. Det kan virke som at noe av elevenes sjangerforståelse kommer av at de benytter seg av oppgavebestillingens egne verb, men om verbene er ukjente og lite frekvente i elevenes eget språk, blir lignende og mer frekvente verb erstattet med andre verb heller enn verbene fra oppgavebestillingen. Det er også lett å se at elevene heller ikke har noe problem med å skrive lengre setningsstrukturer av større kompleksitet når de først benytter seg av verb som tar ett eller flere objekt. I disse funnene finnes det potensiale til videre forskning og utforskning av skriveoppgaver og metoder i begynneropplæringen. Om læreren er klar over hvordan ulike typer verb som også er frekvent i elevenes muntlige språk, realiserer ulike syntaktiske mønstre, kan en tenke seg at skriveoppgaver med utvalgte verb muligens kan få elever i gang med å skrive lengre og mer komplekse setninger lettere og tidligere.

Selv om elevene varierer tekstene sine grammatisk ut fra sjanger, viser også denne oppgaven at tekstkvaliteten ikke lar seg påvirke av det. Grammatisk kompleksitet kan heller ikke predikere tekstkvalitet, som forteller oss at det ikke her kan påvises noen sammenheng mellom hvor grammatisk kompleks en tekst er og hvor god vurdering teksten vil få.

Undersøkelsene har derimot vist at for førsteklassinger i starten av deres skriveutvikling synes det allerede nå å være fordelaktig å fokusere på variasjon av verb i tekst. Å variere typer verb skaper nettopp ulike setningsmønstre og et rikere innhold, som får mottakeren til å anse teksten som bedre. I fremtiden ville det vært interessant å følge opp denne masteroppgaven med en ny intervensjonsstudie hvor halve gruppen fokuserer på innlæringen av ulike typer verb, med en hypotese om at elevene som jobber godt med verbrepertoaret, vil ende opp med å skrive tekster av bedre kvalitet enn den andre gruppen, fordi de vil kunne variere mellom flere typer verb som skaper flere forskjellige mønstre og et rikere innhold til teksten. Studien til Naigles og Hoff-Ginsberg (1998) kan tenkes å støtte opp for denne videreføringen av masteroppgaven, siden resultatene deres viste at barn tar i bruk verb lettere, rikere og med mer fleksibilitet om de blir presentert for dem ofte og gjennom flere forskjellige syntaktiske ytringer.

Et annet interessant funn fra undersøkelsene viser at selv om elevene faktisk behersker alle de grammatiske grunnstrukturene allerede ved femårsalderen, viser de en litt annen grammatisk kompetanse i tekstene sine (Saxton, 2010). Funksjonsmønster 3 som gir en argumentstruktur bestående av to objekter er omtrent fraværende. Siden elevene er helt i startfasen av skriveutviklingen sin, kan det tenkes at fordi de bruker mye av oppmerksomheten sin på lavere utviklingsferdigheter som transkripsjonsferdigheter f.eks., vil tekstene struktureres med de samme og mest frekvente setningsstrukturene fra talespråket for å lette på skriveprosessen. En videreføring av dette funnet og påfølgende refleksjoner kan være å undersøke om elever i litt høyere alderstrinn varierer funksjonsmønster mer eller om de benytter seg av de samme funksjonsmønstrene ved besvarelsene av de samme type oppgavene. Med et materiale basert på eldre elever ville det også kunne skapt et større grunnlag for å faktisk undersøke hvorvidt syntaktisk variasjon kan predikere tekstkvalitet.

I løpet av elevenes første år med skriveopplæring har de utviklet seg som skrivere, hvor de både skriver bedre tekster og benytter seg mer av det grammatiske systemet de allerede behersker. Siden transkripsjonsferdigheter gjentatte ganger påviser effekt på elevenes tekstlengde, tekstkvalitet og skriveferdigheter, har det derfor vært interessant å undersøke om transkripsjonsferdighetene deres fra skolestart også har betydning for hvordan de utvikler seg som skrivere (Graham, Harris & Fink, 2000; Jones & Christiansen, 1999). Funn fra disse analysene viste at kun håndskriftsflyt har en innvirkning på tekstlengden, verbfrekvensen og kvaliteten på tekstene etter et år. Elever som har utviklet en relativt funksjonell håndskrift

allerede fra den første måneden i skolen, vil høste fordeler av det i skriveutviklingen sin. De vil evne å skrive lengre tekster som også innebærer flere verb etter ett år pga. håndskriftsflyten ved skolestart. Tekstene deres vil også bli vurdert til å være bedre, mest antagelig fordi håndskriftsflyten lar dem skrive lengre tekster som ofte betyr bedre tekster, fordi elevene bruker mindre ressurser på transkripsjonsferdigheter og dermed blir mer av ressursene brukt på høyere utviklingsferdigheter som planlegging, evaluering og spissing av teksten. Det kan også ha med at en funksjonell håndskrift henger tett sammen med elevenes motivasjon og egen skriveidentitet, som kan ha positive følger for elevenes skriveferdigheter (Schlagal, 2007; Feder & Majnemer, 2007). I fremtidige undersøkelser vil det være interessant å studere også skrivemotivasjon opp i mot håndskriftens lesbarhet, for å undersøke hvorvidt dette er viktig for videre utvikling av skriveferdigheter. Resultatene viser oss derimot at selv om det tar 20 år å utvikle skrivekompetansen, er det utvilsomt viktig å få en god start på den tidlige skriveutviklingen (Kellogg, 2008).

7 Litteraturliste

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural Equation Modeling of Relationships Among Developmental Skills and Writing Skills in Primary- and Intermediate-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478–508.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Adams, M. J. (2001). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32 (1), 39–55.
- Beito, O., T. (1970). *Nynorsk grammatikk. Lyd- og ordlære*. Oslo: Det nye norske samlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Kjell_Berge/publication/282867911_Har_Normprosjektet_bidratt_til_a_styrke_elevenes_skriveferdigheter/links/564b125c08ae9cd9c8281a73.pdf
- Berninger, V. W, Fuller, F & Whittaker, D (1996) A Process Model of Writing Development across the Life Span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.
- Borer, H. (2003). Exo-Skeletal vs. Endo-Skeletal Explanations: Syntactic Projections and the Lexicon. I Moore, J. og Polinsky, M. (Red.), *The Nature of Explanation in Linguistic Theory* (s. 31-67). Leland Stanford Junior University, United States: CSLI Publications.
- Busterud, G. (2019). Førstespråkstilegnelse. Hentet fra: <https://snl.no/førstespråkstilegnelse>

- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. Hopper, P. (2001). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: John Benjamins publishing co.
- Bøhn, E. D. (2017). Nativisme. Hentet fra: <https://snl.no/nativisme>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. (Vol. 15, Blackwell textbooks in linguistics). Malden Mass.; Oxford: Blackwell.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443. DOI: 10.17239/jowr-2020.11.03.01
- Crossley, S. A., Roscoe, R., & McNamara, D. S. (2014). What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays. *Written Communication*, 31(2), 184-214
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt (Red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Faarlund, J. T., Lie, S. og Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Feder, Katya P, & Majnemer, Annette. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(4), 312–317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/356600>

- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Graham, S. (2009). Handwriting still counts. *American Educator*, 33, 20-27
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>
- Grov, A. M. (2018). *Språkundervisningen som forsvant?* Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: fagbokforlaget.
- Gustafsson, H. (2018). Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring. I A.K.H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggstad, L. (1931). *Norsk grammatikk: større utgåve* (2. utg.). Oslo: Olav Norlis Forlag.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp. *Bedre skole*. 2, 80 – 83. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A metaanalysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 93 (1), 133–170.
- Hognestad, J. K. (2017). Morfologi: ordklasser. I Igland, M-A. & Nygård, M. (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 157-174). Oslo: Universitetsforlaget
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Iversen, H., Otnes, H., & Solem, M. (2011). *Grammatikken i bruk (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship Between Automaticity in Handwriting and Students' Ability to Generate Written Text. *Journal of Educational Psychology*, *91(1)*, 44-49.
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology* *80(4)*, 437–447.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437> .
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, *1(1)*, 1–26. DOI: <http://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kent, S. Wanzek, J. Petscher, Y. Al Otaiba, S. & Young-Suk, K. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading & Writing*, *27(7)*, 1163–1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kleven, T. K. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, *28(3)*, 219–233.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*. *2*, 71 – 79. Hentet fra http://www.skriresenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Kulbrandstad, L. (2005). *Språkets mønstre : Grammatiske begreper og metoder : Inn i språkets mønstre : Oppgavesamling (3. utg. ed.)*. Oslo: Universitetsforl.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). *Lærersamtalar om elevtekstar : Mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering* (pp. 219-243). Oslo.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). The linguistic features of quality writing. *Written Communication*, *27 (1)*, 57-86.
<https://doi.org/10.1177/0741088309351547>

- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166.
- Naigles, L. R., & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language*, 25(1), 95–120. <https://doi.org/10.1017/S0305000997003358>
- NTNU (2021). FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Nygård, M. (2016). Talespråkssyntaks: En analyse av norske diskursellipser. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift : NLT*, 34(1), 5.
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I Igland, M-A. & Nygård, M. (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 157-174). Oslo: Universitetsforlaget
- Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E. & Gabrielsen, N., N. *Lese- og skriveutvikling : fokus på grunnleggende ferdigheter* (p. 157). Gyldendal akademisk.
- Olinghouse, N. & Wilson, J. (2012). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading & Writing*, 26(1), 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : A step by step guide to data analysis using SPSS (4. Utg.)*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453–467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>

- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E., & Raedts, M. (2012). Writing. In K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Editors-in-Chief) *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 3. Application to Learning and Teaching* (pp. 189 - 227). DOI: 10.1037/13275-009
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225–265.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Saxton, M. (2010). *Child language: acquisition and development*. Los Angeles: SAGE
- Schlagal, B. (2007). Best Practices in Spelling and Handwriting. I: S. Graham, C.A. MacArthur og J. Fitzgerald, J. (red). *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press, s. 179–201
- Skar, G. B. (2017). *The Norwegian National Sample-Based Writing Test 2016: Technical Report*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hentet fra <http://www.skripesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/NSBWT2017.pdf>
- Skar, G. & Aasen, A. J. (2018). Å måle skrijving som grunnleggende ferdighet. [Measuring Writing as a Key Competence]. *Acta Didactica* 12(4), 1–29.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skar, G., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020a). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201–216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skar, G., B., Jølle, L., & Aasen, A., J. (2020b). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, 14 (1), 1 – 30. DOI: 10.5617/adno.7909

- Skar, G. B., Lei, P-W, Graham, S, Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, A. H. (In press) Handwriting Fluency and the Quality of Primary Grade Students' Writing. *Reading and Writing*.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Theil, R. (2018). Nomenfrase. Hentet fra: <https://snl.no/nomenfrase>
- Thorvaldsen, B. Ø. (2015). Innledning. I: Budal, I. B., Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H., Alver, V., & Færevaa, M. (2003). *Skrive- og lesestart : Skriftspråksutvikling i førskole- og småskolealderen : Teori og metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Van Weijen, D. (2009). *Writing processes, text quality, and task effects: Empirical studies in first and second language writing*. Utrecht, The Netherlands: LOT Dissertation Series.
- Zeller, J. (2001). *Particle Verbs and Local Domains*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Aa, L. I. (2020) *Norwegian Verb Particles* (1. utg.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co
- Åfarli, T. A. (2007). Do verbs have argument struktur? I Reuland, E., Bhattacharya, T. Og Spathas, G. (Red.), *Argument Structure* (s. 1-16). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Åfarli, T. A. og Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus forlag.

Åfarli, T., & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk : Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurderingsskalaen i FUS-prosjektet

Vurderingskriterier	1. Begynner(skrive opplæringen)	2. Etablerer fortrolighet	3. Utvikler fortrolighet	4. Utvider fortrolighet	5. Strekker seg mot skrivekompetanse i neste aldersspenn
Mottakerorientering	For å forstå teksten kreves samtale med skriveren.	Teksten inneholder ord/ tegn/tegninger som gir mening i samspill med hverandre.	Teksten inneholder enkeltelement som indikerer en henvendelse til en mottaker.	Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en nokså relevant måte og kan ta hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp.	<ul style="list-style-type: none"> Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en gjennomgående relevant måte og tar hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp. Teksten kan inneholde spor av elevens stemme med reflekterende og evaluerende utsagn
Organisering av innhold	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten kan ha antydning til en struktur, f. eks. listestruktur med en markert tematisk overskrift, eller brevstruktur.	Teksten har en global struktur med innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt.	<ul style="list-style-type: none"> Teksten har en global struktur med enkelte utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt. Teksten kan f.eks. inneholde sammenligninger, 	Teksten har en fullstendig global struktur med flere utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk eller på annen måte formålstjenlig rekkefølge.

Vurderingskriterier	1. Begynner(skrive opplæringen)	2. Etablerer fortrolighet	3. Utvikler fortrolighet	4. Utvider fortrolighet	5. Strekker seg mot skrivekompetanse i neste aldersspenn
				klassifiseringer, kronologi.	
Innholdets omfang	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer en setning eller mindre.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka 2–3 setninger. Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka 2–3 setninger.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en halv A4-side.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en A4-side.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en og en halv A4-side eller mer.
Ordforråd	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten inneholder et fåtall lite temarelevante ord.	Teksten inneholder flere ulike ord, gjerne temarelevante.	Teksten viser et repertoar av ord og uttrykk, som er relevante for oppgaven.	Teksten viser et repertoar av ord og uttrykk, som er relevante for oppgaven, i tillegg til enkelte tilfeller bruk av spesialiserte og abstrakte ord , og/eller kreative uttrykksformer .
Setningsoppbygging	Teksten (verbaltekst og/eller tegning) består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Det kan forekomme fullstendige setninger.	Setningene viser liten grad av variasjon i setningsstruktur (i tekster der variasjon er relevant).	Deler av teksten viser hensiktsmessig variasjon i setningsstruktur.	Teksten har stort sett hensiktsmessig syntaktisk variasjon , og den har enkelte utbygde fraser og/eller leddsetninger.
Tegnsetting	Teksten inneholder ikke skille tegn.	Enkelte skille tegn kan forekomme og/eller utforskende bruk av tegn.	Forekomster av funksjonell bruk av skille tegn (særlig punktum).	Stort sett riktig bruk av punktum. Forekomster av funksjonell bruk av spørsmålstegn og/eller utropstegn (i tekster der det er relevant).	Stort sett riktig bruk av ulike tegn. Bruk av komma kan forekomme, særlig ved opprassing og foran «men».
Skrivemåter og staving	Det kan forekomme enkeltbokstaver i teksten og/eller det kan forekomme skribleskrift, representert med buer og streker som imiterer skrift.	Teksten inneholder bokstavkombinasjon (er) og enkeltord.	Ordene staves lydrett og noen høyfrekvente og elevnære ord er rett skrevet.	Det forekommer eksempler på ikke-lydrette ord som er riktig skrevet (f.eks. "hvordan"). Det kan forekomme eksempler på overgeneralisering (f. eks. stum "h" først i ord som starter på "v" - "hvært").	Det finnes en rekke eksempler på at også ikke-lydrette ord er skrevet riktig.
Bokstavkunnskap	Eventuelle bokstaver kan være vanskelige å tyde.	Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle.	Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte.	<ul style="list-style-type: none"> Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte Forekomster av konvensjonell bruk av "bokstavhuset". 	<ul style="list-style-type: none"> Bokstavene er utformet på en konvensjonell og leservennlig måte. Som regel konvensjonell bruk av "bokstavhuset". Følger som regel konvensjoner for

Vurderingskriterier	1. Begynner (skrive opplæringen)	2. Etablerer fortrolighet	3. Utvikler fortrolighet	4. Utvider fortrolighet	5. Strekker seg mot skrivekompetanse i neste aldersspenn
					veksling mellom store og små bokstaver.

