

Guro Tesaker

## "fordi før så skreiv æ Å-G"

En studie om andreklassingers valg av stavemåter

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Cecilie Slinning Knudsen

Mai 2023



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Guro Tesaker

# **"fordi før så skreiv æ Å-G"**

En studie om andreklassingers valg av stavemåter

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Cecilie Slinning Knudsen  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvilke valg elever på 2.trinn tar når de staver ord. Elevene som deltar i denne forskningen er i overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving, og studiet vil fokusere på hvordan disse elevene tar i bruk ulike stavestrategier. Oppgavens datamateriale er hentet fra en økt med veiledet skriving, hvor det ble tatt lydopptak og teksten elevene produserte under økten ble samlet inn. Analysen ble gjort for å besvare disse to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke stavestrategier kommer til syne under elevens samtale
2. På hvilken måte kommer overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving til syne i elevens resonnement og tekst

For å svare på disse forskningsspørsmålene tar for seg teori om elevens skriveutvikling, og hva som kjennetegner de ulike stadiene i denne utviklingen. Det blir også presentert ulike stavestrategier elever kan ta i bruk når de skal stave ord. Oppgaven er også innom teori knyttet til hvordan eleven snakker om og viser forståelse for skriftspråket.

Resultatene fra studien viser at elevene på 2. trinn tar i bruk ulike stavestrategier når de skriver. Hvilken stavestrategi eleven tar i bruk er avhengig av hvor mye kunnskap eleven har om skriftspråket. Elever i overgangsfasen mellom fonologisk og ortografisk skriving, tar i bruk mange ulike stavestrategier når de skriver. Hvilke stavestrategier eleven bruker er individuelt og henger sammen med hvilken kunnskap eleven sitter med og hvor godt kjent de er med ordet de skal skrive. Funnene viser også at elever som er i overgangsfasen, mellom fonologisk og ortografisk skriving, må bruke flere stavestrategier enn en ortografisk skriver, selv om en ortografisk skriver har mer kunnskap om skriftspråket. Funnene fra denne masteroppgaven viser at dette er fordi de ortografiske skriverne har automatisert de fleste ordene og derfor ikke har bruk for de samme stavestrategiene.

# Abstract

The purpose of this master's thesis has been to look at the choices students in Year 2 make when spelling words. The students participating in this research are in the transition between phonological and orthographic writing, and the study will focus on how these students adopt different spelling strategies. The assignment's data material is taken from a guided writing session, where audio recordings were made and the text the student produced during the session was collected. The analysis was done to answer these two research questions:

1. What spelling strategies come to light during the student's conversation?
2. In what way is the transition between phonological and orthographic writing evident in the student's reasoning and text?

To answer these research questions, the theory of pupils' writing development and the characteristics of the different stages of this development will be addressed. Different spelling strategies are also presented to the student when spelling words. The assignment also covers theory related to how the pupil talks about and shows an understanding of written language.

The results of the study show that pupils in Year 2 adopt different spelling strategies when writing. Which spelling strategy the student adopts depends on how much knowledge the student has of the written language. Students in the transitional phase between phonological and orthographic writing use different spelling strategies when writing. Which spelling strategies the student uses is individual and depends on what knowledge the student possesses and how familiar they are with the word they are going to write. The findings also show that students who are in the transitional phase between phonological and orthographic writing must use more spelling strategies than an orthographic writer, even if the orthographic writer has more knowledge of the written language. The findings from this master's thesis show that this is because the orthographic writer have automate most of the words and therefore do not need the same spelling strategy.

# Forord

Denne masteroppgaven er for meg slutten på en 5 årlig reise som student. Som de fleste reiser har den vært både spennende og slitsom, men mest av alt lærerik. Det å få muligheten til å gjøre et siste dypdykk før reisen tar slutt, i det område som har fasinert meg mest, har jeg etter hvert satt veldig stor pris på. Selv om den siste delen av reisen har vært givende, har den også hvert svært tung til tider. Det er derfor viktig for meg å takke de som har fulgt meg hele veien og hjulpet meg i mål.

En god start gjorde resten av reisen mindre skremmende enn det jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Den gode starten knytter jeg i stor grad til PRANO-prosjektet, hvor jeg ble kjent med en herlig praksisgruppe, en super praksislærer, og to fantastiske veiledere. Jeg vil spesielt takke min veileder Cecilie Slinning Knudsen for alle samtaler, som har holdt meg på riktig kurs og vist meg de ulike veiene jeg kunne gå for å komme fram til mitt mål.

Takket være venner og familie har også den aller siste, og for min del kanskje tyngste, biten av reisen vært overkommelig. Takk for at dere har tatt dere tid til å rydde veien, for alt fra småstein til store snublestokker, det har gitt meg muligheten til å løfte blikket og fokusere på å fullføre. Jeg vil også takke min samboer som har heiet og sørget for at jeg kunne prioritere masteroppgaven, fra start til slutt.

Tusen takk.

Melhus, 2023, Guro Tesaker



# Innhold

Figurer .....	xi
1 Innledning .....	12
1.1 Presentasjon av problemstilling .....	12
1.2 Tidligere forskning .....	13
1.3 Oppgavens utforming .....	14
2 Metode .....	15
2.1 Kvalitativ forskning .....	15
2.1.1 Observasjon .....	15
2.2 Forberedelser og gjennomføring .....	16
2.2.1 Valg av elever .....	16
2.2.2 Forberedelser .....	17
2.2.3 Gjennomføring .....	18
2.3 Analyse av datamaterialet .....	18
2.3.1 Transkribering .....	18
2.3.2 Analyse av transkripsjon .....	19
2.3.3 Tekstanalyse .....	20
2.3.4 Analyse av elevtekster .....	20
2.4 Metodiske og etiske betraktninger .....	21
2.4.1 Sikkerhet .....	21
2.4.2 Forskerens tolkning .....	21
3 Teori .....	23
3.1 Metaspråklig bevissthet .....	23
3.2 Skriveutvikling .....	24
3.2.1 Fonologisk skriving .....	25
3.2.2 Ortografisk skriving .....	25
3.2.3 Overgangsfasen .....	26
3.3 Det Norske skriftspråket .....	26
3.3.1 Ortografisk tillegsinformasjon .....	27
3.4 Stavestrategier .....	28
3.4.1 Stavestrategier i overgangen .....	29
3.4.2 Støttestrategier .....	30
3.5 Identifisering av stavestrategier basert på stavefeil .....	31
3.6 Toveismodellen .....	32
4 Analyse og presentasjon av funn .....	33
4.1 Høyfrekvente ord .....	33

4.2	Dobbeltkonsonat .....	35
4.3	Stumme bokstaver .....	38
4.4	<o> for /å/ .....	39
5	Drøfting .....	43
5.1	Når elevene møter kjente ord .....	43
5.2	Når stavemåten er bestemt av regler .....	45
5.3	Når elevene skriver bokstaver som ikke skal høres .....	47
5.4	Når riktig lyd gir feil bokstav .....	48
6	Avslutning .....	51
	Referanser .....	55
	Vedlegg .....	58

# Figurer

Figur 1. Utdrag fra elevtekst 1, Elise .....	33
Figur 2. Utdrag fra elevtekst 2, Milla .....	34
Figur 3. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva .....	34
Figur 4. Utdrag fra elevtekst 1, Elise .....	36
Figur 5. Utdrag fra elevtekst 2, Milla .....	36
Figur 6. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva .....	37
Figur 7. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva .....	40
Figur 8. Utdrag fra elevtekst 1, Elise .....	40

# 1 Innledning

Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen, som vil si at skriving er noe alle jobber med uansett fag og klassetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Selv om skriving skal jobbes med i alle fag, har norskfaget fått særlig ansvar for skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Med dette ansvaret som norsklærer er det en fordel å ha god forståelse av hvordan elevene utvikler seg som skrivere, og hvordan vi som lærere kan være en støtte for elevene gjennom denne utviklingen. Fordi norsklærere har et spesielt ansvar for elevenes skriveutvikling, blir man godt kjent med dette de første årene som lærerstudent for grunnskolen 1.-7. Selv om studieløpet la opp til god informasjon om skriveutviklingen, stod jeg igjen med et ønske om å finne mer ut av hvilke vurderinger elevene gjør når de skriver. Så da tiden kom for å skrive master, ble valg av fagområde enkelt. Skriving ble valgt både fordi det er en viktig del av norskfaget, og fordi jeg som kommende lærer er nysgjerrig på skriveutviklingen.

I læreplanen står det at skriveutviklingen i norsk skal gå fra den grunnleggende skriveopplæringen til det å kunne planlegge, skrive og bearbeide tekster i ulike sjangere. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette viser hva læreplanen legger i ordet skriveutvikling, og hvilke ferdigheter elevene skal ha etter skoleløpet. For å kunne jobbe med tekster i ulike sjanger, må eleven først lære det grunnleggende innen skriving. Dette gjenspeiles også i de kompetansemålene elevene jobber med de første to årene på skolen. Som for eksempel det å kunne «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn», «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» eller «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Begge disse kompetansemålene viser ferdigheter som er grunnleggende for den videre utviklingen av elevens skriving.

Skriveutvikling blir ofte sett i sammenheng med leseutvikling, fordi de henger så godt sammen. Mange elever blir bedre til å skrive av å lese og omvendt, og det er derfor ofte snakk om lese- og skriveutvikling (Korsgaard, 2018, s. 13). På grunn av oppgavens omfang vil denne oppgaven derimot kun se på skriving for seg selv.

## 1.1 Presentasjon av problemstilling

Skriving består av alt fra tekstskaping til tegnsetting, men min nysgjerrighet trakk meg mer mot hvordan elevene staver ord. Elever som har lært seg å skrive, men som enda ikke kan stave etter skriftspråkets regler, har gjentatte ganger ut i praksis vist meg flere mulige måter å stave samme ord på. Dette fikk meg til å undre over hvilke tanker som ligger bak disse stavemåtene. Dette spørsmålet er bakgrunnen for masteroppgaven, og utgangspunktet for denne problemstillingen:

***Hvordan samtaler en gruppe andreklassinger om valgene de tar på ordnivå under tekstproduksjon?***



For å presisere, og enklere kunne svare på denne problemstillingen vil jeg jobbe ut ifra disse to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke stavestrategier kommer til syne under elevenes samtaler?
2. Hvordan kommer overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving til syne i elevenes resonnement og tekst?

Denne masteroppgaven fokuserer på hvilke stavestrategier, altså hvordan man kommer fram til stavemåten, elever tar i bruk når de staver. Elevene som deltar er i overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving, som vil si i overgangen fra å skrive lydrett til regelrett. Dersom elevene får snakke om hvordan de kommer fram til stavemåten, kan vi finne ut av hvilke valg elevene tar underveis i skrivingen av ord.

For å finne ut hvordan elevene tenker rundt ordene de staver, skal samtale være hovedkilden til informasjon. Denne samtalen skal legge opp til at elevene skal prate sammen om hvordan de staver. Samtalen vil bli gjennomført med meg som forsker, en lærer, i tillegg til en gruppe med andreklassinger.

Elevene som deltar i prosjektet er fra samme klasse som jeg har gjennomført praksis i dette siste studieåret. Jeg ble tildelt denne skolen fordi både jeg og elevenes lærer er med på NTNUs PRANO prosjekt (<https://www.ntnu.no/ilu/prano>). Dette prosjektet ønsker blant annet å styrke samarbeidet mellom skole og universitet for å skape mulighet for praksisnære masteroppgaver. For å gjøre dette har masterstudentene fått veiledning fra praksislærer og veileder fra universitetet under arbeidet med masteroppgaven, samt fått mulighet til å hente datamaterialet fra praksisklassene. Dette vil si at deltakerne i denne oppgaven er elever som jeg har blitt kjent med tidligere.

## 1.2 Tidligere forskning

Skriving er et stort tema innenfor norskfaget, og det har tidligere blitt gjennomført mye forskning på elevers strategier i skriveprosessen. Dette kan vi blant annet se i Lorentzen (2015) sin masteroppgave, som forsket på hvilke skrivestrategier ulike elever bruker når de skulle løse skriveoppgaver. Elevene forsket på i Lorentzens prosjektet gikk i tiende klasse, men funnene fra denne forskningen kan også være relevant dersom man skal se på yngre elevers skriving. Lorentzen tok skjermopptak av elevene når de skulle skrive en oppgave for å se strategiene elevene brukte underveis i skrivingen. Strategiene Lorentzen så etter var knyttet til skriveprosessen, som for eksempel hva eleven gjorde i førskrivingsfasen og hvordan de reviderte teksten (Lorentzen, 2015, s. 54). Dette er et litt annet aspekt av skrivingen enn det denne masteroppgaven tar for seg, men et av Lorentzens (2015) funn kan likevel være interessant i forhold til bruk av strategier i andre deler av skriving. Et av funnene fra forskningen viste at strategibruken var individuell for alle elevene, som vil si at de brukte ulike strategier for å løse samme oppgave (Lorentzen, 2015, s. 121). Det vil være interessant å se om individuell strategibruk også gjelder for staving av ord.

Det har også blitt skrevet en masteroppgave om elever i starten av skolegangen, og dermed nærmere i alder til elevene i denne oppgaven. Malones (2017) skrev en

masteroppgave om rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving. Her fulgte hun fire elever i en førsteklasse som skulle benytte seg av rask bokstavinnlæring for å se hvordan de bruker bokstavkunnskapen sin under lesing og skriving (Malones, 2017, s. 4). Sammen med utviklingen av bokstavkunnskap viser også forskningen elever som har knekt den fonologiske koden og begynner på overgangen mellom å være en fonologisk skriver og en ortografisk skriver. Malones (2017) konkluderer blant annet med at elevene veksler på å bruke fonologiske og ortografiske strategier når de skriver. Elevene viser blant annet dette når de skriver høyfrekvente ord som ikke staves lydrett, og andre ord de vet skrives annerledes enn det høres ut som (Malones, s. 80).

Skriveprosessen hos elevene i begynneropplæringen har også blitt undersøkt. Johannesen (2020) forsket i sin masteroppgave på hvordan elever på 1. trinn brukte sin skrivekompetanse når de samhandlet under skriveprosessen. (Johannesen, 2020, s. 62). Mens Johannesen (2020) i større grad kartlegger hvordan eleven bruker ulike strategier når de samarbeider i en skrivesituasjon, hvor læreren ikke er til stede, ligger fokuset i denne masteroppgaven på hvilke strategier elevene tar i bruk når de skal stave ord i en veiledet skriveøkt. Selv om fokuset i Johannesens (2020) mastergrad ser på en annen del av skrivingen enn staving, kan enkelte funn være relevant for skriving generelt og dermed også staving. Det kommer blant annet frem at bruk av riktige strategier i den tidlige skrivingen kan være like viktig som bokstavkunnskap under tekstproduksjon. Johannesen (2020) begrunner dette med sine egne observasjoner. Hun finner at elever selv kan bruke strategier de har sett læreren bruke, som modellering, for å hjelpe andre elever som ikke er like trygge på fonem-grafem forbindelser. (Johannesen, 2020, s. 62). Dette viser hvor tidlig bruken av strategier tar plass i skriveprosessen, og hvor nyttig det kan være å ta i bruk ulike strategier under skriveprosessen.

### 1.3 Oppgavens utforming

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. Det første kapitlet har som hensikt å gi innblikk i hva bakgrunnen og målet med denne masteroppgaven er. I kapittel 2 vil forskningsmetoden bli gjennomgått, for å vise tankene bak planlegging, gjennomføring og innhenting av datamaterialet. Deretter kommer kapittel 3 som tar for seg det teoretiske grunnlaget som vil bli brukt videre i masteroppgaven inn i analysen og drøftingen. Teorikapitlet starter med en introduksjon av metaspråklig bevissthet, og en kort presentasjon av det norske skriftspråket. Dette grunnlaget består av teorier om elevers skriveutvikling og hvilke stavestrategier som kan bli tatt i bruk under staving. Etter teorikapitlet vil det teoretiske grunnlaget bli brukt for å analysere datamaterialet i kapittel 4. Under analysen og ellers i masteroppgaven vil det være behov for å skille mellom skrift og lyder. Dette skille blir gjort ved å følge det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA) som presenterer skrift slik: <e> og lyder slik: /e/(Knudsen & Husby, 2020, s.32). I kapittel 5 vil funnene fra analysen drøftes i lys av teori og tidligere forskning. Masteroppgaven avsluttes med et kort kapittel 6 som oppsummerer funnene som har kommet til syne gjennom dette forskningsarbeidet.

## 2 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive forskningsmetoden brukt i denne masteroppgaven, og forklare hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Alle valg underveis i planleggingen og gjennomføringen av forskningen har blitt tatt med tanke på hvordan man på best mulig måte kan svare på problemstillingen med de ressursene jeg har hatt til rådighet. Jeg vil først forklare valget av tilnærming, og hvilke metoder som blir brukt. Deretter skal jeg begrunne utvalget av elever, før jeg beskriver gjennomføringen av datainnsamlingen og forberedelsene som ble gjort på forhånd. Etter en gjennomgang av hvordan datamaterialet skal analyseres, vil jeg diskutere forskningsetiske utfordringer knyttet til masteroppgaven.

### 2.1 Kvalitativ forskning

Målet med denne masteroppgaven er å få en større forståelse for hvilke valg en gruppe andreklassinger tar når de skal stave ord. Denne forskningen skal med andre ord se på hvordan enkelte elever tenker, og kan derfor regnes som kvalitativ forskning. I følge Moen og Karlsdottir (2011) er nettopp det å utforske tankene og perspektivene til deltakeren en av kjennetegnene til kvalitativ forskning. Et annet kjennetegn de trekker frem ved kvalitativ forskning er hvordan den type forskning ser nærmere på et lite felt for så å dykke ned i dybden på dette feltet (Moe & Karlsdotter, 2011, s. 9-10). I denne masteroppgaven fokuserer jeg på en liten gruppe andreklassinger for å se på deres tanker rundt staving. På den måten blir dette studiet et dypdykk i disse elevenes tanker knyttet til staving. Det tredje kjennetegnet Moen og Karlsdotter (2011) nevner er forskerens nærhet til forskningsfeltet. De poengterer at forskere ofte tilbringer lengre tid på forskningsplassen og gjerne bruker flere metoder for innsamling av datamaterialet. Flere metoder kan gi forskerne mer informasjon som, igjen kan gjøre det enklere å forstå informantene (Moe & Karlsdottir, 2011, s.10). Et mål om å få mest mulig nyttig informasjon om informantene har også vært fokus under dette masterprosjektet, og jeg har derfor tatt i bruk flere metoder for innsamling av datamaterialet. Metodene brukt for å samle inn data til denne oppgaven er deltakende observasjon med lydopptak fra en økt med veiledet skriving, samt tekstene som elevene skrev gjennom denne økten.

Case studie er en vanlig studiemetode innenfor kvalitativ forskning, hvor man studerer spesielle tilfeller (Fangen, 2010, s. 187), som i denne masteroppgaven vil være hvordan elevene staver ord i en skrivesituasjon. Jeg ønsket å studere et tilfelle hvor elevene var fokusert på å skrive, i håp om å få fram valgene eleven gjorde underveis. Masteroppgaven vil derfor studere en liten gruppe andreklassinger under en økt med veiledet lesing. Det er, som nevnt over, vanlig å bruke flere metoder for å samle inn data i slike studier, og i dette tilfelle vil observasjon, lydopptak og elevtekster bli brukt (Fangen, 2010, s.188).

#### 2.1.1 Observasjon

For å samle inn datamaterialet har jeg valgt å benytte meg av observasjon som forskningsmetode, og har i NSDs søknadsskjema søkt om deltakende observasjoner. Fangen (2010) forklarer at målet med deltakende observasjon er å observere hva andre

gjør og sier i en situasjon som ikke blir styrt av forskeren (Fangen, 2010, s.12). For å svare på problemstillingen i denne oppgaven var deltakende observasjon et naturlig valg av metode, fordi det er nettopp handlingene og samtalene mellom deltakerne som er viktig. Som deltakende observatør kan du aktivt delta i det som skjer med de du observerer, samtidig som du observerer dem. Hvor mye du deltar er opp til deg som forsker, og kan variere under observasjonsperioden. Fangen (2010) understreker at graden av deltagelse er avhengig av hva som er mest hensiktsmessig for din forskning (Fangen, 2010, s. 73). Under datainnsamlingen til denne forskningen hadde læreren fått beskjed om å stille elevene spørsmål og oppfordre til samtaler om skrivemåter. Læreren stilte de samme spørsmålene som jeg ville ha stilt, og jeg lot derfor læreren og elevene snakke mest mulig uforstyrret. Dette gjorde at jeg kun observerte situasjonen, og dermed var det Fangen (2010) beskriver som en ikke-deltakende observatør (s.77).

Tillegg til feltnotatene jeg skrev mens jeg observerte ble det tatt lydopptak av datainnsamlingsøkten, og elevenes tekster ble samlet inn da økten var ferdig. Ved å ta lydopptak av samtalen som utspilte seg under økten kunne jeg som observatør fokusere på elevenes handlinger. Samtidig som at dette lettet den krevende oppgaven med å få med seg alt som skjer i en samtale, ga et opptak muligheten til å lytte til samtalen flere ganger. På den måten kunne samtalen transkriberes slik at den enklere kunne analyseres. Lydopptak og feltnotater kan sammen gi en god oversikt over situasjonene, og vil bli lagt inn sammen til en transkripsjon. Hvordan transkripsjonen ble gjort vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet (2.3.1).

## 2.2 Forberedelser og gjennomføring

Datamaterialet til denne masteroppgaven er hentet fra en økt med veiledet skriving, gjennomført av en gruppe andreklassinger og deres lærer. Datamaterialet består av taleopptak, elevtekster og feltnotater fra denne økten. Det var på forhånd skrevet et planleggingsdokument med forslag til hvordan målet med økten skulle nås. Elevene som deltok ble valgt i samråd med elevenes kontaktlærer for å passe visse kriterier som beskrevet under. Hovedmålet med denne økten var å få elevene til å snakke om hvordan de stavet ord.

### 2.2.1 Valg av elever

På grunn av min deltakelse i PRANO-prosjektet visste jeg at klassen jeg skulle samle inn datamateriale fra var samme klasse som jeg hadde vært i praksis hos tidligere i år. Gjennom denne praksisperioden hadde jeg blitt kjent med elevene i klassen og deres kontaktlærer. Ved å kjenne elevene kunne jeg bedre se for meg hvilke elever som kunne være nyttig å samle inn datamaterialet fra, og dermed gjøre et strategisk utvalg. Strategiske utvalg handler om å velge deltakere til forskning som kan gi best informasjon og svar på problemstillingen og forskningsspørsmål (Fangen, 2010, s. 55). Utvalget ble gjort i samråd med elevenes kontaktlærer.

Vi lette etter noen spesielle kriterier da utvalget ble gjort. Det første kravet var at eleven måtte være på et stadium mellom fonologisk og ortografisk skriving i skriveutviklingen (se kapittel 3.2). Dette var et krav fordi jeg ønsket å se hvilke valg eleven tar når de skriver ord som ikke er ortografisk riktig. Fordi den ene datainnsamlingsmetoden skulle være lydopptak, var det også et krav om at eleven kunne uttrykke seg muntlig. Med dette mener jeg at eleven ikke vegrer seg eller har problemer med å uttrykke seg muntlig i grupper sammen med andre. Et strategisk utvalg hvor deltakerne velges fordi

de har de samme egenskapene, slik som i dette tilfelle, skaper et homogent utvalg (Leseth & Tellmann, 2014, s. 55). Det å velge deltakere ut ifra deres egenskaper, gjør at man som forsker kan søke deltakere som best kan gi svar på problemstillingen, som i denne forskningen er elever i overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving. I tillegg til disse to kravene ønsket jeg også at utvalget skulle bestå av elever som var trygge på hverandre, slik at ingen skulle være redde for å uttrykke seg. Dette var ikke et krav men et ønske for å legge til rette for diskusjon mellom elevene underveis i samtalen.

Med disse kriteriene i tankene ble tre jenter valgt ut. Videre i oppgaven vil de bli tiltalt som Elise, Milla og Tuva. Valget av de tre jentene gjorde utvalget mer homogent fordi alle i utvalget hadde samme kjønn. Det var ikke et mål at alle deltakerne skulle være samme kjønn, men det var heller ikke til hinder for å svare på problemstillingen. Så lenge alle deltakerne er i overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving, mener jeg at elevens kjønn har liten betydning.

### 2.2.2 Forberedelser

Som nevnt tidligere lagde jeg et planleggingsdokument (vedlegg 1) til økten datainnsamlingen skulle foregå. I dette dokumentet finnes en detaljert beskrivelse av hva som skulle skje i løpet av økten med forklaringer på hvordan det kunne gjøres og hvorfor det skulle gjøres. Dette dokumentet ble sendt til læreren som skulle gjennomføre økten, for å gi læreren mulighet til å sette seg inn i planen og å stille spørsmål. Den planlagte økten besto av en skriveoppgave som elevene skulle besvare. Som nevnt tidligere er valgene elevene tar på ordnivå, når de skriver, fokuset for denne forskningen. Det var derfor ikke så viktig hva elevene skrev under denne økten, så lenge de skrev og dermed måtte tenke over hvordan de skrev ord. Skriveoppgaven ble derfor utformet for å engasjere elevene og la de skrive om noe de allerede kunne, slik at innholdet ikke skulle være et hinder for elevene. Oppgaven var at elevene fikk skrive om en valgfri bok de likte, forklare hvorfor de likte den og hva den handlet om.

Dagen før datainnsamlingen hadde jeg og læreren en gjennomgang av økten. I denne samtalen diskuterte vi målet, fremgangsmåte og rollene vi hadde for økten. Læreren skulle være elevenes veileder underveis i skrivingen. I denne økten skulle veilederen stille elevene spørsmål om valgene de tok når de skrev ord. Spørsmålene fra veileder ville være avhengig av hvilke ord elevene valgte å skrive, og kunne derfor ikke bestemmes på forhånd. I planleggingsdokumentet stod det eksempler på spørsmål som kunne stilles, for å gi læreren en ide om hvilke typer spørsmål jeg ønsket at elevene skulle svare på, som for eksempel «Hvordan tror du det ordet skrives?». Veilederen skulle invitere elevene til å diskutere stavemåter både med lærer og med andre elever om mulig. I slike situasjoner hvor man som voksen skal sette spørsmålstegn ved elevenes skriving, er det viktig at eleven ikke føler seg irettesatt, men at spørsmålene blir oppfattet som genuine spørsmål. Min rolle som forsker under økten, skulle som tidligere nevnt være observatør. Min hovedoppgave skulle derfor være å skrive feltnotater underveis i økten, men samtidig ha muligheten til å stille eleven spørsmål dersom jeg følte det var nødvendig. Etter samtalen med læreren hadde vi en samtale med de tre elevene som skulle delta i økten. Denne samtalen handlet om hva de skulle være med på og hva som var oppgaven. Dette gjorde vi for å gi elevene mulighet til å tenke på hvilken bok de skulle skrive om, i tillegg til å forsikre oss om at elevene ville delta på forskningen.

### 2.2.3 Gjennomføring

Økten med veiledet skriving ble gjennomført før lunsj på et grupperom i nærheten av elevenes klasserom. Grupperommet hadde et rundt bord hvor de tre elevene, læreren og jeg satt, slik at alle kunne se hverandre. De tre elevene satt ved siden av hverandre. Skrivebøker, blyanter og viskelær lå lett tilgjengelig i midten av bordet. Økten startet med at jeg som forsker forklarte elevene hvorfor de var der og at jeg skulle observere dem mens de skrev. Elevene fikk deretter se på lydopptakeren, prøve å spille inn lyd og høre på det etterpå. Læreren kom inn etter utprøvingen av lydopptakeren. Etter at læreren kom inn snakket vi om at læreren kom til å stille dem spørsmål mens de skrev, og at jeg kom til å notere underveis.

Lydopptakeren ble satt på og oppgaven, som elevene fikk dagen før, ble gjentatt.

Elevene begynte å skrive og læreren gikk litt rundt bordet for å snakke med elevene.

Underveis i økten fikk to av elevene gå å hente bøkene de skrev om, med den hensikt å hjelpe dem å huske hva boka handlet om.

Jeg tok feltnotater for å få med meg handlinger som ikke ble tatt opp på lydopptakeren.

Som deltakende observatør hadde jeg også mulighet til å stille elevene spørsmål underveis, men følte, som tidligere nevnt, ikke behovet for dette fordi læreren som stilte de samme spørsmålene som jeg ville ha stilt. Det var ikke satt et sluttidspunkt for økten på forhånd, men vi var enige om at vi skulle holde på til alle elevene sa de var ferdig.

Økten tok omtrent 60 minutter.

## 2.3 Analyse av datamaterialet

Etter at datainnsamlingen ble gjennomført ble materialet analysert. Som nevnt består datamaterialet i denne masteroppgaven av feltnotater, elevtekster og lydopptak fra en økt med veiledet skriving. I denne oppgaven ønsker jeg som sagt å få fram tankene elevene har når de staver ord, og i dette tilfellet vil tankene komme tydeligst frem i form av det elevene sa under samtalen. Derfor vil lydopptaket ha hovedfokus i analysen. Feltnotatene og elevtekstene vil mer være til støtte gjennom prosessen fra rent datamaterialet og til det som Tjora kaller analysedata (Tjora, 2017, s. 196).

### 2.3.1 Transkribering

Transkribering handler om å gjøre tale om til skrift. Det er vanskelig å gjøre et muntlig språk om til et skriftlig språk, fordi en muntlig samtale består av mye mer enn bare ordene som blir sagt, og det blir krevende å få med alt. Når man transkriberer må man derfor transkribere med tanke på hva som er viktig i den gitte situasjonen (Tjora, 2017, s. 173). I mitt tilfelle er det viktig å få fram hvordan elevene uttaler ordene de ønsker å skrive, i tillegg til hva de sier. Jeg har derfor gjort transkripsjonene ganske enkel og hovedsakelig transkribert det elevene sier, og fokusert på å få fram bokstaver som blir lagt trykk på og hvordan elevene sier ordene. Jeg har også brukt feltnotatene fra skriveøkten til å fylle inn transkripsjonen, for å samle mer informasjon rundt situasjonen. Da jeg transkriberte var jeg usikker på om jeg skulle normalisere transkripsjonene og ikke skrive på dialekt. Men siden masteroppgaven skal forske på hvordan elever velger å stave ord, mener jeg at dialekten kan spille inn på valgene de tar. Derfor endte jeg opp med å skrive på dialekt i transkripsjonen.

### 2.3.2 Analyse av transkripsjon

Etter at lydopptaket er transkribert skal transkripsjonen kodes og kategoriseres. Fremgangsmåten jeg brukte kommer fra Glaser og Strauss (1967) Grounded Theory (videre omtalt som GT). GT går ut på å komme fram til kategorier som springer ut fra empirien. Det vil si at kodene og kategoriene utvikles underveis i utforskingen av datamaterialet, og ikke er bestemte kategorier forskeren på forhånd har laget før jobbingen med datamaterialet. Kategoriene som lages bør gjenspeile det forskeren observerte når hen observerer deltakerne (Charmaz, 2017, s. 182-183). For å finne disse kategoriene må man først kode datamaterialet. Kodene i GT lages ved å definere hva man ser i empirien (Charmaz, 2017, s. 188). I denne masteroppgaven vil det si at kategoriene ble basert på hva jeg som forsker observerte og hørte elevene si om valgene de tok når de skrev.

En vanlig GT-metode er noe som kalles for linje-for-linje koding. Det går ut på at man finner betydningen i hver linje datamaterialet består av, slik at man ikke overser noe eller drar inn egne tolkninger og erfaringer (Charmaz, 2017, s. 192). Da jeg skulle kode transkripsjonen brukte jeg tankene fra GT om at empirien skulle være utgangspunkt for kodingen. Jeg brukte linje-for-linje metoden til å begynne med, men oppdaget fort ut at det ble vanskelig å gjennomføre linje-for-linje koding på hele transkripsjonen. Grunnen til dette var at den transkriberte samtalen hadde flere deler hvor man måtte se på replikken i sammenheng med andre replikker for å finne meningen med den. Derfor ble det flere steder sett på mer enn en linje for å lage en kode. På stedene det var mulig ble linje-for-linje koding brukt.

Kodene som har blitt laget ut fra empirien skal deretter sorteres i kategorier. I GT er det kodene som er utgangspunktet for kategoriene, slik som empirien er utgangspunktet for kodene. For å lage kategorier må man vurdere hvilke koder som best beskriver datamaterialet og deretter lage kategorier av dem (Charmaz, 2017, s. 195). Av mine koder ble det først laget fem kategorier hvor alle kodene ble sortert under. Kategoriene ble produsert med problemstillingen i tankene og er derfor laget for å sortere hvilke valg elevene tar når de skriver. Etter hvert som analysearbeidet foregikk, ble det behov for å endre kategoriene. Kategoriene ble endret fra å sortere hva elevene baserte valgene sine ut fra, til å sortere hvilke type ord elevene snakket om. Denne endringen ble gjort for å tydeliggjøre hvilke valg elevene tok når de skrev ulike type ord, og for å få fram sammenhengen mellom stavestrategier og ulike typer ord og stavemåter av disse ordene. Den nye kategoriseringen endte med fire kategorier. De ulike ordtypene som skaper kategoriene er; Høyfrekvente ord, ord med dobbeltkonsonant, ord med stumme bokstaver, og ord med <o> for /å/<sup>1</sup>. I kapittel 3.3.1 vil disse ordtypene blir tydeligere forklart.

Under jobbingen med koding og kategorisering merket jeg at jeg burde benyttet meg mer av min rolle som deltakende observatør. Økten med datainnsamling ga mange interessante utsagn hvor tanken bak utsagnet ikke kom til syne. Dette tenkte jeg dessverre ikke så mye over da datainnsamlingen ble gjort, men jeg ble klar over dette da arbeidet med transkriberingen begynte. Dette kan skyldes at jeg er uerfaren i forskerrollen og ikke la merke til dette før i etterkant. Skulle jeg gjennomføre dette på

---

<sup>1</sup> Notasjonen av /å/ brukt i denne masteroppgaven følger ikke IPA. Dette er gjort for å bedre skille bokstaven <o> og lyden /å/.

nytt ville jeg stilt elevene spørsmål rett etter at økten var ferdig for å tydeligere få fram deres tanker bak valgene de gjorde.

Ved å ikke benytte meg så mye som jeg kanskje burde av metoden min, ble noen av kodene vanskeligere å sortere fordi det elevene sa kunne tolkes på flere ulike måter. Dersom man fokuserte på en del av utdraget passet den inn i den ene kategorien, men var fokuset på noe annet neste gang utdraget ble lest passet den inn i en annen kategori. Noen av linjene har jeg derfor valgt å sortere i flere kategorier, men med to forskjellige koder. Sorteringen av kodene er gjort med farger, hvor en kodene tilhører kategorien i samme farge .

### 2.3.3 Tekstanalyse

En annen analysemetode som blir brukt i dette masterprosjektet er tekstanalyse. Tekstene elevene produserte under økten ble kopiert for å analyseres, og sees i sammenheng med lydopptaket og feltnotatene. Det er veldig vanlig å bruke tekstanalyse sammen med deltakende observasjon, og ofte som tilleggsinformasjon til observasjonene (Fangen, 2010, s. 186). Slik vil det også være i denne masteroppgaven. Lydopptaket og observasjonene gjort i økten med veiledet skriving vil være primærkilden til informasjon. Analysen av elevtekstene kan være med på bygge under funnene gjort i det andre datamaterialet. For å se sammenhengen mellom elevtekstene og transkripsjonen vil jeg gjøre en innholdsanalyse av elevtekstene. Innholdsanalyse er ulike strategier for kvalitativ analyse, hvor man analyserer teksten for å finne bestemte temaer eller kategorier (Gleiss & Sæther, 2022, s. 136). I dette tilfellet vil analysen av elevtekstene prøve å identifisere de samme kategoriene som blir konstruert ut ifra kodingen av transkripsjonen.

### 2.3.4 Analyse av elevtekster

Som nevnt over vil kategoriene fra kodingen være sentral i elevtekstanalysen. Målet med elevtekstanalysen er prøve å finne de samme kategoriene i elevteksten, for å binde koding og elevtekstene sammen. I elevtekstanalysen vil noen være veldig knyttet til transkripsjonen fordi elevene snakket om akkurat det som ble skrevet. I disse tilfellene er det enklere å knytte teksten til kategoriene. I andre tilfeller er det tekst som ikke blir kommentert i transkripsjonen i det hele tatt. Dette gjør det vanskeligere å vite hvilke tanker som ligger bak. På slike partier i teksten har jeg sett på kodene under de ulike kategoriene. Kodene beskriver hva som er hovedessensen i de ulike kategoriene, og med den har jeg prøv å plassere de delene av teksten som ikke direkte blir snakket om i transkripsjonen. Jeg har derfor på disse delene av teksten valgt å tolke meg fra til hvilke valg eleven har gjort, med kodene fra transkripsjonen som veiledning. For å skille mellom det som er tolkninger fra min side og hva som er direkte kommentert av eleven bruker jeg markeringer og streker. Markeringer er kommentert av eleven, og tekst med strek under er tolkninger fra min side. Strekene og markeringen har samme farge som kategoriene de tilhører.



## 2.4 Metodiske og etiske betraktninger

Når man forsker på mennesker har deltakerne rett på informasjon om forskningen, og det er derfor krav om få informert samtykke fra de som skal delta. Informert samtykke går ut på at de som deltar i forskningen vet hva som er formålet med forskningen (Fangen, 2010, s. 191). En utfordring med å informere deltakerne om forskningens formål er at deltakerne kan endre atferd, bevisst eller ubevisst, fordi de vet hva forskeren leter etter (Fangen, 2010, s. 191). Elevene som skulle delta i denne forskningen fikk informasjon om forskningsprosjektet muntlig dagen før, og på starten av økten med veiledet skriving. Med et håp om å ikke påvirke eller forvirre elevene for mye før økten, ble de fortalt at målet med forskningen var å se på hva andreklassinger gjorde når de skrev. Dette var en veldig lite konkret og enkel forklaring på hva forskningen gikk ut på, som likevel ga elevene nok informasjon til å vite hva de deltok på.

Når man forsker på barn under 16 år, må man innhente samtykke fra foresatte (Fangen, 2010, s. 192). Elevenes lærer tok kontakt med de aktuelle elevenes foresatte og ga de et samtykkeskjema (vedlegg 2). I samtykkeskjema elevenes foresatte fikk, ble forskningens formål forklart grundigere. Det ble også forklart hvilke type empiri som skulle innhentes fra elevene, hva det skulle bli brukt til og hvordan de skulle oppbevares. Selv om foresatte til elevene har skrevet under, er det også nødvendig å ha samtykke fra eleven selv (Fangen, 2010, s. 192). Dette samtykke ble ikke samlet inn skriftlig, men elevene ble spurt på forhånd om de ville delta.

### 2.4.1 Sikkerhet

I samtykkeskjemaet ble det beskrevet hvordan elevenes personvern vil bli ivaretatt. Dette handler om forskningens konfidensialitet. Det vil si at forskningen ikke skal offentliggjøre noe som kan avsløre hvem deltakerne er (Fangen, 2010, s. 196). For å opprettholde dette ble lydopptak og elevtekster oppbevart inne på NTNUs fillagringsområde NICE 1, som er godkjent av NSD (vedlegg 3). I tillegg til dette har alle deltakerne fått fiktive navn. Den eneste informasjonen som knyttes til eleven er hvilken klasse de går i og dialekten de snakker. Som nevnt i kapittel 2.3.1 kommer dialekten til elevene fram i transkripsjonen, og er bevisst tatt med fordi det kunne være fordelaktig å sammenligne talemåten med skrivemåte, med tanke på problemstillingen. Selv om elevenes dialekt og klasse kommer fram gjennom forskningen, er denne informasjonen alene ikke nok til å identifisere deltakerne, og elevenes anonymitet vil fremdeles være ivaretatt.

### 2.4.2 Forskerens tolkning

Som nevnt i tidligere i kapittelet har denne forskningen som mål å se nærmere på hvordan en gruppe elever tenker og tar valg når de skriver ord. Dette blir gjort ved analyse og tolkning av taleopptak og elevtekster. I og med at vi ikke har mulighet til å lese hverandres tanker, krever denne forskning en del tolkning fra forskeren sin side. Tolkning handler om å ikke bare se på hva som blir sagt eller gjort, men heller tenke over hva det du har observert betyr (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.36). Når man tolker bruker man kunnskap man allerede har, bevisst eller ubevisst, til å finne mening i det du tolker (Fangen, 2020, s. 47). Funnene fra denne masteroppgaven vil derfor være basert på mine tolkninger som forsker, som igjen er påvirket av min tidligere kunnskap. Anerkjennelsen av at forskerens tolkninger vil være med på å forme forskningsprosjektet er en viktig del av kvalitativ forskning. Denne anerkjennelsen omtales ofte som forskningens refleksivitet, og gjør at slik forskning som denne mastergraden ikke kan ha

som mål å komme med konkrete sannheter, men mulige forståelser av det som blir forsket på (Alvesson & Skoldberg, 1994, s. 12).

## 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som kan være relevant for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Valgene elever tar under en skriveprosess er fokuset for denne masteroppgaven, og jeg vil derfor først forklare begrepet metaspråklig bevissthet fordi det kan være bakgrunnen for elevenes skriftlige valg. Deretter vil jeg se på det andre forskningsspørsmålet, som går ut på overgangen mellom det fonologiske og ortografiske stadiet i skriveutviklingen. Dermed kommer det en gjennomgang av stadiene i skriveutviklingen, og en beskrivelse av hva det vil si og være en fonologisk og ortografisk skriver. Deretter vil aspekter ved det norske skriftspråket bli presentert, for å gi et innblikk i hva som må til for å kunne skrive med det norske skriftspråket. Det første forskningsspørsmålet handler om å identifisere stavestrategiene elevene tar i bruk. Jeg vil derfor til slutt presentere en rekke ulike stavestrategier som elevene kan ta i bruk under tekstskaping.

### 3.1 Metaspråklig bevissthet

For å kunne si noe om hvilke valg elevene tar under skriving er det hensiktsmessig å se på elevenes metaspråklige bevissthet. Metaspråklig bevissthet handler om det å være bevisst på hvordan språket er satt sammen og hvordan det kan brukes. Den metaspråklige bevisstheten gjør at man kan snakke om de forskjellige delene et språk består av (Høigård, 2019, s. 190). I denne masteroppgaven snakker elevene og læreren mye om språk, og bevisstheten elevene har rundt språket kan ha påvirket valgene de tok under skriveprosessen. Metaspråklig bevissthet er også viktig for elevenes skriveutvikling. Metaspråklig bevissthet blir ofte delt inn i flere deler, antallet kan variere, men i denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Anne Høigårds (2019) inndeling som består av; fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, ordbevissthet, syntaktisk bevissthet, semantisk bevissthet, tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet. Alle delene fokuserer på ulike aspekter ved språket, men felles for all metaspråklig bevissthet er å kunne snakke om språket.

Fonologisk bevissthet handler om å være bevisst på at ord består av stavelser og lyder, altså fonemer, og at man kan ha en samtale om dette (Høigård, 2019, s.190). Denne bevisstheten er viktig for å kunne koble bokstaver og lyder sammen og deretter stave ord, og dermed viktig for å være en fonologisk skriver (se kapittel 3.2.1). For å kunne snakke om fonemene ulike ord består av, må man først være bevisst på hva et ord er. Ordbevissthet går ut på at man kan skille ord fra hverandre ved å vite hvor grensene mellom ord går, og være bevisst på at ordets betydning er noe annet enn ordets form (Høigård, 2019, s.190). Betydninger av ord og setninger går under semantisk bevissthet (Høigård, 2019, s.190).

Et ord er også bygd opp av morfemer, som er språkets minste meningsbærende enheter. Dersom man er bevisst på disse enhetene og kan snakke om dem har man morfologisk bevissthet (Høigård, 2019, s.190). Ordene i språket blir satt sammen til setninger og fraser, og bevisstheten om dette kalles syntaktisk bevissthet (Høigård, 2019, s.190) Tekstbevissthet handler om hvordan disse setningene kan bindes sammen og bygges opp til tekster (Høigård, 2019, s.190). Dersom man kan snakke om at språket kan brukes på

ulike måter og i ulike situasjoner viser dette en pragmatisk bevissthet (Høigård, 2019, s.190).

Alle delene av den metaspråklige bevisstheten er viktig for lese- og skriveutviklingen (Høigård, 2019, s.190), og har derfor fått stor plass i den nye læreplanen LK20. Det er sjeldent ordene språklig bevissthet blir brukt i læreplanen, men mange av kompetansemålene og kjerneelementene i norsk kan tydelig knyttes opp mot metaspråklig bevissthet. Kjerneelementet språket som system er et godt eksempel på dette.

«Elevene skal utvikle kunnskaper om et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

I dette utdraget kommer metaspråklig bevissthet fram på flere punkter. Det å kunne beskrive grammatiske og estetiske sider av språket, kan blant annet kreve både morfologisk bevissthet og ordbevissthet. Det å beherske ulike sjangere kan knyttes opp mot tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet. Det er mulig å knytte metaspråklig bevissthet godt fast i dette utdraget, noe som viser hvor viktig det er å jobbe med den i skolen.

Viktigheten av metaspråklig bevissthet kommer også fram i kompetansemålene. Mange av kompetansemålene etter 2. trinn i norsk jobber med elevens metaspråklige bevissthet. Et eksempel på dette er kompetansemålet om at elevene skal «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), noe som kan beskrive fonologisk bevissthet fordi man her må være bevisst på de lydene som språket består av. Det samme gjelder kompetansemålet om «... å lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det er flere kompetansemål etter 2. trinn som kan knyttes direkte til metaspråklig bevissthet. I tillegg til at kompetansemålene viser fokuset metaspråklig bevissthet har i læreplanen, viser det også viktigheten det har for lese- og skriveutviklingen til elevene siden det skal jobbes med så tidlig i skoleløpet.

## 3.2 Skriveutvikling

For å svare på det første forskningsspørsmålet er det nødvendig å forklare hva som kjennetegner ortografisk og fonologisk skriving. Skriveutviklingen blir delt inn i minst fire stadier. Stadiene viser de ulike fasene man som skriver går gjennom for å skrive på en konvensjonell måte og bli en ortografisk skriver. Overgangen mellom stadiene er glidende, og man kan derfor være i en overgangsfase. De to første stadiene blir ofte kalt pseudoskriving og logografisk skriving, og handler i korte trekk om å bli kjent med muligheten til å uttrykke seg gjennom skrift, og utforske det de ser av skrift rundt seg (Haugestad, 2010, s. 152). Noen av de som deler skriveutviklingen inn i fem stadier har et stadium, mellom pseudoskriving og logografisk skriving, som gjerne blir kalt bokstavutforskning (Bjerke & Johansen, 2020, s. 84). Dette stadiet går ut på at elevene bruker bokstaver de kjenner til, uten nødvendigvis å kjenne til lyden og hvordan den skal brukes (Bjerke & Johansen, 2020, s.84 ). Dette er de tidligste stadiene i skriveutviklingen, som elevene i denne forskningen allerede har passert.

Andre som deler skriveutviklingen inn i fem stadier har et eget stadium som beskriver overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving. Dette stadiet kalles overgangsskriving. Overgangsskriving er et stadium i skriveutviklingen hvor eleven begynner å forstå at ikke alle ord skal skrives slik det høres ut som (Korsgaard et. al., 2018, s. 57). I denne masteroppgaven vil jeg fokusere på fonologisk og ortografisk skriving, men samtidig også se på overgangsskrivings fasen. Overgangsskriving vil bli brukt for å beskrive overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving, men vil i denne masteroppgaven ikke regnes som en egen fase slik som fonologisk og ortografisk skriving.

### 3.2.1 Fonologisk skriving

Elever som har kommet til det fonologiske stadiet i skriveutviklingen har begynt å forstå det alfabetiske prinsippet. Dette prinsippet knytter lyder til bokstaver, og er derfor viktig for å kunne stave ord. Når elevene har forstått det alfabetiske prinsippet kan de knytte lyder til bokstaver, og dermed stave ord ved å høre seg frem, bokstav for bokstav (Bjerke og Johansen, 2020, s.85). Når elevene lytter seg fram til bokstavene, gjør de en fonologisk analyse, hvor ordet blir delt opp i mindre fonologiske segmenter. De små fonologiske segmentene ordet består av er lydene i språket, som eleven må finne bokstaver for å representere (Høien & Lundberg, 2002, s. 103). Å gjennomføre en fonologisk analyse krever fonologisk bevissthet (Høigård, 2019, s. 190). En slik måte å stave på gjør at alle ord blir stavet lydrett, noe som i det norske skriftspråket ikke alltid resulterer i korrekt stavemåte, og derfor kan føre til ukonvensjonell staving (Haugestad, 2010, s. 153). Denne ukonvensjonelle stavingen kommer av at skriveren ikke har kunnskapen den trenger for å skrive ikke-lydrette ord riktig.

Skrivefeil som kommer av mangel på kunnskap kaller Høien & Lundberg(2002) for kunnskapsfeil. Disse kunnskapsfeilene er vanligere hos en fonologisk skriver enn hos en ortografisk skriver, fordi en fonologisk skriver ikke har tilegnet seg den samme kunnskapen som en ortografisk skriver har (Høien & Lundberg, 2002, s. 82). Fonologiske skrivere kan også ha problemer med å skille bokstavlyd fra bokstavnavn, noe som også kan føre til ukonvensjonell staving, som for eksempel å skrive ordet «kåpe», med kun bokstavene <k> og <p>, og fått stavemåte «kp». Dette er en strategi som kalles bokstavnavnstrategi, og kan særlig skape vansker i ord med konsonanter (Haugestad, 2010, s. 154).

### 3.2.2 Ortografisk skriving

Fra å være en fonologisk skriver blir man gradvis over til å bli en ortografisk skriver. Noe av det som kjennetegner en ortografisk skriver er at stadig flere irregulære, altså de ikke-lydrette, ordene blir stavet på riktig måte. Dette er fordi en ortografisk skriver ikke bare baserer seg på en til en korrespondansen mellom lyd og bokstav, slik som er typisk for en fonologisk skriver, men tar også i bruk informasjon og kunnskap om de skriftspråk reglene de kjenner til (Haugestad, 2010, s. 155 )(se kapittel 3.3). Etter hvert vil eleven oppdage de regelmessighetene som finnes i deres skriftspråkssystem, og deretter sortere tilleggsinformasjonen i grupper, som for eksempel dobbel konsonant etter kort vokal (Bråten, 2003, s. 57). Elever på dette stadiet vil gradvis sortere mer tilleggsinformasjon, og etter hvert skrive flere ord automatisk. Ord som skrives automatisk har det blitt lagret

i elevens langtidshukommelse, også kalt elevens mentale ortografiske leksikon (Elsness, 2002, s. 25). Dette frigir oppmerksomhet som kan brukes på andre aspekter ved skrivingen enn staving (Bråten, 2003, s. 57).

Selv om ortografisk skriving er det siste stadiet i skriveutviklingen, kan man ikke automatisk stave alle ord riktig. Nye ord kan også være utfordrende for ortografiske skrivere, men de har mer kunnskap om skriftspråket som kan hjelpe med stavingen. En tekst skrevet av en ortografisk skriver kan likevel inneholde skrivefeil. Skrivefeilene hos en ortografisk skriver er i større grad utføringsfeil framfor kunnskapsfeil, som tidligere nevnt er vanlig hos fonologiske skrivere. Utføringsfeil brukes om ord hvor skriveren har skrevet et ord hen egentlig kan, men på ukorrekt måte. Utføringsfeil kan skyldes manglende konsentrasjon eller tretthet, og blir av Høien og Lundberg (2002) beskrevet som «uhell» (Høien & Lundberg, 2002, s. 83).

### 3.2.3 Overgangsfasen

Den glidende overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving er det som av Korsgaard et al. (2018) blir kalt for overgangsskriving. Denne inndelingen av skriveutviklingen setter gjerne høyere krav til en ortografisk skriver, enn en inndeling som går rett fra fonologisk til ortografisk. En ortografisk skriver er ifølge denne inndelingen en person som kan skrive ortografisk riktig uten å bruke hjelpemidler, som for eksempel ordbøker og stavekontroll. Å komme til et slik nivå er en lang prosess som gjerne fortsetter i lang tid etter skoleløpet er gjennomført (Korsgaard et al., 2018, s. 60). Dette gir en annerledes beskrivelse av en ortografisk skriver, enn den vi tidligere har beskrevet. Som nevnt tidligere vil inndelingen av skriveutviklingen i denne masteroppgaven ta utgangspunkt i at elevene går fra fonologisk til ortografisk skriving, men denne overgangsskrivingen kan gi oss innblikk i hvordan denne overgangen utvikler seg.

Overgangsskriving, og dermed overgangen fra fonologisk til ortografisk skriving, begynner med at eleven oppdager at ikke alle ord skrives lydrett og kan staves med hjelp av en fonologisk analyse. Eleven må derfor begynne å bruke strategier som krever at de vet noe om ordets morfologiske slektskap, etymologi og syntaktiske plassering (Korsgaard et.al., 2018, s. 57). Det at morfologisk og syntaktisk kunnskap er en del av veien opp mot en ortografisk skriver viser hvordan metaspråklig bevissthet henger sammen med skriveutviklingen, fordi det krever at eleven er bevisst på disse aspektene ved språket. (Høigård, 2019, s.190). Samtidig som eleven begynner å legge merke til at ikke alle ord staves lyd rett, begynner eleven og lage seg hypoteser om hvordan reglene i skriftspråket fungerer, som for eksempel at det alltid skal være stum <h> foran <v>. Dette kan resultere i at eleven overgeneraliserer og stavemåten blir ukorrekt (Korsgaard et.al., 2018, s. 58).

## 3.3 Det Norske skriftspråket

Skriftspråket vi bruker i Norge er et alfabetisk skriftspråk. Stavekompetanse i et slikt skriftspråk forutsetter fem ting (Elsness, 2002, s. 86). Fire av disse tingene er evner man må ha. Den første er evnen til å dele opp talte ord i språklyder, den andre er evnen til å klassifisere disse språklydene sammen til ord, den tredje handler om evnen til å skrive de bokstavene som trengs for å stave ordet, og den siste evnen handler om å kunne plasserer disse bokstavene i riktig rekkefølge (Elsness, 2002, s. 86). Dette kan knyttes til

det fonologiske stadiet i skriveutviklingen, hvor man knytter lyder og bokstaver sammen for å skape ord. Ved å være i stand til dette kan man stave ortofone ord, som vil si ord som staves lydrett (Elsness, 2002, s. 232).

Den siste forutsetningen for stavekompetanse er kjennskap til reglene for korrespondanse mellom fonemer og bokstaver i skrift. Dette påpeker Elsness (2002) at betyr tre ting. Det første er at man må kunne reglene om hvilke bokstaver som brukes for å representere de ulike lydene i språket (Elsness, 2002, s. 86). En slik kompetanse er lik de tidligere evnene nevnt over, og kan også sees i sammenheng med fonologisk skriving. De to andre aspektene ved dette punktet er kjennskap til rettskrivningsregler og ordspesifikk kunnskap (Elsness, 2002, s. 87). Kjennskap til rettskrivningsregler og ordspesifikk kunnskap er det som gjør at man går fra å være en fonologisk skriver til en ortografisk skriver, fordi man er avhengig av denne kunnskapen for å stave ortografisk riktig .

### 3.3.1 Ortografisk tillegsinformasjon

I Metodekapittelet (2.3.2) ble kategoriene brukt i analysen nevnt; Høyfrekvente ord, Dobbeltkonsonant, ord med stumme bokstaver, og ord med «o» for «å». Alle kategoriene består av ord som krever kunnskap om rettskrivningsregler og/eller ordspesifikk kunnskap for blir stavet på korrekt måte. Denne kunnskapen er det Elsness (2002) sikter til når hun bruker begrepet ortografisk tilleggsinformasjon. Et begrep som vil bli brukt videre i denne masteroppgaven.

Ord med <o> for /å/ lyd er et eksempel på tilfeller hvor man må ha kjennskap til rettskrivningsregler for å stave riktig. I ord hvor /å/ lyden skrives med bokstaven <o> er det for å representere en kort «å» lyd når ordet uttales (Iversen et al., 2014, s. 70). Den korte å lyden representeres stort sett med bokstaven o, men enkelte ord med kort /å/ lyd staves likevel med å. Dette gjelder for eksempel ordet «blått», fordi det kommer fra ordet «blå» som i har en lang /å/ lyd (Iversen et al., 2014, s. 70). Uten kjennskap til denne rettskrivningsreglene om <o> ved kort /å/ lyd, vil orde med kort /å/ trolig staves lydrett og dermed ikke bli stavet på korrekt måte (Iversen et al., 2014, s.70)

Rettskrivningsregler er også viktige når det gjelder ord med dobbeltkonsonanter. Regelen om dobbelkonsonater er ikke laget for å beskrive konsonantlyden i ordet, men vokallyden som kommer før. Dersom et ord staves med dobbeltkonsonant signaliserer dette at vokalen som står foran skal være kort (Iversen et al., 2014, s. 69). De ordene med kort vokal blir ofte kalt for «sprett-ord» i motsetning til de med lang vokal som kalles «dra-ord». Forskjellen på lang og kort vokal kan endre ordets betydning, som for eksempel at «bakke» med kort vokal betyr noe annet enn «bake» som har lang vokal (Iversen et al., 2014, s. 69). For å skille mellom «bake» og «bakke» når man skriver, må man ha kjennskap til rettskrivningsreglene om dobbeltkonsonanter, for å vite at den korte vokal lyden skal etterfølges av to like konsonanter (Haugenstad, 2010, s. 370).

De stumme bokstavene i ord er vanskelig å høre, og kan derfor være utfordrende å stave korrekt (Haugstad, 2010, s. 368). Noen av de vanligste stumme bokstavene er <h> og <t> (Iversen et al. 2014, s. 67). Før i tiden, i det gammelnorske språket, ble de stumme bokstavene uttalt, og stavemåten til ord som «det» og «hjem» var derfor lydrett. Selv om uttalen talespråket har forandret seg og vi ikke lenger uttaler de stumme

bokstavene, har stavemåten blitt igjen fra gammelt av (Iversen et al., 2014, s. 67). Det blir derfor utfordrende å stave ordene korrekt uten kjennskap til rettskrivningsregler og ordspesifikk kunnskap, som i dette tilfelle handler om ordenes tidligere uttalemåte (Haugstad, 2010, s. 368).

Enkelte ord som krever ordspesifikk kunnskap er høyfrekvente ord. Det vil si ord som ofte forekommer i tekst, som for eksempel "det", "er", "jeg" og "deg". Fordi man som leser ofte kommer over disse ordene, er det som regel disse ordene man lærer å stave først av de ikke-lydrette ordene (Haugsted, 2010, s. 367). De høyfrekvente ordene har de fleste sett så mange ganger at stavemåten har festet seg som minnespor i hjernen, og kan hentes ut automatisk (Traavik & Alver, 2016, s. 74). Mange av de høyfrekvente ordene skrives ikke lydrett, som for eksempel «jeg» og «det», og man må derfor være kjent med den ordspesifikke kunnskapen til ordene for å kunne stave dem på korrekt måte.

### 3.4 Stavestrategier

Ivar Bråten(2003) og Turid Forsby Elsness(2002) har tidligere forsket på elevers staveutvikling. De har begge definert stavestrategier knyttet til det fonologiske og det ortografiske stadiet i skriveutviklingen. Bråten(2003) kaller disse to strategiene fonologisk og ortografisk strategi, og dermed knytter de opp til de to siste stadiene i staveutviklingen han kaller for alfabetisk-fonologisk staving og alfabetisk-ortografisk staving (Bråten, 2003, s. 59). Disse to stavestrategiene vil videre i oppgaven bli kalt fonologisk staving og ortografisk staving.

Fonologisk staving er det nest siste stadiet i Bråtens(2003) staveutviklingen og er en del av det fonologiske stadiet i skriveutviklingen (s. 56). Den fonologiske analysen gjort på dette stadiet gjør det vanskelig å bruke korrekt stavemåte på ikke lydrette ord, og disse ordene blir derfor ofte stavet på en for lydtro måte av en fonologisk staver (Bråten, 2003, s. 56). Den fonologiske stavestrategien som eleven i dette stadiet bruker, defineres av Bråten slik: «Strategien innebærer å dele ord inn i mindre fonologiske segmenter(fonemer) som suksessivt omkodes til ortografiske enheter (bokstaver) og realiseres motorisk» (Bråten, 2003, s. 59).

Den ortografiske stavingen er det neste og siste stadiet i staveutviklingen. På dette stadiet har eleven blitt klar over at ikke alle ord staves slik det høres ut som. For å stave ord på riktig måte må eleven bruke tilleggsinformasjon, når det skal skrive et ord som ikke er lydrett (Bråten, 2003, s. 57). En ortografisk stavestrategi som elevene i dette stadiet bruker, defineres av Bråten slik: «Eleven henter informasjon om hvordan ord skal staves direkte fra langtidshukommelsen. Dette kan bare skje dersom eleven på forhånd har dannet og lagret detaljerte og fullstendige hukommelseskoder som spesifiserer stavemåten til bestemte ord» (Bråten, 2003, s. 60).

Turid Forsby Elsness(2002) har også forsket på elevers stavestrategier, og har tatt i bruk Bråtens(1997) definisjon av fonologisk og ortografisk strategi for å presisere sine egne definisjoner. Elsness definisjon går bort i fra at de fonologiske segmentene som ordet deles opp i trenger å være fonemer. Dette åpner opp for at elever som deler opp ord i større fonologiske segmenter, slik som stavelser, også kan regnes som brukere av en fonologisk stavestrategi. (Elsness, 2002, s. 90) Denne presiseringen fra Elsness sin side



kan ha en sammenheng med at det på dette tidspunktet ikke var full enighet blant forskere hva som ligger i begrepet «fonem» (Bråten, 2003, s. 60) I denne oppgaven vil begrepet fonem brukes om den minste betydningsskillende enheten i språket (Høigård, 2019, s. 84).

Elsness bygger også videre på Bråtens definisjon av ortografisk staving ved å trekke inn at fonologisk analyse også blir brukt ved en ortografisk stavestrategi. Den fonologiske analysen kan brukes i hele eller deler av ordet, og ortografisk tilleggsinformasjon hentes fra langtidshukommelsen dersom det er behov for det (Elsness, 2002, s. 91). En ortografisk strategi er derfor ifølge Elsness (2002) en kombinasjon av ortografisk tilleggsinformasjon og fonologisk analyse, noe som, skiller seg fra Bråtens definisjon som, ikke nevner bruken av den fonologiske analyse ved en ortografisk stavestrategi.

Det som skiller disse definisjonene av stavestrategier er at Bråten (2003) ser på det som er nye strategier i de ulike stadiene i staveutviklingen, og Elsness (2002) har definisjoner som bygger videre på strategier fra tidligere stadier. Bråtens (2003) strategi forklarer for eksempel at elever som har kommet til det fonologiske stadiet i staveutviklingen begynner å gjøre en fonologisk analyse av ordenen de skal skrive, og ortografiske staver tar i bruk ortografisk tilleggsinformasjon fra langtidshukommelsen. Elsness (2002) definisjon, som bygger videre på stavestrategien til Bråten, blir mer lik Bråtens beskrivelse av en ortografisk staver. Altså virker Elsness definisjon av en ortografisk stavestrategi mer som en definisjon av hva det vil si å være en ortografisk staver. En ortografisk staver er et stadium i staveutviklingen, og ikke en spesiell stavestrategi. Jeg vil i denne oppgaven derfor se på Elsness definisjon av ortografisk strategi som en forklaring på hvordan ortografisk staving foregår. Jeg er enig i Elsness tanken om at strategiene kan brukes samtidig, men velger å bruke Bråtens (2003) definisjoner på fonologisk og ortografisk stavestrategi. Dette er fordi de tydelig forklarer to ulike strategier som blir tatt i bruk når man staver.

Høien og Lundberg (2002) har også forsket på elevers stavestrategier. De beskriver en fonologisk og en ortografisk strategi i sin bok, og betegner disse som de to hovedstrategiene til staving. Den fonologiske strategien går ut på å omkode fonemer i ordet til grafemer, ved å følge reglene for fonem-grafem-korrespondansen til skriftspråket. Den ortografiske stavestrategien tar utgangspunkt i leksikalsk kunnskap, altså ord skriveren har lagret i sitt mentale leksikon (Høien & Lundberg, 2002, s. 97). Deres definisjoner er like Bråtens definisjoner på fonologisk og ortografisk stavestrategi .

### 3.4.1 Stavestrategier i overgangen

I avsnittet om overgangsskriving (3.2.3) ble det nevnt at ordets morfologiske slektskap, etymologi og syntaktiske plassering var nyttig kunnskap under skriving for å komme opp på et ortografisk nivå i skrivingen. Denne kunnskapen kan knyttes opp mot ulike stavestrategier (Korsgaard et al., 2018, s. 58). Morfologisk kunnskap gir eleven mulighet til å bruke en morfologisk stavestrategi, lik Høien og Lundbergs (2002) morfologiske analyse (se 3.4.2), hvor man analyserer ordet i mindre deler. En morfologisk stavestrategi går ut på at man som skriver analyserer ordets rotform og grammatiske morfem for å komme fram til stavemåten (Korsgaard et al., 2018, s. 58). Dersom skriveren har kunnskap om det etymologiske, kan hen ta i bruk en etymologisk strategi, hvor ordets opprinnelse begrunner stavemåten (Korsgaard et al., 2018, s. 58). Den syntaktiske kunnskapen eleven har spiller også inn på hvordan ord staves i denne overgangen mellom fonologisk og ortografisk. Syntaktisk kunnskap hjelper eleven med å

avgjøre hvordan ordet skal bøyes, og hvor i setningen det skal plasseres (Korsgaard et al., 2018, s. 58). Bruken av disse strategiene, krever både morfologisk bevissthet og syntaktisk bevissthet, og viser dermed eksempler på hvorfor metaspråklig bevissthet (se kapittel 31) er viktig i skriveutviklingen og overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving.

### 3.4.2 Støttestrategier

Den fonologiske og ortografiske stavestrategien beskrevet av Høien og Lundberg (2002) blir trukket fram som to hovedstrategier å stave på. En ortografisk strategi som henter ord fra leksikonet, og en fonologisk strategi som jobber seg gjennom ord, fonem for fonem. I tillegg til disse to hovedstrategiene blir en liste med støttestrategier presentert. Støttestrategiene brukes som støtte både ved en fonologisk og ortografisk stavestrategi (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Som skriver kan man ta i bruk flere av støttestrategiene underveis i skrivingen, og det er også mulig å bruke flere strategier i samme ord (Høien & Lundberg, 2002, s. 99).

Den første støttestrategien kaller Høien og Lundberg (2002) for analogstrategien. Ved bruk av denne strategien hører eleven hvordan ordet skal skrives, fordi de kan et ord som høres likt ut. Deretter kan eleven bruke stavemåten fra dette ordet til å stave et annet ord (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Kjennskap til ord er også brukt i en morfologisk analysestrategi. Ved bruk av denne strategien undersøker eleven om det nye ordet har slektskap til ord eleven allerede kan fra før. Forskjellen på den analoge og den morfologiske støttestrategien er at den ene fokuserer på hvordan ord høres ut, mens den andre fokuserer på hvordan ordet er satt sammen (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Dersom man tenker på ordet «hytte» for å finne stavemåten til ordet «nytte» kan analogstrategien ha blitt brukt. Skal man skrive ordet «trygt» og ser tilbake på ordets oppbygning fra «trygg», kan en morfologisk analyse strategi ha blitt brukt.

En annen støttestrategi handler om å lære seg stavemåten til ord ved å memorere uttalen, og kalles derfor verbal memoreringsstrategi (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Dersom man bruker en slik strategi vil man uttale ordene, høyt eller inne i hodet, slik de staves og ikke slik de uttales muntlig. Som for eksempel å ikke tenke «j-e-i» når man skriver, men «j-e-g» slik ordet staves. Det er også en strategi å skrive ordet først, for deretter å se om stavemåten ble riktig. En slik strategi krever at man har memorert hvordan ordet skal se ut, og dermed gjenkjenne om stavemåten ser riktig ut. Denne støttestrategien kalles visuell ortografisk gjenkjenningsstrategi (Høien og Lundberg, 2002, s. 99).

De to siste støttestrategiene krever ikke nødvendigvis like mye tenkning fra elevenes side som de strategiene over. Den ene er en motorisk strategi, som går ut på at eleven som skriver ikke selv er bevisst på hvordan ordet skrives, men lar hånden bli styrt av den motoriske hukommelsen (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Den siste støttestrategien er gjettestrategien, og går ut på at eleven gjetter seg fram til hvordan ordet staves (Høien og Lundberg, s. 99). Det blir ikke presisert hvilke tanker som kan ligge bak gjetningen av bokstaver, men dette kan sikkert variere fra elev til elev og ord til ord.

### 3.5 Identifisering av stavestrategier basert på stavefeil

Høien og Lundberg(2002) forklarer også hvordan skriverens stavefeil kan vise hvilken strategi som blir tatt i bruk, ved å se på hvilke ord som blir stavet korrekt og hvilke som ikke blir det (Høien & Lundberg, 2002, s. 98). For å identifisere stavestrategier ser Høien og Lundberg på fire forskjellige ting.

Det første er hvordan irregulære ord staves i forhold til regulære ord. Ved bruk av en fonologisk stavestrategi vil irregulære ord oftere staves ukorrekt enn regulære, fordi de irregulære ordene har en stavemåte som krever mer enn omkoding fra fonem til grafem. Dersom det ikke forekommer mer stavefeil i irregulære ord enn i regulære ord, kan det være et tegn på at skriveren bruker en ortografisk stavestrategi. Dette kommer av at den ortografiske strategien baserer seg på det mentale leksikonet, og det vil derfor være irrelevant om ordet skrives lydrett eller ikke (Høien & Lundberg, 2002, s. 98).

Det andre tegnet som kan si noe om hvilken stavestrategi som blir benyttet, er å se på hvordan de høyfrekvente ordene blir skrevet. En skriver som benytter en ortografisk stavestrategi vil oftere stave høyfrekvente ord riktig enn lavfrekvente. Dette er fordi en ortografisk stavestrategi fungerer bedre ved staving av kjente ord enn ved nye ord, som kanskje ikke kan hentes fra det mentale leksikonet (Høien & Lundberg, 2002, s. 98). Bruk av en fonologisk stavestrategi vil ikke skille mellom høyfrekvente og lavfrekvente ord, fordi framgangsmåten for stavingen vil være den samme uavhengig av ordets frekvens (Høien & Lundberg, 2002, s. 98).

Det neste som kan belyse hvilken stavestrategi som blir tatt i bruk, er hvordan nonord, eller tulleord, blir skrevet. Bruk av en ortografisk stavestrategi vil bringe på utfordringer i en situasjon hvor man skal skrive nonord. Dette har lik forklaring som hvorfor lavfrekvente ord oftere staves feil ved en ortografisk strategi. Nonord kan ikke hentes fra det mentale leksikonet fordi de ikke finnes fra før. En skriver som benytter en fonologisk stavestrategi vil derimot stave nonord på samme måte som et vanlig ord, noe som gjør at nonord og vanlige ord ikke skiller seg fra hverandre med tanke på stavefeil (Høien & Lundberg, 2002, s. 98).

Det siste Høien og Lundberg (2002) trekker fram, som kan vise hvilken stavestrategi som er tatt i bruk, baserer seg på ordenens lengde. Lange ord staves oftere feil enn korte ord ved bruk av en fonologisk stavestrategi. Ved bruk av en ortografisk stavestrategi er ikke dette tilfelle. Det kan ha sammenheng med hvordan den fonologiske strategien henter og omkoder fonem for fonem, i motsetning til den ortografiske som henter ut hele ord. Den fonemiske stavestrategien går gjennom en lengre prosess for å skrive lange ord enn korte ord, og det vil derfor være større sjanse for feil (Høien & Lundberg, 2002, s. 98).

Turid Forsby Elsness kobler også skrivefeil, eller avvik, til de forskjellige stavestrategiene. Jeg har tidligere i kapitlet forklart Elsness definisjon på ortografisk stavestrategi, og hvordan den passer til Bråtens ortografiske stavestadium. Det Elsness trekker fram som avvik, vil jeg derfor se på som avvik knyttet til det ortografiske stavestadiet. Elsness forklarer at avvik på dette stadiet skyldes feil bruk av ortografisk tilleggsinformasjon(Elsness, 2002, s. 92). Ortografisk tilleggsinformasjon er informasjon som er nødvendig for å skrive ikke-lydrette ord riktig. For å bruke ortografisk tilleggsinformasjon innebærer det at man har kjennskap til rettskrivingsregler og ord som

staves på spesielle måter (Elsness, 2002, s. 382) Dersom man kan finne slike avvik i elevens tekster kan dette være tegn til at eleven er en ortografisk staver.

### 3.6 Toveismodellen

Mye tidligere forskning innen staving, baserer seg på Dual route teorien, eller toveismodellen som Turid Fosby Elsness (2002) har kalt den på norsk. Denne modellen går ut på at det er to hovedveier man som skriver kan ta for å stave et ord, en direkte og en indirekte vei (Elsness, 2002, s. 25). Ved å ta den direkte veien henter man ut ordets stavemåte direkte fra det mentale leksikonet. Det vil si at denne veien krever at skriveren har memorert ordet fra før, enten gjennom tidligere lesing eller andre aktiviteter hvor ordets stavemåte har blitt kjent, for på den måten ha lagret ordet i langtidshukommelsen (Treiman, 2017, s. 85). Dersom man som skriver møter på et ord man ikke har lagret i sitt mentale leksikon, må man ta den indirekte veien. På den indirekte veien bruker man regler man kan om språket for å komme fram til stavemåten. Disse reglene er for eksempel hvilke lyder som representerer bokstaven i alfabetet, og hvordan man kan sette disse sammen på forskjellige måter for å gi representere flere ulike lyder (Treiman, 2017, s. 85).

Det er tydelige sammenhenger mellom toveismodellen og fonologisk og ortografisk stavestrategi (se kapittel 3.4). Ortografisk stavestrategi baseres mye ut på å hente informasjon fra langtidshukommelsen, akkurat slik som den direkte veien. Den indirekte veien har likheter med både den fonologiske og ortografiske stavestrategien. Den er lik den fonologiske stavestrategien fordi den deler opp ord, som for eksempel ved en fonologisk analyse, for å komme fram til riktig stavemåte. Etter ordet er oppdelt kan også ortografisk tilleggsinformasjon eleven har tilegnet seg være med på å finne fram til riktig stavemåte. Dersom ortografisk tilleggsinformasjon blir brukt viser dette til at eleven er i et ortografisk stadiet i skriveutviklingen. Toveis modellen viser dermed at begge veien kan bli brukt av en ortografisk skriver, mens en fonologisk skriver kun vil bruke den indirekte veien gjennom sin fonologiske analyse.

## 4 Analyse og presentasjon av funn

I denne masteroppgaven vil transkripsjonen av lydopptak og feltnotater fra økten med veiledet skriving være hovedfokuset i analysen. I tillegg til dette vil også tekstene elevene skapte under samme økt analyseres for å bygge under funn fra transkripsjonen. Alle elevene ble ferdig med en tekst hver, noe som gir 3 elevtekster og en transkribert samtale og analysere, samt eventuelle observasjoner. For å analysere empirien vil jeg ta for meg temaer jeg observerte under økten med veiledet skriving. Hvert tema vil bli etterfulgt av eksempler fra empirien, og deretter sett i lys av teorien fra kapittel 3. Eksempelene fra samtalen er markert med tall som viser hvilken linje i transkripsjonene utdraget er hentet fra. For å vise hvem som sier replikkene er hver av replikkene markert med forbokstaven til den som snakker. Deltakerne som blir omtalt i analysen er læreren(L) og elevene Elise(E), Milla(M) og Tuva(T).

### 4.1 Høyfrekvente ord

Noen av de første ordenen man lærer å skrive ortografisk riktig er som regel høyfrekvente ord, fordi de brukes så ofte (se kapittel 3.3.1). Etersom høyfrekvente ord er ord som ofte blir brukt i tekster, ble de også brukt i elevteksten, og flere høyfrekvente ord ble snakket om under samtalen. Når elevene snakket om høyfrekvente ord som «jeg» og «og», kom det ofte til uttrykk at dette er ord elevene bare har blitt vant til å skrive. Dette kommer tydelig fram i en av replikkene fra Elise under en samtalen om ordet «og».

172. L: kommer det bare helt av seg selv

173. E: Ja, æ har blitt så vant til å skriv det

I utdraget under kan vi også se at Elise kan å stave ordet «og» på en ortografisk måte, noe som bekrefter det hun sier om at hun er blitt vant til stavemåten.

The image shows a handwritten line of text: "AKSEL OG OMAR." The text is written in a simple, slightly irregular cursive style. It is enclosed within two vertical bars, one on the left and one on the right, which appear to be part of a transcription or analysis tool. The background is white.

**Figur 1. Utdrag fra elevtekst 1, Elise**

Under økten med veiledet skriving begrunnet elevene flere ganger stavemåten med hvor vant de har blitt til ordet. I samtalen kan vi se at dette ikke bare gjelder de vanligste høyfrekvente ordene som «og» og «jeg», men også mindre vanlige ord. På linje 45 og 21 under kan vi for eksempel se at Elise og Tuva bruker samme forklaring til ordene «katt»

og «toll», og legger til at det er fordi de har sett eller lest ordet mange ganger før. «Troll» og «katt» regnes som regel ikke som høyfrekvente ord, men i og med at Tuva har lest en bok om troll og Elise en bok om en katt, kan disse ordenen ha blitt høyfrekvente for dem, noe som vi kan se fra utsagnene under.

45. E: Æ trur bare æ har blitt vant til det siden æ har sett ordet så mange ganga

21. T: Æ vist det fordi æ har lest så my om troll i boka

I elevtekstene kan vi se de høyfrekvente ordene elevene snakker om under samtalen, som for eksempel i figur 1 vist over, hvor vi ser Elise har skrevet det høyfrekvente ordet «og». Milla skriver også ordet «og» korrekt, og forklarer det slik:

120. M: Fordi at foreldran mine sa det, også ble æ så vant til det

I dette utsagnet gir Milla også uttrykk for at hun har blitt vant til stavemåten, slik som Elise viser i linje 173 over.

Alle elevene skriver «og» på den ortografiske måten, noe som kan være et tegn på at de har blitt vant til denne skrivemåten, selv om ikke alle uttrykker det gjennom samtalen. Vi kan også se fra elevtekstene, at det høyfrekvente ordet «jeg» blir stavet riktig, noe som kan tyde på at det samme gjelder for dette ordet. Elevene gir ikke uttrykke for dette i samtalen, men stavingen av ordet i elevtekstene viser at de er godt kjent med ordet.

A photograph of a student's handwriting. The text 'JEG SYNES AT DEN' is written in black ink on a white background with a horizontal line. The letters are somewhat irregular and spaced out, characteristic of a child's early writing.

**Figur 2. Utdrag fra elevtekst 2, Milla**

Vi kan også se i elevteksten, og figur 3 under, at når Tuva skriver ordet «troll» staver hun det ortografisk. Noe som hun tidligere, i linje 21, har begrunnet med at hun har lest akkurat dette ordet så mange ganger. Stavemåten i elevteksten bekrefter utsagnet til Tuva om at hun kan å stave dette ordet.

A photograph of a student's handwriting. The text 'HAR LEST OM TROLL' is written in black ink on a white background with a horizontal line. The letters are somewhat irregular and spaced out, characteristic of a child's early writing.

**Figur 3. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva**

Det vi også kan se fra elevens utsagn og elevtekster er at elevene har blitt vant til å skrive flere hørfrekvente ord. Når elevene skriver ordene de er så vant til, trenger de ikke å tenke på hvordan de skal staves.

## 4.2 Dobbeltkonsonat

I det norske skriftspråket skrives enkelte ord med dobbeltkonsonanter (se kapittel 3.3.1) Dette blir brukt for å vise skriftlig, at vokalen som kommer før de to konsonantene skal ha en kort lyd. Elevene som deltok i denne forskningen både skrev og snakket om ord med dobbeltkonsonanter. I samtalen kommer Milla med en forklaring på hvordan hun hører om det skal være dobbeltkonsonant eller ikke.

147. M: Æ bare merka at det ikke lå trykk på den, så derfor så gjord æ det ikke. Fordi at doble bokstaver legges trykk på

Her kan vi se at Milla begrunner hennes bruk av dobbeltkonsonanter med om det skal legges trykk på konsonantene. Hun forklarer ikke nærmere hva hun mener med at bokstaver har trykk, men viser forståelse for hva dobbeltkonsonanter kan gjøre med uttalen av ordet i utdraget under.

151. M: det er fordi at vis det ikke hadde vært sånn hadde æ hett Mila

I dette utdraget legger Milla trykk på /i/ i Milla, og lager en lang vokallyd foran de to konsonantene. Ved å gjøre dette viser Milla at hun forstår at det ikke er uttalen av konsonantene som endres, men vokalen foran, når ord skrives med dobbeltkonsonant (se kapittel 3.3.1). Senere i samtalen viser også Milla hvordan hun hører at det skal være dobbeltkonsonant. Dette skjer når læreren leser opp teksten Milla har skrevet.

153. L: «Sonja, fik»

154. E: *f*, fikk skal det sikkert stå

155. L: men nå tok jeg den regelen du akkurat sa. «Fik»

156. E: fik.

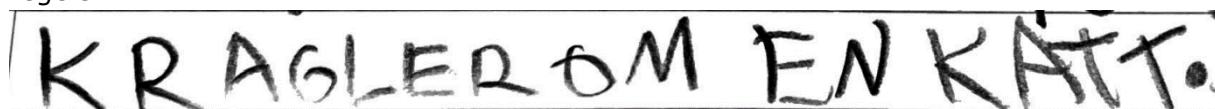
157. M: *fi k k*

I dette utdraget leser læreren opp Millas tekst, hvor hun en plass har stavet fikk med enkel konsonant og ikke dobbel som det skal være. Læreren uttaler da «fik» og ikke «fikk», når hun leser teksten høyt, noe som elevene reagerer på. Milla hører at uttalen blir feil og løser problemet med å legge til en ekstra <k> i ordet. Det at Milla kan høre hva som er feil, og vet hvordan det skal løses, viser også Millas kunnskap om dobbelt konsonanter. Valget Milla tar ved å lage dobbel <k> og ikke dobbel <i> kan være et tegn på at hun forstår hvilke bokstaver som kan dobles. Dette viser også kjennskap til ortografisk tilleggsinformasjon (se kapittel 3.3.1)

I det samme utdraget kan vi se at det er Elise som først legger merke til at «fik» ikke ble riktig, når læreren leste høyt. Deretter kommer Milla, som forklart over, med løsningen og legger på en ekstra <k>. I utdraget viser Elise at hun hører når noe ikke er riktig, men det er vanskelig å vite om hun hadde løst problemet på samme måte som Milla. Elise har nemlig tidligere i samtalen gitt uttrykk for at hun synes det er vanskelig å vite når det skal være dobbeltkonsonant eller ikke.

#### 17. E: æ vet ikke hva som er dobbel og ikke

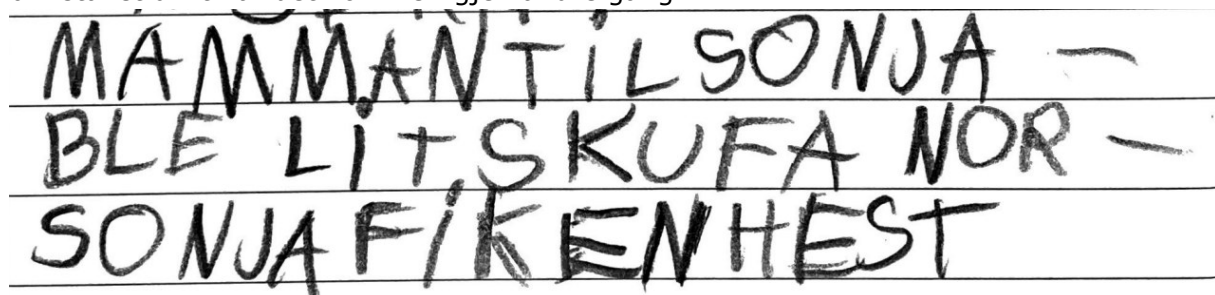
Når Elise gir uttrykk for at hun ikke vet når det skal være dobbeltkonsonant og ikke, viser det at hun har kjennskap til at det finnes en regel om dobbeltkonsonanter. I elevteksten kan vi se denne usikkerheten ved at hun kun bruker dobbeltkonsonant i de ordenen hvor hun er helt sikker på at det skal blir brukt. Dette gjelder ordet «katt» som Elise tidligere har sagt er et ord hun er sikker på hvordan staves. I utdraget under ser vi at Elise, på tross av hennes usikkerhet om når dobbeltkonsonant skal brukes, skriver «katt» med dobbel <t>. Dette er det eneste ordet Elise skriver med dobbelt konsonant og fordi hun tidligere har sagt at hun er sikker på stavemåten til ordet «katt» bruker hun dobbelt konsonant på riktig plass. Selv om dobbeltkonsonanten er plassert riktig i elevteksten viser utsagnet til Milla på linje 17 over, at hun likevel er usikker på denne regelen.

A photograph of a student's handwriting on lined paper. The text reads "KRAGLER OM EN KÄTT." in all caps. The letter 't' in "KÄTT" is written with a double vertical stroke, indicating a double consonant.

Figur 4. Utdrag fra elevtekst 1, Elise

Selv om hun er usikker viser stavingen av ordet «katt» et bekjentskap til reglen, og at Elise begynner å få kjennskap til mer og mer ortografisk tilleggsinformasjon. Som nevnt i kapittel 3.2.2, viser det tegn til at hun er på vei til å bli en ortografisk staver.

I elevteksten til Milla staver hun ordene «fikk» (første gang) og «mamma» med dobbeltkonsonant. Noe som kan vise at hun følger regelen sin om dobbeltkonsonant. Som elevteksten og utdraget under vil vise, er ikke Milla konsekvent med når hun velger å bruke dobbeltkonsonant. Dette kan vi se på måten hun stavet «lit», og at ordet «fikk» blir stavet ulikt når det kommer igjen andre gang.

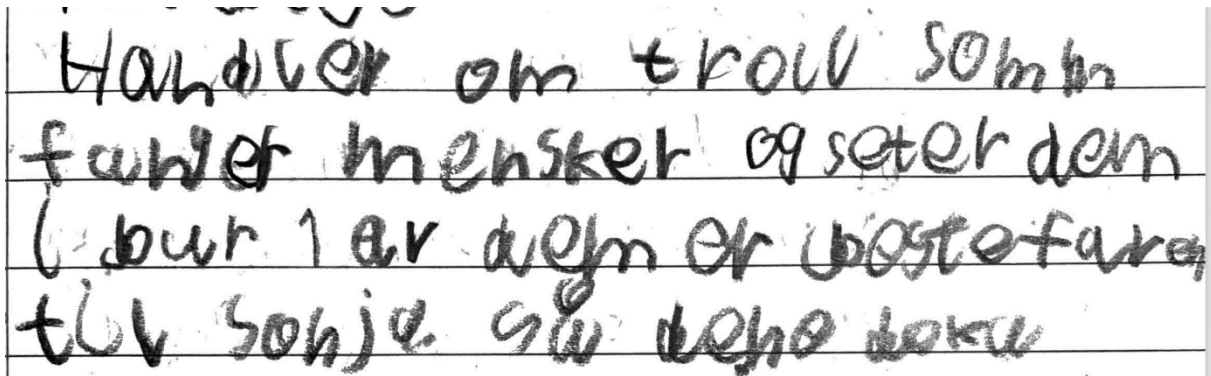
A photograph of a student's handwriting on lined paper. The text is written in three lines: "MAMMANTILSONJA -", "BLE LIT, SKUFA NOR -", and "SONJA FIKEN HEST". The word "fikk" is written with a double 'k' in the third line.

Figur 5. Utdrag fra elevtekst 2, Milla



Det er også andre ord med dobbeltkonsonanter, som kun har fått enkel konsonant, som for eksempel «skufa», «man» og «trol». Når Milla blir oppmerksom på dette, forklarer hun det med at dobbeltkonsonant er vanskelig når man skriver fort. Med denne informasjonen, og kunnskapen Milla tidligere har vist når det gjelder dobbeltkonsonanter, kan det hende at akkurat disse skrivefeilene ikke er skrivefeil, men utføringsfeil (se kapittel 3.2.2). Uansett om noen ord blir stavet med dobbeltkonsonant og noen uten, viser det kjennskap til ortografisk tilleggsinformasjon.

Tuva sier ikke så mye om dobbeltkonsonanter i løpet av samtalen, men vi kan se at hun bruker det i elevteksten, og skriver ordene «troll», «somm» og «finne». Vi kan også se i elevteksten at det er ord som skulle hatt dobbeltkonsonant, men som Tuva, vist i utdraget under, staver med enkel konsonant, som for eksempel «menesker», «seter» og «dene». Dette viser at Tuva kjenner til regelen, men kanskje ikke har kontroll på når den skal brukes.



Figur 6. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva

Som nevnt i kapittel 4.1 er Tuva sikker på stavemåten til ordet «troll», på samme måte som Elise var sikker på stavemåten til «katt». I tillegg til ordet «troll», kan vi se i utdraget over at Tuva velger å bruke dobbeltkonsonant i «somm». Det er vanskelig å si noe om Tuvas tanker om dobbeltkonsonant, fordi det ikke kommer til syne i samtalen. Det som derimot kommer fram i samtalen er tankegangen bak stavingen av ordet «somm», hvor det blir tydelig at hun kjenner til konseptet med dobbeltkonsonant. Dette kan vi se fordi hun forklarer at ordet «sommer» har to m'er. Ved å bruke dobbeltkonsonanter kan det tyde på at også hun har kjennskap til bruken av doble bokstaver i ord.

60. T: det er jo **som**, også er det jo **sommer**. Og sommer skrives jo med to m'er. Som og sommer.

Her ser vi tydelig hvordan Tuva har tenkt når hun stavet dette ordet. Det Tuva gjør er å dele opp et ord hun allerede kan fra før, for å finne stavemåten til det ordet hun ønsker å skrive. Dette viser en analog stavestrategi, som Høie og Lundberg(2002) trekker fram som en av støttestrategiene (se kapittel 3.4.2). Det at ordet «somm» ikke staves slik, hadde ikke Tuva forutsetninger til å vite, fordi hun ikke var kjent med den rette ortografisk tilleggsinformasjonen om dobbel <m> på slutten av et ord. Hadde Tuva brukt

den analoge strategien for å stave et annet ord ville muligheten for riktig stavemåte vært større.

### 4.3 Stumme bokstaver

Et annet aspekt ved det norske skriftspråket som kommer til syne i samtalen og elevtekstene er bruken av stumme bokstaver. I samtalen snakker alle elevene om stumme bokstaver. På starten av samtalen stilte Tuva et spørsmål til læreren om ordet nordlys skrives med <d>.

#### 1. T: skrives nordlys med *nordlys*?

Her kan vi se at Tuva er usikker på om det skal være en stum bokstav i dette ordet, og legger trykk på <d> i nordlys for å få fram stavemåten hun vil ha bekreftelse på. Ved at Tuva uttaler en bokstav som egentlig er stum, viser det at hun er klar over at enkelte ord har stumme bokstaver. Ved å legge trykk på bokstaven viser Tuva også at hun vet hvor den stumme bokstaven skal plasseres dersom den skal være med.

Milla viser også at hun vet at noen ord skrives med stumme bokstaver, noe som kommer tydelig fram når de senere i samtalen igjen snakker om ordet «nordlys». I utdraget under stiller læreren spørsmål ved stavingen til ordet «nordlys», fordi Milla skriver en bokstav som ikke uttales.

28. M: nei, men det hørtes ut som at den gjør, fordi at den når æ skriv et ord så tenke æ på om det er en d i det ordet, fordi at det bruke noen ganger å være den eller t

29. E: ja, sånn som *hund*

I dette utdraget forklarer Milla at hun kan høre om det er en <d> i ordet, og at dette er noen hun bruker å tenke på når hun skal stave ord. Hun legger også til at det noen ganger kan være bokstaven <t> som er stum. Når Milla sier at hun bruker å tenke på om det er en <d> i det ordet, kan dette si noen om hvor bevisst Milla er på de stumme bokstavene, og spesielt <d>. Når Milla trekker fram flere stumme bokstaver enn den hun bruker i ordet «nordlys» viser det at hun ikke bare har ortografisk tilleggsinformasjon om ordet «nordlys», men også om andre ord med stumme bokstaver.

Elise er også med i denne samtalen, hvor hun kommer med eksempel på andre ord som har stum <d> i seg, og nevner ordet «hund» i linje 29. Dette viser at Elise også har kjennskap til stumme bokstaver i ord, og dermed ortografisk tilleggsinformasjon.

Senere i samtalen om stum <d> informerer Milla om noe hun har oppdaget angående plasseringen til de stumme bokstavene. I utdraget under kan vi se at Milla har blitt oppmerksom på at plasseringen til de stumme bokstavene bruker å være på slutten av ord. Selv om Milla peker i boka når hun påpeker dette, er plasseringen av stumme bokstaver, fremdeles ortografisk tilleggsinformasjon som Milla har lagt merke til.

47. M: t og d bruke å vær på slutten og i tillegg så så æ det der (peker i boka)

I elevteksten til Milla er det to ord som er skrevet med stum bokstav. Det første er ordet «nordlys», som vi tidligere har snakket om, og det andre er ordet «det». «Det» er et ord som støtter opp under Millas observasjon om plassering. Dette kan ha vært i tankene

hennes når hun ga uttrykk for denne observasjonene, sammen med det hun peker på i boka.

Tuvas tekst inneholder de samme ordene med stumme bokstaver som Millas tekst. Fordi Tuva ga uttrykk for det i samtalen, vet vi at hun var usikker på stavemåten til «nordlys». Det at hun ikke uttrykte samme usikkerheten når hun skrev ordet «det» kan ha sammenheng med at dette ordet er et høyfrekvent, ord i tillegg til et ord med stum bokstav. Vi har tidligere diskutert at elevene ikke trenger å tenke når de skriver høyfrekvente ord, fordi de har automatisert dem, noe som kan være grunnen til at Tuva ikke var usikker på stavemåten selv om det inneholdt en stum bokstav.

#### 4.4 <o> for /å/

I det norske skriftspråket er det flere ord som ikke skrives lydrett (se kapittel 3.3.1). I samtalen under veiledet skriving, og i elevtekstene, kan man se mest til fenomenet hvor lyden /å/ blir representert av bokstaven <o>. Dette blir gjort for å representere en kort /å/ lyd, noe som vi kan se flere eksempler på i elevtekstene. I samtalen blir det derimot ikke snakket like mye om dette, bortsett fra i en samtale om ordet «og».

113. L: ja du pleier det, og du hørte det selv om vi ikke alltid snakker sånn. «Det handler om en jente som henter Sonja, og» . og det har jo du skrevet *O-G*, mer når vi sier det høyt så sier vi jo ikke *og*

114. E: vi sier *og*

115. L: ja, eller sier vi g da. Sier vi *og*, sier vi Milla *og* Elise

116. E: Milla *å* Elise

Utdraget over viser en samtale mellom læreren og Elise som diskuterer forskjellen på stavemåten og uttalemåten til ordet «og». I denne delen av samtalen kommer det frem at vi uttaler ordet på en annen måte enn hvordan vi skriver det, og at Elise vet dette. Elise viser at hun kan forskjellen på uttalen og stavemåten til «og», ved at hun først uttaler stavemåten i linje 114 og deretter viser hvordan man uttaler det når man snakker i linje 116.

I ordet «og» er det ikke bare <o> for /å/, men også en stum <g> bokstav. På tross av at egentlig ingen av bokstavene i ordet «og» blir gjengitt på en lydrett måte virker det som om alle elevene kan å stave dette ordet riktig. Noe som kommer fram både i samtalen og utdragene fra elevtekstene vist i kapittel 4.1. Elevene begrunner selv dette med «at de har blitt vant til det», noe som også gjør dette ordet til et høyfrekvent ord, som nevnt tidligere i kapittel 4.1.

Samtalen om «og» fortsetter, og det blir videre diskutert hvordan elevene vet at ordet skal staves slik.

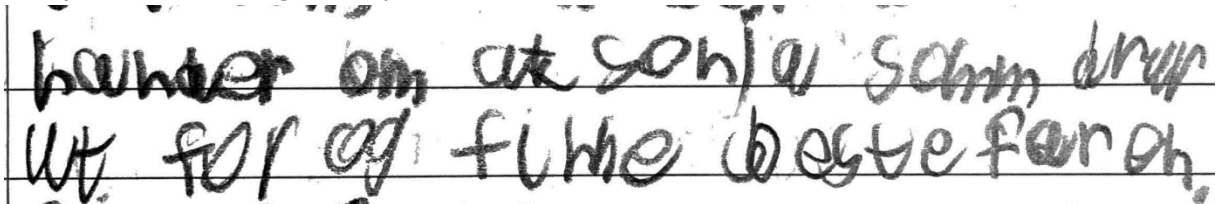
118. L: man sier å, men hvordan vet at du skal skrive det sånn da tror du?

119. E: æ skriv også sånn

120. M: fordi at foreldran mine sa det, også ble æ så vant til det
121. L: ja
122. E: æ huske ikke helt hvordan. Tror først at æ lært mæ det, også har æ blitt vant til det. Trur at det er derfor
123. L: så nå trenger dere ikke//
124. M: //fordi før så skreiv æ Å-G
125. L: også var det noen som sa det til deg da
126. M: så sa foreldran mine at det skulle være O-G
127. L: ja. Tenkte du på det når du skrev nå eller skrev du det bare av seg selv
128. M: skriv det bare av seg selv, fordi æ er så vant til det

I dette utdraget kan vi også se at Milla forklarer hvordan hennes stavemåte av dette ordet har forandret seg fra da hun var yngre. Stavemåten Milla brukte før gjengir en mer lydrett skrivemåte av ordet, ved å bruke <å> framfor <o>, men har fremdeles med den stumme <g> på slutten. Dette indikerer hvor tidlig Milla ble oppmerksom på at ikke alle ord staves lydrett.

I tillegg til «og» er det flere ord i elevtekstene som skal skrives med <o> for /å/. Som vist i utdraget under, bruker Tuva ordenen «som», «troll» og «for» hvor alle har korte /å/ lyd, som hun velger å representere med bokstaven <o>.



handler om at sønjen som drar ut for og fulte beste for en.

**Figur 7. Utdrag fra elevtekst 3, Tuva**

Elise bruker også ordet «som», men har valgt å stave det «sâm», og dermed representerer ordet lydrett. Den Lydrette stavemåten til Elise kan vi se i elevtekstutdraget under.

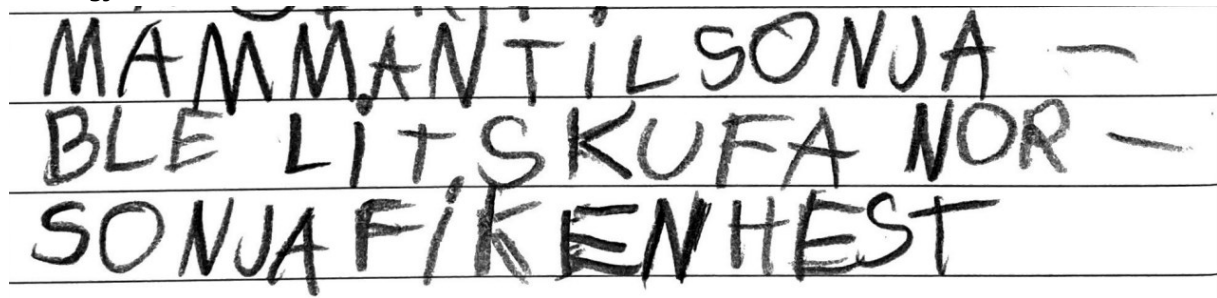


BOKA HAN D LER OM EN SÂM

**Figur 8. Utdrag fra elevtekst 1, Elise**

I Millas tekst bruker hun ordene «som» og «troll», og staver dem slik som Tuva, ved å bruke <o> for /å/ lyd. Dette gjør hun også i et ord som har lang /å/ lyd, slik at ordet blir stavet «nor» og ikke «når», som vist i utdraget under. Dette viser at hun trolig vet at

enkelte ord bruker <o> i stede for <å>, men at hun kanskje ikke har koblet i hvilke ord dette gjelder.



MAMMANTILSONJA -  
BLE LIT, SKUFA NOR -  
SONJA FIKENHEST

Figur 5. Utdrag fra elevtekst 2, Milla.



## 5 Drøfting

I denne delen av kapittelet vil jeg bruke teori til å drøfte funnene fra analysen opp mot oppgavens problemstilling:

*Hvordan samtaler en gruppe andreklassinger om valgene de tar på ordnivå under tekstproduksjon?*

Dette vil jeg gjøre ved å drøfte hver kategori fra analysekapittelet. Først ved å se på forsknings spørsmål 1, og hvilke stavestrategier elevene tar i bruk. Stavestrategiene elevene bruker vil jeg ta med meg videre mot suttene av hver kategori hvor jeg fokuserer på forskningsspørsmål 2. om hvordan overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving kommer til syne.

### 5.1 Når elevene møter kjente ord

I analysekapittelet så vi nærmere på hvilke stavestrategier elevene brukte når de skrev høyfrekvente ord. Ut ifra funnene i analysen kan det se ut som om alle elevene benytter seg av en ortografisk stavestrategi når de skriver høyfrekvente ord. Dette baserer jeg på hvordan elevene bruker det mentale ortografiske leksikonet og langtidshukommelsen for å stave de høyfrekvente ordene, noe som Bråten (2003) trekker fram når han beskriver en ortografisk stavestrategi (s. 57). Det kom tydelig fram gjennom analysen at de fleste høyfrekvente ordene, som «og» og «jeg», sannsynlig er lagret i elevenes mentale ortografiske leksikon, fordi elevene sa at de ikke trengte å tenke på stavemåten for å skrive ordet. Det at elevene kan skrive og har lagret ordene i hukommelsen viser tegn til Bårens (2003) ortografiske stavestrategi hvor langtidshukommelsen blir brukt for å stave ord (se kapittel 3.4). Tuva og Elise bruker trolig også denne strategien for å skrive ordene «katt» og «troll», fordi de har blitt vant til ordene på samme måte som andre høyfrekvente ord. Som nevnt i kapittel 4.1. i analysen regnes ikke disse ordene som høyfrekvente ord, men har blitt det for Tuva og Elise. Dette viser at disse ordene har blitt lagret i deres mentale ortografiske leksikon, og er et eksempel på Bråtens (2003) teori om at ortografisk skriving handler om å lagre flere og flere ord i det mentale leksikonet (se kapittel 3.2.2)

Det at elevene forklarer at de har blitt vant til hvordan enkelte ord staves, kan tyde på at disse ordene har blitt lagret i elevenes mentale ortografiske leksikon (se kapittel 3.2.2). Når Elise forklarer at ordet kommer helt av seg selv (se linje 173 over) er det fordi ordet «og» er lagret i hennes mentale leksikon, og alt hun trenger å gjøre er å hente det fram. En slik måte å bruke leksikonet på er ifølge toveismodellen (se kapittel 3.6) en direkte vei for staving. Det kan hende at de andre elevene også bruker den direkte veien, ut fra deres mentale ortografiske leksikon, eller en motorisk strategi, men det kommer ikke like tydelig til syne som hos Elise. Elise bekrefter nemlig at ordet kommer helt av seg selv i samtalen. Dette gir ikke de andre elevene uttrykk for, og det er derfor vanskelig å si om ordenen går en direkte eller indirekte vei.

Når Elise snakker om at ordenen kommer helt av seg selv kan det også hende Elise mener at hånden skriver ordet for henne. Dersom dette er tilfellet vil det tyde på at en motorisk strategi blir brukt for å skrive dette ordet, og kanskje også andre høyfrekvente ord. I kapittel 3.3.1 blir det nevnt at de høyfrekvente ordene blir lagret som minnespor i hjerne, og på den måten kan skrives automatisk. Når eleven forklarer at ordene kommer helt av seg selv, som Elise gjør, er det kanskje heller minnesporet i hjernen som blir tatt i bruk enn muskelminnet i hånden.

Elevene kan også ha tatt i bruk Høien og Lundbergs (2002) visuell ortografisk gjenkjenningsstrategi (se kapittel 3.4.2) for å stave ordene. Den visuelle stavestrategien kan vi se spor av hos Elise, som i samtalen sier hun er sikker på stavemåten fordi hun har sett ordet så mange ganger. Dette kan være tegn på at Elise støtter seg til det visuelle når hun skriver. Elise forklarer for eksempel at hun viste hvordan ordet skulle skrives, fordi hun hadde sett det så mange ganger, noe som tyder på at det visuelle har vært viktig for Elise. Det er vanskelig å si noe om Elise bruker denne støttestrategien hver gang hun skriver et ord, men det kan se ut som det er en strategi hun bruker når hun skriver ord hun er vant til å lese. At «katt» er et ord Elise er vant til å lese kan vi gå ut i fra med tanke på at boken hun skriver om handler blant annet om en katt. Dersom Elise hadde sett ordet «katt» skrevet på en annen måte enn det hun har blitt vant til, ville hun trolig merket at det ikke var stavet riktig, basert på hvordan ordet så ut. Fordi de andre elevene ikke nevner at de har sett på ordet for å lære stavemåten, gir de ikke uttrykk for den visuelle strategien like tydelig som Elise. Ved å lære hvordan ordene skal se ut kan Elise bruke visuelle ortografiske gjenkjenningsstrategien som dobbeltsjekking av stavemåten.

Siden Tuva og Elise har lagret ordenen «troll» og «katt» i sitt mentale ortografiske leksikon, kan de bruke en ortografisk stavestrategi når de skal skrive disse ordene. Har man ikke lagret ordet i sitt mentale ortografiske leksikon, må man ta i bruk en annen stavestrategi. Milla har for eksempel ikke gitt uttrykk for at ordet «troll» er lagret i hennes ortografiske leksikon. Når hun i tillegg staver ordet med enkel og ikke dobbel konsonant i elevteksten (se kapittel 4.2), viser dette at ordet ikke er lagret i Millas ortografiske leksikon. Dersom dette stemmer, ville hun trolig brukt en annen stavestrategi for å stave ordet «troll» enn det Tuva gjør. Det at elevene bruker ulike strategier for å løse samme oppgave kan knyttes til Lorentzens (2015) forskning, hvor det kom fram at hvilke strategier som blir tatt i bruk under skriving var individuelle fra elev til elev (Lorentzen s. 121).

Det vi kan si om alle elevenes stavestrategier for de høyfrekvente ordene vi har nevnt over, er at langtidshukommelsen blir tatt i bruk. Dette kan vi se fordi alle elevene forklarer at de har blitt vant til å skrive ordet, eller sett ordet så mange ganger at de vet hvordan det skal skrives. På den måten har elevene tatt i bruk langtidshukommelsen ved å huske hvordan de selv har skrevet ordet før, eller hvordan ordet har sett ut når de har lest det tidligere. Dette kan vi for eksempel se på Tuva, som visste hvordan «troll» skulle skrives fordi hun hadde lest ordet flere ganger i boken. Når Tuva skulle skrive ordet i sin egen tekst, kunne hun bruke langtidshukommelsen for å komme fram til stavemåten, og mulig den visuelle støttestrategien for å se at ordet ble riktig. Det at elevene bruker langtidshukommelsen når de staver ord er, som nevnt i kapittel 3.4, et tegn på at de tar i bruk en ortografisk stavestrategi.

Når elevene møtte på ord de kjente godt kunne de hente ordet direkte fra deres mentale ortografiske leksikon. Dette kan kobles opp mot toveismodellens direkte vei for staving,



som forklart i kapittel 3.6 igjen kan sees i sammenheng med et ortografisk skrivenivå. Den direkte veien, og måten elevene velger å stave ord på når de møter kjente ord, viser at elevene bruker en ortografisk stavestrategi. Ved bruken av den ortografiske stavestrategien viser elevene tegn til at de er på et ortografisk nivå i skriveutviklingen.

## 5.2 Når stavemåten er bestemt av regler

Når elevene snakker om ord med dobbeltkonsonanter kommer det fram gjennom analysen at det er ulikt hvor mye kunnskap de har om dette konseptet i det norske skriftspråket. Den ulike kjennskapen til regelen om dobbeltkonsonant ser ut til å påvirke hvilken strategi elevene bruker når de skal stave. Milla viser forståelse for hvilke ord som skal ha dobbelt konsonant, ved å høre på hvordan ordet blir uttalt. Noe som vi ser både når «fik» blir uttalt med en <k>, og når hun forklarer hva dobbeltkonsonanten i hennes eget navn gjør med uttalen (se kapittel 4.2). Fordi Milla har denne kunnskapen og ortografiske tilleggsinformasjonen om ord med dobbeltkonsonant, kan hun bruke den tilleggsinformasjonen når hun skal stave ord senere. Dette er i tråd med Elsness (2002) og Bråten (2003) forklaring av en ortografisk stavestrategi (se kapittel 3.4).

Selv om Milla viser kjennskap til denne ortografiske tilleggsinformasjonen skriver hun enkelte ganger enkel konsonant der hvor det skulle vært dobbel. Som nevnt i analysen forklarer hun at det er vanskelig å huske på korrekt regel når man skriver fort. Dette kan kobles opp mot det Bråten (2003) skriver om at automatisering av flere ord frigir mer oppmerksomhet til andre aspekter i skriveprosessen. Det at Milla stave ord med dobbeltkonsonant feil når hun skriver raskt kan tyde på at Milla vanligvis må ta seg tid til å lytte og tenke for å skrive ord med dobbelt konsonanter, og dermed ikke automatisert det enda. Denne tenkingen kan ta mye av tankeresurssene til Milla, og når hun begynner å skrive raskere kan det virke som om hun bruker disse ressursene på andre ting. Siden Milla har vist at hun kan og har kunnskapen om dobbeltkonsonant, kan disse skrivefeilene regnes som utføringsfeil (Høien & Lundberg, 2002, s. 83). Det at Milla må tenke før hun skriver ord med dobbeltkonsonant viser altså at ordene ikke er lagret i hennes mentale ortografiske leksikon, men at hun bruker ortografisk tilleggsinformasjon for å stave slike ord. Det at hun kan å bruke ortografisk tilleggsinformasjon når hun staver viser til en ortografisk stavestrategi (Bråten, 2003, s, 57).

Som nevnt i analysen viser også Elise at hun har kjennskap til regelen om dobbeltkonsonant bare ved å vise at hun vet at noen ord skrives med dobbeltkonsonant. Selv om hun har denne kunnskapen kommer hun fram som mer usikker enn Milla når det gjelder i hvilke situasjoner dobbeltkonsonant skal brukes. Ved å se på elevteksten hennes kan det se ut som om hun kun bruker dobbeltkonsonant når hun skriver de ordene hun kjenner. Dette gjelder for eksempel ordet «katt», som vi tidligere har konstatert at er lagret i Elises mentale ortografiske leksikon. De ordene Elise ikke er like

sikker på ser det ut som om hun bruker en fonologisk analyse for å stave, fordi alle de andre ordenen i tekste er stavet lydrett (se kapittel 4.2). Dette betyr at Elise bruker en blanding mellom ortografisk stavestrategi med det ortografiske leksikonet (Bråten 2003, s. 57), og en fonologisk stavestrategi ved å bruke fonologisk analyse (Bråten, 2003, s. 56). Dette er i tråd med Malones (2017) funn om at elevene vekslet mellom å bruke ortografisk og fonologisk strategi under skriving.

Tuva viser også kjennskap til konseptet med dobbelt konsonant. Dette kan vi se i elevteksten når hun velger å stave enkelte ord med dobbeltkonsonant fremfor enkel, hvor en av disse ordene er «somm». Måten Tuva staver dette ordet på er ikke ortografisk korrekt, men metoden hun bruker for å komme fram til stavemåten vitner om en analog stavestrategi som, forklart i kapittel 3.4.2, går ut på å bruke deler av andre ord for å komme fram til stavemåten (Høien & Lundberg, 2002, s. 99). Tuva forklarer at hun vet hvordan ordet «sommer» skrives, og ved å dele opp ordet, kommer hun fram til at «som» også må staves med to m'er. I dette tilfellet var bruken av en analog stavestrategi uheldig, på grunn av den ortografiske tilleggsinformasjonen om dobbel <m> på slutten av ord, som Tuva tilsynelatende ikke enda har fått kjennskap til. Dersom Tuva hadde brukt den analoge strategien på en annet ord, som for eksempel «skole» og «sko», ville det resultatet blitt ortografisk riktig. Dette viser hvor avgjørende ortografisk tilleggsinformasjon er for å stave ortografisk i det norske skriftspråket, slik som Elsness (2002) poengterer når hun presenterer hva som skal til for å ha stavekompetanse i et alfabetisk skriftspråk (se kapittel 3.3)

Som vi har vist har alle elevene kjennskap til ord med dobbeltkonsonanter. For at Tuva skal ha muligheten til å bruke den analoge strategien slik hun gjør i dette tilfelle, må hun først ha vært sikker på stavemåten til ordet «sommer». Dette kan enten være fordi hun har lagret dette ordet i sitt mentale ortografiske leksikon, eller at hun tar i bruk ortografisk tilleggsinformasjon om dobbeltkonsonanter (se kapittel 3.3.1), og derfor vet at «sommer» staves med to m'er. Begge disse alternativene viser til en ortografisk stavestrategi og dermed at Tuva nærmer seg et ortografisk nivå i skriveutviklingen (Bråten, 2003, s. 57). Det samme gjelder Milla, som tydelig viser hvordan hun bruker ortografisk tilleggsinformasjon når hun staver ord med dobbeltkonsonanter. Som sagt over viser også Elise kjennskap til den ortografiske tilleggsinformasjonen om dobbeltkonsonanten, men usikkerheten rundt hvordan tilleggsinformasjonen skal brukes, gjør at Elise ikke bruker tilleggsinformasjonene på samme måte som de andre. Dette viser at Elise kanskje ikke har kommet like langt i overgangen mellom ortografisk og fonologisk nivå som de to andre, men kjennskapet til regelen viser at hun er på vei nærmer et ortografisk nivå.

### 5.3 Når elevene skriver bokstaver som ikke skal høres

I analysen kom det frem at elevene vet at enkelte ord skrives med stumme bokstaver. Både gjennom samtalen og i elevtekstene ble det snakket om og brukt slike ord med stumme bokstaver. Gjennom dette viser elevene at de har kjennskap til ortografisk tilleggsinformasjon som sier at enkelte ord skal skrives med stumme bokstaver. Denne tilleggsinformasjonen kan vi se at elevene bruker når de skriver og snakker om ord med stumme bokstaver. Som for eksempel Elise som vet at «hund» skrives med <d> på slutten, og Milla som vet hvor de stumme bokstavene bruker å stå. Det å bruke ortografisk tilleggsinformasjon når man skriver er, som Bråten (2003) sier, et tegn på en ortografisk stavestrategi.

Milla viser i samtalen at hun har blitt oppmerksom på de hvilke bokstaver som kan være stumme og hvor de bruker å være plassert (se kapittel 4.3). Denne observasjonen fra Milla kan være et tegn på at hun har begynt å sortere ortografisk tilleggsinformasjon. Ved å ha lest og skrevet ord med stumme bokstaver før kan Milla ha lagt merke til regelmessigheter i disse ordene. Disse regelmessighetene kan hun ha sortert som ortografisk tilleggsinformasjon for ord med stumme bokstaver. Sorteringen og tilleggsinformasjonene Milla har samlet om stumme bokstaver kan gjøre det enklere for henne å stave ikke ortofone ord senere. Denne sorteringen viser at Milla bruker en ortografisk stavestrategi (Bråten, 2003, s. 57).

Som de andre elevene viser også Tuva at hun har ortografisk tilleggsinformasjon om stumme bokstaver. Dette kan vi se fordi hun stiller et spørsmål hvor hun lurer på om «nordlys» staves med en stum <d>. Hun bruker ikke uttrykket stum bokstav, men for fram det hun lurer på ved å uttale ordet «nordlys» og legge trykk på bokstaven /d/. Dette viser at hun både har kjennskap til stumme bokstaver, og at hun har en formening om hvor den stumme bokstaven i dette ordet skulle plasseres. Dette kan være et tegn på at Tuva også har begynt å sortere ortografisk tilleggsinformasjon om stumme bokstaver slik som Milla. Selv om Tuva trengte en bekreftelse fra læreren om at stavemåten var riktig, viser det til en ortografisk stavestrategi å ta i bruk ortografisk tilleggsinformasjon slik som Tuva gjør i dette tilfellet (Bråten, 2003, s. 57)

Når Tuva velger å skrive ned den stumme <d> midt i ordet, kan det være et tegn på hennes metaspråklige bevissthet. Måten hun skriver ordet, ved å plassere <d> mellom de to delene, viser at hun er bevisst på at ordet består av flere deler, og hun viser dermed morfologisk bevissthet (Høigård, 2019). Dette kan vise at den metaspråklige bevisstheten påvirker hvilke valg elevene tar når de staver. Dersom Tuva ikke hadde hatt morfologisk bevissthet ville kanskje plasseringen av den stumme bokstaven blitt vanskeligere, eller den ville kanskje ikke blitt plassert i det hele tatt, fordi Tuva ikke hadde vært klar over at ordet bestod av to deler.

Både Tuva og Milla bruker uttale og lytting når de skriver ord med stumme bokstaver. Når Tuva legger trykk på den stumme bokstaven i «nordlys», uttaler hun ordet slik det staves og ikke slik det uttales, noe som beskriver støttestrategien verbal memorering. Som nevnt over legger Tuva trykk på /d/ i «nordlys» og Milla sier at det hørtes ut som det skulle være en stum bokstav der. Det å stave ordet høyt slik som Tuva gjør, og inni seg slik som Milla trolig gjør, kan derfor knyttes til Høien og Lundbergs (2002) verbale memoreringsstrategi (se kapittel 3.4.2). Ved å uttale stavemåten til ordet kan elevene høre om stavemåten høres riktig ut. Dersom ordet elevene ønsker å skrive er et ord de selv har lest, som for eksempel ordet «nordlys», kan det være en fordel. Det er fordi et ord lest for første gang ofte blir lest bokstav for bokstav, altså slik det staves. Dersom

elevene forbinder denne staveuttalen med ordet, kan den verbale memoriserings strategien hjelpe elevene til å finne riktig stavemåte. Hjelpen de ulike stavestrategiene kan gi elevene når de skriver kan vi se i sammenheng til Johannesen (2020) observasjon om hvor mye hjelp og støtte det kan være i å bruke ulike strategier tidlig i skriveutviklingen.

Elevenes metaspråklige bevissthet kan ha spilt en rolle for plasseringen av de stumme bokstavene. Det at Tuva velger å plassere den stumme <d> i «nordlys» i midten av ordet kan være tegn på morfologisk bevissthet (se kapittel 3.1). Ordet «nordlys» er sammensatt av de to ordene «nord» og «lys», og det kan se ut som om Tuva er bevisst på dette i måten hun plasserer den stumme <d>. Tuva kunne ha plassert den stumme bokstaven hvor som helst i ordet «nordlys», men valgte å plassere den på slutten av ordet «nord». Hun viser med dette at hun forstår at ordet er satt sammen av flere ord, og at det ikke er det siste ordet «lys» som kanskje skal skrives med stum <d>, men ordet «nord» som muligens skal ha en stum bokstav. Forståelsen av at ord kan være sammensatt av flere ord kan kobles til elevens morfologiske bevissthet, og kan være et tegn på hvordan metaspråklig bevissthet spiller inn på staving av ord.

Når elevene skriver eller snakker om ord med stumme bokstaver ser vi at alle bruker ortografiske tilleggsinformasjon. Det å bruke ortografisk tilleggsinformasjon for å komme fram til stavemåte, beskriver en ortografisk stavestrategi, som igjen viser at elevene begynner å komme på et ortografisk nivå i skriveutviklingen (Bråten, 2003, s. 57). Det at elevene begynner å sortere ortografisk tilleggsinformasjon slik som Milla og Tuva gjør, er også det Bråten (2003) sikter til når han snakker om hvordan elever etterhvert tilegner seg mer og mer tilleggsinformasjon på veien fra å være en fonologisk skriver til å bli en ortografisk skriver. Noe som også viser overgangen i elevenes skriveutvikling.

## 5.4 Når riktig lyd gir feil bokstav

I analysedelen ble det sett på ord som staves med <o> for å representere en /å/ lyd. Et av disse ordene er ordet «og», som alle elevene sannsynligvis har lagret i sitt mentale ortografiske leksikon, siden de hadde sett ordet så mange ganger. Dette er mest sannsynlig fordi ordet «og» er et høyfrekvent ord i de fleste sammenhenger. Selv om dette ordet i tillegg ikke er et lydrett ord, bruker elevene samme strategier som for høyfrekvente ord når de skal stave «og», fordi de allerede har lagret det i langtidshukommelsen.

Når elevene bruker <o> i ord med /å/ lyd kan det være flere forklaringer på dette. Det ene er at ordene er memorert og lagret i elevens mentale ortografiske leksikon. På den måten trenger ikke elevene å tenke over om det skal være <o> eller <å> i ordet, fordi det har lagret hele ordet i leksikonet, og de kan bruke den direkte veien. Som nevnt i kapittel 4.1 kan også visuell ortografisk gjenkjenningsstrategi og motorisk strategi blir bruk på høyfrekvente ord. Dette kan for eksempel passe til ordet «og» som alle elevene skriver ortografisk riktig, selv om ikke alle viser like stor forståelse for når /å/ lyd skal representeres med <o>. Det å kunne ta i bruk den direkte veien tyder på at elevene bruker en ortografisk stavestrategi, fordi en fonologisk stavestrategi ikke kan hente ut hele ord, men må hente fonem for fonem.

I en samtalen kommer det fram hvordan Milla stavet ordet «og» før hun lærte seg den ortografiske stavemåten. Millas tidligere stavemåte «ÅG» kan være en blanding av to stavestrategier. <å> i «ÅG» viser at Milla mest sannsynlig har gjort en fonologisk analyse av ordet hun ønsket å stave, og har kommet fram til at ordet starter med

bokstaven <å> fordi det høres slik ut. Det å gjøre en fonologisk analyse er, som nevnt i kapittel 3.2.1, en stor del av den fonologiske stavestrategien (Bråten, 2003, s. 56). I og med at <g> i «og» er stum må Milla ha tatt i bruk en annen strategi for å komme fram til den siste bokstaven i ordet. En mulig strategi kan ha vært en visuell memoreringsstrategi (Høie & Lundberg, 2002), hvor kun deler av ordet er memorert. Dersom dette var tilfelle for Milla hadde hun kanskje memorert at ordet bestod av to bokstaver og at den siste bokstaven var <g>, eller kun det at ordet hadde en <g> i seg. Dersom Milla først sa ordet hun ville skrive og hørte at det begynte på en /å/, og deretter husker at det også skal være en <g> med, er det forståelig hvordan stavemåten ble til. Det å bruke flere forskjellige stavestrategier i samme ordet, slik som Milla trolig gjordet her, samsvarer med hvordan Høien og Lundberg (2002) forklarte bruken av støttestrategier. Dersom Milla har brukt de strategiene, som forklart over, kombinerte hun en fonologisk stavestrategi med en visuell støttestrategi.

De stedene Milla benytter seg av <o> for /å/ prinsippet i elevteksten, viser tydelig at hun vet at /å/ lyd kan bli skrevet som <o>. Dette kan vi se når hun skriver ord som «troll». Det vi også kan se ut i fra Millas bruk av denne reglen er at hun ikke er sikker på hvilke /å/ lyder som skal byttes ut med <o>. Dette kommer til syne når hun staver ordet «når» med <o> og ikke <å>. For å finne /å/ lyden som potensielt skal byttes med <o>, må Milla gjøre en fonologisk analyse av ordet. Deretter kan det se ut som hun tar i bruk ortografisk tilleggsinformasjon for å bytte ut /å/ lyden med <o> bokstav. Dersom dette er tilfelle bruker Milla både en fonologisk og en ortografisk stavestrategi for å stave slike ord. Dette kan vi igjen se i sammenheng med Høien og Lundberg (2002) som presiserer at flere stavestrategier kan brukes i samme ord, sammen med Malones (2017) funn om at elevene bytter mellom fonologiske og ortografiske strategier. Dette kan også ses i sammenheng med Elsness (2002) definisjon av en ortografisk stavestrategi og Bråtens (2003) definisjon av en ortografisk skriver (se kapittel 3.4), som bruker fonologisk analyse sammen med ortografisk tilleggsinformasjon.

Millas kjennskap til regelen, og hvordan hun buker den på en ukonvensjonell måte, kan være et eksempel på utprøving av nye hypoteser. Utprøving av hypoteser er vanlig blant elever som er i overgangsfasen (se kapittel 3.2.3) mellom fonologisk og ortografisk skriving (Korsgaard et.al., 2018, s. 58). Noe som gjør at valgene Milla tar når hun staver ord med <o> for /å/, gir oss tydelige tegn på at hun er i overgangen mellom disse to fasene.

Tuva skriver alle <o> for /å/ ordene i teksten, med unntak av ordet «somm» som drøftet i kapittel 5.2, på ortografisk måte. Dette kan tyde på at Tuva bruker ortografisk tilleggsinformasjon, eller har lagret disse ordene i sitt mentale ortografiske leksikon. Som vi har vært inne på tidligere, viser bruken av ortografisk tilleggsinformasjon når man staver til et ortografisk skrivenivå (Bråten, 2003, s. 56). Dersom vi kun ser på <o> for /å/ ordene har vi grunnlag for å si at Tuva er en ortografisk skriver.

Fortsetter vi å bare se på disse ordene kan vi også si noe om Elises skriveutvikling. Av ordene som skrives med <o> for /å/ har hun brukt ordet «som» i teksten sin. Det er utfordrende å gjøre en vurdering basert på et ord, men fordi hun som vist i figur 7 (se kapittel 4.4) staver ordet «sâm», kan vi gå ut i fra at hun gjør en fonologisk analyse. Det å kun ta i bruk fonologisk analyse når man staver ord gir inntrykket av at hun er en fonologisk skriver (Bråten, 2003). Fonologiske skrivere må ha fonologisk bevissthet for å gjøre en fonologisk analyse (Høigård, 2019), noe som igjen viser den metaspråklige bevisstheten sin rolle når det gjelder staving. Dette viser også at Elise, og de andre

elevene, viser god fonologisk bevissthet ved å gjøre fonologisk analyser som vist i dette og tidligere avsnitt.

## 6 Avslutning

I denne masteroppgaver har vi jobbet med problemstillingen: ***Hvordan samtaler en gruppe andreklassinger om valgene de tar på ordnivå under tekstproduksjon.***

For å utype og svare på problemstillingen har jeg jobbet etter disse to forskningsspørsmålene.

1. Hvilke stavestrategier kommer til syne under elevenes samtaler
2. Hvordan kommer overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving til syne i elevenes resonnement og tekst

For å finne svar på disse spørsmålene har jeg i denne oppgaven observert en gruppe andreklassinger og deres lærer i en økt med veiledet skriving. Taleopptaket og elevtekstene, som ble skrevet under denne økten, ga muligheten til å se elevenes uttrykte tanker rundt staving i sammenheng med hvordan stavingen ble gjort i elevtekstene. Samtalen elevene hadde om staving ga et innblikk i hvordan elevene tenkte når de stavet ord, og dermed hvilke stavestrategier de tok i bruk under skrivingen. Sammen med elevtekstene viste også taleopptaket overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving.

Det å basere elevenes skrivenivå ut ifra de fire kategoriene brukt i denne masteroppgaven gir selvfølgelig ikke et representativt bilde på elevenes skriveutvikling, fordi kategoriene representerer en så liten del av det norske skriftspråket. Det vi derimot kan se ved å fokusere på disse små delene av skriftspråket, er hvordan elevenes strategibruk og skrivenivå ser ut til å endre seg fra kategori til kategori. Det vi også kan se ved denne innsnevringen er eksempler på en ortografisk skriver, en fonologisk skriver, og en skriver som befinner seg et sted i mellom, og hvordan de ulike nivåene i utviklingen tar i bruk ulike stavestrategier. Bruken av ulike strategier på ulike nivåer kan også knyttes til Lorentzens (2013) funn om individuelle strategier.

Forskningen fra denne masteroppgaven viser at elevene bruker flere stavestrategier når de skal stave ord. Vi kan se at elevene bytter på å bruke en fonologisk stavestrategi og en ortografisk stavestrategi. Den ortografiske stavestrategien går ut på å hente ord og ortografisk tilleggsinformasjon fra langtidshukommelsen, og vi kan se tegn til dette når elevene skriver høyfrekvente ord de er godt kjente med. Når elevene bruker ortografisk tilleggsinformasjon for å stave ord, som for eksempel <o> for kort /å/ lyd, tar de også i bruk en ortografisk stavestrategi. Denne masteroppgaven viser også at elevene gjør fonologiske analyser for å komme fram til ordenes stavemåte, som viser til en fonologisk

stavestrategi. Denne strategier ser vi blir tatt i bruk i tilfeller hvor elevene er usikker på hvordan ordenen skal staves. Bruken av både fonologisk og ortografisk stavestrategi er i tråd med Malones (2017) observasjon om at elevene byttet på å bruke de to strategiene når de skriver.

Masteroppgaven viser også hvordan elevene tar i bruk Høien og Lundbergs (2002) støttestrategier. Elevene i denne forskningen bruket støttestrategiene visuell memoreringsstrategi, motorisk strategi, analog strategi og verbal memoreringsstrategi. Når elevene skrev høyfrekvente ord kunne de da ta i bruk støttestrategiene visuell memoreringsstrategi og motorisk strategi. Disse støttestrategiene krever at eleven er godt kjent med ordet ved å ha lest det eller skrevet det før, og kan derfor forklare hvorfor disse strategiene kan ha blitt tatt i bruk ved staving av høyfrekvente ord. Den analoge støttestrategien ble brukt for å hente ut informasjon fra ordet «sommer» for å skrive ordet «somm». Dette viser at eleven kan bruke kjente ord for å komme fram til stavemåten på ord hun er usikker på. Den siste støttestrategien elevene tok i bruk var en verbal memoreringsstrategi. Denne ble brukt for å huske stavemåten til ord med stumme bokstaver.

Overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving kommer til syne ved å se alle de ulike strategiene elevene tar i bruk. Det er ingen av elevene som kun bruker ortografisk stavestrategi eller kun fonologisk stavestrategi. Alle elevene viser et ortografisk nivå i skrivingen når de staver ikke lydrette ord korrekt. Vi kan også se tegn til det ortografiske skrivenivået ved at elevene bruker og viser at de har kjennskap til ortografisk tilleggsinformasjon når de staver ord, som for eksempel når det skal være dobbelt konsonant og hvordan stumme bokstaver kan brukes i ord. Det som også kommer fram av forskningen er at elevene har tendenser til å bruke fonologiske strategier når de er usikre på ordets stavemåte. Lorentzens (2015) funn om at elevene brukte ulike strategier til samme oppgave, kan vi også se i denne masteren fordi elevene kan være usikre på ulike ord og dermed bruke ulike strategier. Når eleven bytter mellom fonologiske og ortografiske strategier viser det til både ortografisk skriving og fonologisk skriving, og indikerer dermed at elevene er i overgangen mellom de to stadiene.

I samtalen under veiledet skriving kommer det også fram hvordan en av elevene etterhvert har tilegnet seg mer og mer ortografisk tilleggsinformasjon om stumme bokstaver. Dette er et tydelig tegn på at eleven er i overgangsfasen mellom fonologisk og ortografisk skriving, fordi hun er på vei til å samle all den ortografisk tilleggsinformasjonen som en ortografisk skriver har (Bråten, 2003, s. 57). Som vist i denne masteroppgaven, kan hvor mye tilleggsinformasjon eleven har gi indikasjoner på hvor i overgangen eleven er. Når elevene i denne studien alle bruker forskjellig grad av tilleggsinformasjon når de staver ord med <o> for /å/, så vi et eksempel på dette.



Denne masteroppgaven viser at det er flere ting som ligger til grunnlag for valgene elever tar på ordnivå, når det gjelder staving. Vi kan se at elever velger, både bevisst og ubevisst, å bruke ulike stavestrategier basert på hvilke ord de skal skrive. Ved kjente og høyfrekvente ord henter elevene ordenen ut fra langtidshukommelsen og velger på den måten å stole på sin egen hukommelse under skriving, altså en ortografisk stavestrategi. Det kan også virke som at kjennskap til flere ord gir elevene muligheter til å ta i bruk og velge mellom flere stavestrategier, som for eksempel Høien og Lundbergs (2002) støttestrategier. Når elevene skriver ord de ikke er like godt kjent med velger elevene å gjøre en fonologisk analyse og dermed bruke en fonologisk stavestrategi for å komme fram til stavemåten.

Masteroppgaven har også vist at elever velger stavestrategier basert på hvor mye kunnskap de har om ordet de skal skrive, og hvor mye av språkets rettskrivningsregler de kjenner til. En ortografisk skriver vil som nevnt i kapittel 3.2 ha lagret og automatisert de fleste ordene som vanligvis brukes i det norske skriftspråket, og trenger derfor ikke å ta i bruk like mange stavestrategier som en skriver i overgangsfasen. Dersom lærere er kjent med de ulike stavestrategiene elver i denne fasen kan ta i bruk, vil en lærer trolig kunne veilede eleven til å se hvilke strategier som kan være hensiktsmessige og bruke i ulike situasjoner. Hvor eleven er i overgangen mellom fonologisk og ortografisk skriving, har også noe å si for valgene eleven tar når de skriver. En elev i overgangen tilegner seg mer og mer ortografisk tilleggsinformasjon, og må også velge når og hvor informasjonene skal brukes. I slike tilfeller kan veiledning fra en lærer hjelpe elevene å sortere og forstå all den ortografiske tilleggsinformasjonen de har tilegnet seg, og dermed hjelpe dem videre i skriveutviklingen.

I denne masteroppgaven har funnene kommet fra en økt med veiledet skriving, hvor læreren var en viktig del i samtalen. I Johannesens (2020) forskning så hun på situasjoner hvor læreren ikke var like mye til stede og elevene derfor måtte søke hjelp hos hverandre. Det hadde vært interessant å se hvordan utfallet av min forskning hadde blitt, dersom elevene kun hadde hverandre til rådighet under samtalen og ikke læreren. Mulig videre forskning basert på denne masteroppgaven, kunne derfor vært å sett på om elevens stavestrategier varierer ut ifra hvilke hjelpemidler de har tilgjengelig.



# Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K., (1994) *Tolkning och reflektion, vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur
- Charmaz, K. (2017) Grundtræk i Grounded Theory. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer. *Kvalitativ analyse: syv tradisjoner* (s. 175-213) Hans Reitzel forlag
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020) *begynneropplæring i norskfaget*. (utg. 2) Gyldendal
- Bråten, I. (1991) *Kognitive strategier og ortografi 1*. Pedagogisk forskningsinstitutt universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2003) Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (utg. 2., s. 52 – 66). Cappelen akademiske forlag.
- Elsness, T. F. (2002) *Vi skriver: stavestrategier hos barn i alderen 7-8 år*. Unipub forlag
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. (utg. 2) Fagbokforlaget
- Gleiss, M. A., & Sæther, E., (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter, å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen damm akademisk
- Haugestad, O. (2010) *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen: praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk Forlag AS
- Høien, T. & Lundberg, I. (2002) *Dyseksi, fra teori til praksis*. (utg. 2) Gyldendal akademisk
- Høigård, A. (2019) *Barns språkutvikling skriftlig og muntlig*. (utg. 4) universitetsforlaget
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S., (2014) *Grammatikken i bruk* (utg. 3) Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, J. S. (2020) «TV skrives aldri med U.»: en etnografisk klasseromsstudie av barns samhandlinger undervis i skrivearbeid i en førstetrinnsklasse. [Masteroppgave, NTNU] NTNUopen <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784869>
- Knudsen, C. S., & Husby, O., (2020) *Uttaleundervisning, fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet*. Fagbokforlaget
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2018) *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Cappelen damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2020
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M., (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Cappelen damm akademisk
- Lorentzen, V. (2015) *Hva gjør elevene når de skriver?: bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier – en nærstudie av to elevers skriveprosesser*. [Masteroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag] NTNUopen [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285539/Lorentzen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/285539/Lorentzen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Malones, M. (2017) *Rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving*. [Masteroppgave, NTNU] NTNUopen <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454636>

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red) (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademiske forlag

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (utg. 3) Gyldendal akademisk

Traavik, H., & Alver, V. R., (2016) *Skrive- og lesestart, skriftspråksutvikling i småskolealderen* (utg. 2) Fagbokforlaget

Treiman, R. (22.11, 2017) Learning to spell: phonology and beyond. *Cognitiv Neuropsychology, specila issue: Developmental Dysgraphia*.

<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02643294.2017.1337630?scroll=top&role=tab>



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Planleggingsdokument

**Vedlegg 2:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 3:** Samtykkeskjema til foresatte

**Vedlegg 4:** Elevtekst 1, Elise

**Vedlegg 5:** Elevtekst 2, Milla

**Vedlegg 6:** Elevtekst 3, Tuva

## Vedlegg 1: Planleggingsdokument

# Planleggingsdokument datainnsamling til master

**Når:** [REDACTED]

**Hvem:** [REDACTED]

**Hvor:** [REDACTED]

**Tema:** Veiledet skriving , fokus på stavestrategier

**Rammefaktorer:** bord, stoler til lærer og elever, blyanter, viskelær, ark til skriving, skriveoppgaven utskrevet på ark, lydopptaker

**Skriveoppgave:** Har du en favoritt bok eller film? Skriv til en venn og fortell hva som skjer i filmen eller boka og forklar hvorfor du liker den.

Hva	Hvordan	Hvorfor
Informasjon om situasjonen	Samle eleven rundt bordet. Studenten forklarer hva dette er og hva som skal skje: <ul style="list-style-type: none"><li>- Forskning</li><li>- Elevene skal skrive</li><li>- Læreren skal veilede</li><li>- Studenten skal observere</li><li>- Lydopptakeren tar opp lyd (la de se på denne)</li><li>- Svare raskt på eventuelle spørsmål elevene har</li></ul>	Det er viktig å informere eleven om hva som skjer og gi de mulighet til å stille spørsmål, slik at de ikke sitter å tenker på dette underveis i økten. Selv om elevene skal få vite hva de er med på er det viktig å ikke forklarer hva man ser etter. Bli eleven klar over dette kan det påvirke elevens tankemåte og oppførsel. Studenten gjennomfører denne informasjonens delen for å muligens gi en bedre forståelse av hvorfor studenten er i rommet, men ikke deltar i aktiviteten.
lydopptak	Start lydopptakeren, og begynne observasjonen	Starter lydopptaket og observasjonen før/når eleven gjennomgår skriveoppgaven, slik at hele tanke og skriveprosessen blir med på lydopptaket.

		<p>Observasjonen er viktig for å få innhentet data som ikke blir tatt opp på lydopptakeren, som for eksempel, peking på ord og ord som blir visket ut og skrevet på nytt.</p>
<p>Gjennomgang av skriveoppgaven</p>	<p>Læreren gjennomgår skriveoppgaven, og hjelper eleven i gang dersom de har noen spørsmål til oppgaven</p>	<p>Gjennomgang av oppgaven er viktig for å sikre seg at alle elevene får forstått hva de skal skrive, og kan komme i gang med arbeidet. Siden dette forskningsprosjektet handler om hvordan elever skriver framfor hva de skriver er det viktigste at de får produsert tekst. Oppgaven er laget for å engasjere eleven med noe de liker, i tillegg til å være åpen for mange ulike svar. Tanken bak dette er at elevene ikke skal bli hindret i skrivingen fordi de ikke vet hva de skal skrive. Oppgaven er en gjenfortellings oppgave som gjør det enklere for eleven å produsere tekst fordi de ikke trenger å finne på noe nytt.</p>
<p>Jobbing med skriveoppgaven</p>	<p>Elevene skriver og læreren veileder elevene. Hovedfokuset i samtalen under veiledet lesing skal være hvordan og hvorfor eleven velger å stave ord på den måten de gjør, men det er selvfølgelig viktig å veiledet på andre områder dersom elevene har behov for det. Oppfordre elevene til å spørre og hjelpe hverandre når de lurer på noe.</p>	<p>Hovedfokuset under samtalen er elevenes stavemåter fordi det er det som er fokuser i masteroppgaven. Selv om dette er hovedfokuset, er det viktig at det ikke skal gå på bekostning av elevens skriveopplevelse. Derfor må spørsmålene knytte så naturlig som mulig inn i veiledningen. Måten spørsmålene blir stilt på er også viktig for at eleven ikke skal føle at de</p>



	<p>Eksempler på spørsmål læreren kan stille elevene underveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan tror du ordet skrives?</li> <li>- Hvordan tror du den lyden kan skrives?</li> <li>- Hvorfor tror du dette ordet skrives med dobbel konsonant* og dette ordet ikke?</li> <li>- Hva tenkte du på når skulle skrive dette ordet?</li> </ul> <p>Det viktigste er å få fram tankene eleven har rundt sin egen staving.</p>	<p>blir kritisert for valgene de tar når de staver. Det er viktig å oppfordre eleven til å spørre hverandre når de har spørsmål. Dette er ikke bare viktig for å få fram flere elevers tanker rundt staving, men det kan også være velig lærerikt og motiverende for elevens del. Når elevene blir bedt om å forklare hva de tenker til læreren eller når de hjelper andre, kan man få et innblikk i hvordan elevene tenker.</p>
--	---	--

\*dobbelt konsonant kan selvfølgelig byttes ut med andre fenomener ved ortografisk skriving som kan være vanskelig og kommer frem i elevens tekster, som for eksempel skj-sj-kj lyd, stumme bokstaver og ikke-lydrette ord.



[Meldeskjema](#) / [2.trinns elevers valg på ordnivå](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

422167

**Vurderingstype**

Standard

**Prosjekttittel**

2.trinns elevers valg på ordnivå

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Cecilie Slinning Kundsén

**Student**

Guro Tesaker

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2023

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte, og fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes/registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet medprosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte / foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

### **Vedlegg 3: Samtykkeskjema til foresatte**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet “2. trinns elevers valg på ordnivå”?**

Mitt navn er Guro Tesaker. Jeg går sisteåret på grunnskolelærerutdanninga 1-7 på NTNU, og skal avslutte studieløpet med å skrive en masteroppgave innenfor norskfaget. Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et masterprosjekt hvor formålet er å se på hvilke valg elever på 2. trinn tar når de skriver tekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Denne masteren er en del av NTNUs PRANO-prosjekt, noe som gjør at jeg også er praksisstudent i klassen til barnet ditt.

### **Formål**

Dette er en masteroppgave som vil se nærmere på elevers skriveutvikling, og spesielt overgangen fra fonologisk skrivning til ortografisk skrivning. Formålet med prosjektet er å samle informasjon om hvordan elever i overgangsfasen mellom fonologisk og ortografisk skrivning tenker rundt valgene de tar når de staver ord.

Forskningen fra denne masteroppgaven vil gi et innblikk i hvordan 2. trinns elever kan tenke i skriveprosessen. Informasjon om dette kan hjelpe lærere å veilede elever gjennom deres skriveutvikling.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanningen, NTNU, er ansvarlig for prosjektet.

Denne masteroppgaven er en del av NTNUs forskningsprosjekt PRANO. PRANO er et prosjekt som ser på samarbeidet mellom skole, veiledere og masterstudent gjennom hele masteroppgaveprosessen. Mer informasjon om PRANO-prosjektet finner dere på <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

### **Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**

Ditt barn får spørsmål om å delta fordi klassens lærer har samtykket til deltagelse i PRANO-prosjektet og masterprosjektet.

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Elevene som deltar i prosjektet, vil sammen med kontaktlærer ha en økt med veiledet skrivning. Det vil bli tatt lydopptak av samtalen mellom eleven og lærer. Jeg vil i tillegg til lydopptaket observere og skrive notater underveis. Tekstene elevene produserer under denne økten vil bli kopiert, samlet inn, og analysert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Økten med veiledet skrivning som skal observeres vil foregå i en undervisningstime. Elevene som deltar, vil bli samlet på et grupperom for å få veiledet skrivning. I denne

undervisningstimen vil de andre elevene som ikke deltar i prosjektet også jobbe med skriving.

### **Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang til disse opplysningene er:

- Elevenes kontaktlærer: [REDACTED]
- Mine veiledere fra NTNU: Astrid Kufaaas Morken og Cecilie Slinning Knudsen
- Studentene i praksisgruppen, som også er med i PRANO-prosjektet: Anna Maria Solbakken Befring, Caroline Emilie Saxegaard Skauen, Johanne Schive og Guro Tesaker (meg)

Alle elevene som deltar i prosjektet, vil få fiktive navn i oppgaven. Hvilket navn som tilhører hvilken elev vil bli lagret på et annet sted enn resten av det innsamlede datamaterialet.

Elevenes kontaktlærer vil også få et fiktivt navn.

Den eneste opplysningen som vil bli kjent i publikasjonen er at elevene går i 2. trinn, på en skole i Midt-Norge.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes vår/sommer 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med ditt barns personopplysninger anonymiseres. Elevene som deltar vil få fiktive navn, som vil bli brukt gjennom hele oppgaven. Dette navnet vil også bli brukt når lydopptaket transkriberes.

Når prosjektet blir ferdig, vil lydopptak og elevtekster slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Ditt barns rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har ditt barn rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å rette opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slette personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veiledere/prosjektansvarlige: Astrid Kufaa Morken (e-post: [redacted]) og Cecilie Slinning Knudsen (e-post: [redacted])
- Student: Guro Tesaker (e-post: [redacted] eller tlf.: [redacted])

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ønsker du å kontakte NTNUs personvernombud kan de kontaktes via epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller på telefon 93079038.

Med vennlig hilsen

*Astrid Kufaa Morken  
Cecilie Slinning Knudsen  
(veiledere)*

*Guro Tesaker  
(Student)*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “2. trinns elevers valg på ordnivå”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- mitt barn deltar i en samtale under veiledet skriving som vil bli tatt lydopptak av
- mitt barn deltar i en økt med veiledet skriving som vil bli observert, dokumentert med notater
- at tekster produsert av mitt barn under den avtalte økten med veiledet skriving kan kopieres og analyseres.

Jeg samtykker til at mine barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Elevtekst 1, Elise

AKSEL OG OMAR.

BOKA HANDLER OM EN SAM-  
HET AKSEL OG OMAR OG DE FIN-  
SIFLERE BOKER OM AKSEL OG  
OMAR MEN JEG FORKLARER  
BARE OM EN AV DE OG DEN E-  
NE HANDLER OM TO SAM-  
KRAGLER OM EN KATT.

Li



Vedlegg 5: Elevtekst 2, Milla

# STJERNA

DET HANDLER OM EN JENT-  
E SOM HETER SONJA  
OG EN MAN SOM HETER -  
HENRIK. SONJA FIKK  
EN HEST OG ET TROL SOM  
BLE LURT AV HENRIK -  
JEG SYNES AT DEN VAR -  
BRA FOR DI DEN VAR -  
EN SERIE.  
MAMMA TIL SONJA -  
BLE LIT SKUFA NOR -  
SONJA FIKK EN HEST

Vedlegg 7: Elevtekst 3, Tuva

Nordlys.

Handler om troll som  
følger mennesket og setter dem  
i burt. I er dem er uøstefare,  
till sonje. Så deho doku  
handler om at sonje som drar  
ut for og finne beste ferde.  
Så no det synes den var bra ferde  
det er en serie.



