



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Open

Forfatter: Tove Gilja

.....
(signatur forfatter)

Fagleg ansvarleg

Rettleiar: Astrid Skaathun

Tittel på hovudoppgåva: Utvikling av staveferdigheit – ei kvantitativ undersøking i ein norsk barneskule

Engelsk tittel: Spellingdevelopment – a quantitative study in a Norwegian primary school

Emneord: staving
norsk
utvikling
barneskole

Sidetal: 82
+ vedlegg /anna: 9

Stavanger, 25. mai 2009
dato/år

Føreord

Å skriva ei masteroppgåve om staving har vore både spennande, inspirerande og interessant. Eg har lært mykje både om staving og om det å skriva ei slik oppgåve som ei masteroppgåve er. Det har vore kjekt å få lov til å fordjupa seg i eit tema som interesserer ein over så lang tid. Kunnskapen som eg har opparbeida meg gjennom dette prosjektet er også kunnskap som kan nyttast i arbeidet mitt som lærar, kanskje gjera meg til ein betre lærar, ein lærar som vil kunna gje elevane ei betre støtte i arbeidet med staving. Eg håpar også at andre kan dra nytte av den kunnskapen som eg har kome fram til gjennom dette arbeidet.

Eg hadde ikkje klart dette arbeidet åleine, og eg har fleire å takka:

- Takk til rettleiar Astrid Skaathun for god fagleg oppfølging og rettleiing, gode innspel, oppmuntring og motivasjon.
- Takk til Finn Egil Tønnessen for god hjelp i samband med SPSS – programmet.
- Takk til positive elevar og lærarar som var med i undersøkinga.
- Takk til familien min for god støtte .

Nærbø, 24. mai 2009

Tove Gilja

Innhald

Føreord	2
Innhald	3
Liste over figurar	6
Liste over tabellar	7
Samandrag	8
1 Innleiing	10
1.1 Tematikk og problemstilling.....	10
1.2 Kvifor denne problemstillinga?.....	13
1.3 Beskriving og oppbygging av masteroppgåva.....	13
2 Teori	14
2.1 Stavingsomgrepet.....	14
2.2. Stadieteori og stadiemodellar.....	16
2.2.1 Frith`s stadiemodell som viser utviklinga av lese og stavedugleik.....	17
2.2.2 Seymour sin stadiemodell som viser utviklinga av lese og stavedugleik.....	19
2.2.3 Høien og Lundberg sin stadieteori og stadiemodell	20
2.2.3.1 Pseudostadiet (Pseudo).....	21
2.2.3.2 Det logografisk – visuelle stadiet (Logographic–visual).....	21
2.2.3.3 Det alfabetisk – fonologiske stadiet (Alphabetic–phonemic).....	23
2.2.3.4 Det ortografisk – morfemiske stadiet (Ortographic–morphemic).....	25
2.2.3.5 Kontekstuelle haldepunkt.....	26
2.2.4 Dual – route-teori.....	26
2.2.4.1 Høien og Lundberg sin dual-route modell og rettskrivingsmodell.....	27
2.2.4.2 Ortografisk strategi i ein dual-route modell.....	27
2.2.4.3 Fonologisk strategi i ein dual-route modell.....	27
2.3 ”Single-route”-teori.....	29
2.4 ”Overlapping Waves” – teori.....	30
2.5 Konneksjonistisk teori.....	31
2.6 Problemstilling sett i lys av teoriane.....	32

3 Metode.....	33
3.1 Forskingsmetodar.....	33
3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode.....	33
3.2 Forskingsdesign.....	34
3.2.1 Tverrsnittforskingsdesign.....	34
3.3 Prosedyre.....	34
3.4 Utvikling og beskriving av diktaten som blei brukt i studien.....	35
3.4.1 Utveljing av dei alfabetisk irregulære orda i diktaten.....	35
3.4.2 Utveljing av nonorda i diktaten.....	36
3.4.3 Ei lita forundersøking i samband med val av nonord.....	37
3.4.4 Instruksjonen til 2. – 7. klassesdiktaten.....	37
3.4.5 Diktat – elevark 2. – 7. klasse.....	38
3.4.6 Diktat – elevark 1. klasse.....	38
3.5 Elevgrunnlag og utval.....	38
3.6 Statistisk handsaming og statistisk analyser.....	39
3.6.1 One – Way Analysis of Variance – ANOVA.....	39
3.6.2 Post Hoc test – Bonferroni.....	39
3.7 Etske refleksjonar.....	39
3.8 Kvalitetskrav.....	40
3.8.1 Validitet og reliabilitet.....	40
3.8.2 Generalisering	41
4 Resultat.....	42
4.1 Gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat og orddiktat på dei ulike klassetrinna.....	43
4.2 Gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna.....	59
4.3 Gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for jenter og gutar separat	61
4.4 Statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klassetrinn til klassetrinn.....	65
5 Drøfting.....	68
5.1 Drøfting av gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat på dei ulike klassetrinna.....	68
5.2 Drøfting av gjennomsnittleg resultat for orddiktat på dei ulike klassetrinna.....	72
5.3 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for nonorddiktat.....	76
5.4 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for orddiktat.....	77

5.5 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for nonorddiktaten for jenter og gutar.....	79
5.6 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for orddiktaten for jenter og gutar	80
5.7 Oppsummering og konklusjonar.....	81

6 Avsluttande tankar og vegen vidare.....84

Referansar

Vedlegg

- I Forundersøking i samband med val av nonord
- II Generell instruksjon til diktaten
- III Instruksjon til del 1. – alfabetisk irregulære ord
- IV Del 1. Orddiktat
- V Instruksjon til del 2. – nonord / tulleorddiktat
- VI Del 2. Nonorddiktat
- VII Diktatorord som blei brukte i 1. klasse
- VIII Elevark – 2. – 7. klasse
- IX Elevark – 1. klasse

Liste over figurar

Figur 1. Komponentar i lesing og skriving.....	11
Figur 2. Friths lese og staveutviklingsmodell.....	18
Figur 3. Seymour sin lese og staveutviklingsmodell.....	20
Figur 4. Høien og Lundbergs stadiemodell.....	22
Figur 5. Høien og Lundbergs dual-route modell.....	28
Figur 6. Nonorddiktat – 1. klasse – Prosent korrekt stava nonord.....	44
Figur 7. Nonorddiktat – 2. klasse - Prosent korrekt stava nonord.....	44
Figur 8. Nonorddiktat – 3. klasse - Prosent korrekt stava nonord.....	45
Figur 9. Nonorddiktat – 4. klasse - Prosent korrekt stava nonord.....	45
Figur 10. Nonorddiktat – 5. klasse - Prosent korrekt stava nonord.....	46
Figur 11. Nonorddiktat – 6. klasse - Prosent korrekt stava nonord	46
Figur 12. Nonorddiktat – 7. klasse - Prosent korrekt stava nonord	47
Figur 13. Nonorddiktat – 1.klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	47
Figur 14. Nonorddiktat – 2. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	48
Figur 15. Nonorddiktat – 3. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	48
Figur 16. Nonorddiktat – 4. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	49
Figur 17. Nonorddiktat – 5. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	49
Figur 18. Nonorddiktat – 6. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil	50
Figur 19. Nonorddiktat – 7. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil.....	50
Figur 20. Orddiktat – 1. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	52
Figur 21. Orddiktat – 2. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	52
Figur 22. Orddiktat – 3. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	53
Figur 23. Orddiktat – 4. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	53
Figur 24. Orddiktat – 5. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	54
Figur 25. Orddiktat – 6. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	54
Figur 26. Orddiktat – 7. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord.....	55
Figur 27. Orddiktat – 1. klasse - Prosent regulariseringsfeil.....	55
Figur 28. Orddiktat – 2. klasse - Prosent regulariseringsfeil.....	56
Figur 29. Orddiktat – 3. klasse - Prosent regulariseringsfeil.....	56
Figur 30. Orddiktat – 4. klasse - Prosent regulariseringsfeil.....	57
Figur 31. Orddiktat – 5. klasse - Prosent regulariseringsfeil.....	57

Figur 32. Orddiktat – 6. klasse - Prosent regulariseringsfeil	58
Figur 33. Orddiktat – 7. klasse - Prosent regulariseringsfeil	58
Figur 34. Statistisk signifikante endringer i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn	
- alle elevane	65
Figur 35. Statistisk signifikante endringer i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn	
- jenter.....	66
Figur 36. Statistisk signifikante endringer i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn	
- gutar.....	67

Liste over tabellar

Tabell 1. Gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat på dei ulike klasstrinna.....	43
Tabell 2. Gjennomsnittleg resultat for orddiktat på dei ulike klasstrinna.....	51
Tabell 3. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna – nonorddiktat.....	59
Tabell 4. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna – orddiktat.....	60
Tabell 5. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna - jenter – nonorddiktat.....	61
Tabell 6. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna - jenter – orddiktat.....	62
Tabell 7. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna - gutar – nonorddiktat.....	63
Tabell 8. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinn - gutar – orddiktat.....	64

Samandrag

Målet med denne masteroppgåva er å sjå på korleis elevar i barneskulen tileignar seg staveferdigheit. Forskarar innanfor temaet staving er usamde om korleis utviklinga av staveferdigheit går føre seg. Tilhengjarane av dei tradisjonelle stadieteoriane hevdar at utviklinga av staveferdigheit følgjer eit bestemt mønster (til dømes Brown, 1990; Ehri, 1992; 1998; Frith, 1980; 1985; Gentry, 1982; Henderson, 1980; Henderson & Templeton, 1986; Høien & Lundberg, 1988; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Templeton & Bear, 1992) . Born si staveutvikling går igjennom fleire stadium. Kvar stadium er karakterisert av ein bestemt stavestrategi. Når ein studerer ”Overlapping Waves modellen” som gjeld staving, vil ein sjå at modellen viser at born har tilgang på ulike stavestrategiar og vel strategi utifrå kva oppgåva krev (Rittle Johnson & Siegler, 1999). Seymour (1987) hevdar at ortografisk stavestrategi utviklar seg på grunnlag av fonologisk stavestrategi. I følgje ”Single-route modellen” og Burt og Fury (2000) blir både kjende og ukjende ord stava med utgangspunkt i ordspesifikk informasjon. Konneksjonistane meiner at utviklinga går føre seg ved at det skjer ei gradvis betring mellom konneksjonane mellom språklyd og bokstav. (Skaathun, 2007)

Med utgangspunkt i dei tradisjonelle stadiemodellane vil vi stilla spørsmål om utviklinga av stavedugleiken går igjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium. Vi ønskjer også å sjå på om utviklinga av fonologisk stavedugleik er eit avslutta løp når elevane byrjar å stava ved hjelp ortografisk stavestrategi, og om utviklinga av stavedugleik er ulik for jenter og gutar.

Undersøkinga har ei kvantitativ tilnærming. Studien blei gjort på ein relativt stor grunnskule på Jæren. Utvalet for undersøkinga er 376 elevar frå 1. – 7. klasse. Resultata av undersøkinga byggjer på ei tverrsnittsundersøking i form av ein diktat som blei gjennomført på alle klassetrinn.

Resultata frå undersøkinga kan tyda på at utviklinga av fonologisk og ortografisk stavestrategi skjer parallelt . Dataa frå studien viser også at i ein skilde periodar kan bruk av ein bestemt stavestrategi dominera. Desse funna kan sjåast i samanheng med ”Overlapping Waves modellen”. Resultata kan vanskeleg forklarast ut i frå stadiemodellane og det at utviklinga av stavedugleik går igjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium.

Funna viser at utviklinga av fonologisk stavestrategi har ei statistisk signifikant utvikling frå 1. – 3. klasse. Utviklinga av fonologisk stavestrategi held seg relativt stabil frå 3. – 7. klasse.

Dataa viser også at utviklinga av staveferdigheit er ulik for jenter og gutar. Gutane ser ut til å tileigna seg det alfabetiske prinsippet, eller ein fonologisk stavestrategi seinare enn jentene. Utviklinga av ortografisk staveferdigheit startar tidlegare hjå jentene, allereie i 1.klasse. Funna viser også at gutane ligg etter når det gjeld utvikling av ortografisk stavedugleik. Jentene har ein statistisk signifikant auke når det gjeld utvikling av ein ortografisk stavestrategi frå 4. – 5. klasse, medan gutane har ein statistisk signifikant auke frå 5. – 6. klasse.

1 Innleiing

1.1 Tematikk og problemstilling

Det er gildt å vera lærar. Eg er jammen heldig som får vera i lag med dykk. Det seier eg til elevane mine. Eg har alltid likt yrket mitt, heilt sidan eg byrja som lærar for snart sytten år sidan. Det å få oppleva dei gode samtalanane med borna. Det å få oppleva å følgja utviklinga deira frå dei første spede forsøka med å meistra lese og skrivekunsten til dei les og skriv med flyt. Sjå gleda i auga når dei kjenner at dette får dei til, dette gjekk jo greitt. Spannande og fasinerande. Lese og skriveopplæring har alltid interessert meg. Bøker og artiklar om temaet er lesne. Eg har ofte undra meg over kva som eigentleg skjer når elevane tileignar lese og skrivedugleiken. Korleis går denne utviklinga føre seg? Då eg fekk det privilegiet å få lov til å fordjupa meg i eit tema, skriva ei masteroppgåve om eit emne som interesserer meg, visste eg med ein gong at eg temaet for mi oppgåve måtte bli noko innanfor skrivning eller lesing.

Skriving og lesing er to sider av same skriftsspråklege system. Å skriva inneber mellom anna å produsera ord som skal lesast, medan å lesa tydar å lesa ord som er skrivne. Det å skriva og lesa inneber å vera produsent eller mottakar av det same skriftsspråket. Skrivning og lesing har med dette mykje til felles, sjølv om prosessane i dugleikane ikkje er overlappande. (Bråten, 1994)

Både i lesinga og skrivinga vil mange forskarar skilja mellom meining og teknikk. Bråten (1994) kallar meiningskomponenten i skrivinga for meiningskonstruksjon. Meiningskonstruksjon er ein vesentleg del av skrivinga. Bodskapen i teksten blir konstruert gjennom forkunnskapane til skrivaren og ulike informasjonskjelder. Forkunnskapane til skrivaren kan også endrast i skriveprosessen. Og skrivaren tilpassar seg den teksten som blir produsert. Skrivning er også ein sosial prosess som har til føremål å kommunisera kjensler og tankar. Skrivninga blir då i tillegg til å vera meiningskonstruksjon også meiningsformidling. (Bråten, 1994 / 1997)

Lesinga har også eit meiningsaspekt, forståinga. Garner, Alexander og Hare (1991) definerer forståing som eit resultat av lesarstyrt interaksjon mellom den informasjonen som er lagra i hukommelsen og den informasjonen som er presentert i teksten. Denne interaksjonsprosessen

inneber at budskapet i teksten blir tilpassa i forhold til forkunnskapane til lesaren og forkunnskapane til lesaren blir endra i lys av budskapet i teksten. Leseforståing kan også definerast som ein aktiv meiningskonstruerande prosess. (Bråten, 1994 / 1997)

	Lesing	Skriving
Teknisk aspekt	Elementær avkodingsdugleik	Elementær stavedugleik
	Avansert avkodingsdugleik	Avansert stavedugleik
Meiningsaspekt	Meiningskonstruksjon	Meiningskonstruksjon (og meiningsformidling)

Figur1: Komponentar i lesing og skriving (Bråten, 1994)

Det viktigaste tekniske aspektet med skrivinga er staving, medan det for lesing er avkoding. Tradisjonelle dual-routemodellar, eller tovegsmoellar, (For omtale, sjå kapittel 2.2.4) hevdar at stavinga kan prosesserast på to ulike og grunnleggjande måtar. Den eine måten er ei indirekte staving som går ut på at stavaren delar inn ordet i små fonologiske delar som blir koda om til ortografiske einingar ved hjelp av alfabetet og det alfabetiske prinsippet. Den andre prosesseringsmåten går ut på at den som stavar går direkte frå ordet til ein minnekode for ortografien som er lagra. Denne minnekoden spesifiserer stavemåten til ordet. (Bråten, 1994 / 1997; Høien & Lundberg, 2007; Skaathun, 2000)

I lesinga er som nemnt det tekniske avkodinga. Avkoding utrykkjer at det er ein kode, ein alfabetisk kode, som ein må ha forstått for å kunna lesa. Den alfabetiske koden viser til sambandet mellom talespråket og skriftspråket. Språklydane i talespråket blir representerte av bokstavane i skriftsspråket (Dahle, 2003). Også lesinga kan i følgje dual-routemodellane gå føre seg på to ulike måtar, ein indirekte og ein direkte. Det første alternativet inneber at skrifteikn eller skrifteiknkombinasjonar blir omkoda til fonologiske einingar. Den andre avkodingsmåten, den direkte avkodinga, inneber at lesaren kjenner igjen det tykte ordet med

ein gong. Grunnen til at denne direkte avkodinga er at lesaren har allereie etablert ein ortografisk kode for ordet i leksikonet. Den ortografiske koden gir også lesaren tilgang til kva ordet tyder. (Bråten, 1994 / 1997; Høien & Lundberg, 2007; Skaathun, 2000)

Tilhengjarane av dual-routemodellane hevdar vidare at desse to prosesseringsmåtane i både skriving og lesing kan ordnast i ein utviklingssekvens. I samband med stavinga spelar den indirekte prosesseringa ei avgjerande rolle på begynnarstadiet. Når stavaren blir meir erfaren, nyttar han/ho den direkte prosesseringa som medfører at stavaren aktiviserer ortografiske ordkodar i det leksikalske langtidsminne direkte. (Høien & Lundberg, 2007; Skaathun, 2000; Bråten, 1994)

Både skrivinga og lesinga er ein interaksjon mellom teknikk og meningskonstruksjon. Gough og Tunmer (1986) definerer lesing som eit produkt mellom avkoding og forståing ($L = A \times F$). Når avkodinga blir automatisert, hevdar mellom anna Perfetti & Lesgold (1979) at kognitive ressursar bli frigjort, og desse ressursane blir sett inn i samband med det å forstå teksten. Fleire forskarar har også peika på at automatisering av staveprosessen kan føra til at skrivaren kan bruka alle ressursane sine på komplekse skriveprosessar på høgare nivå (Beal, 1989; Bråten, 1991; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991). Det er derfor viktig at flest moglege elevar får automatisert stavinga si, noko som i følgje stadieteorien betyr at staveutviklinga må gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium.

I denne masteroppgåva har eg valt å setja fokus på den viktigaste tekniske sida ved skrivinga, staving og stilla spørsmål i høve til stadieteorien.

Problemstillinga vert:

- **Går utviklinga av stavedugleiken gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium?**

Ved å ta utgangspunkt i denne problemstillinga er det nødvendig å sjå nærmare på temaet i lys av ulike teoriar.

1.2 Kvifor denne problemstillinga?

Eg har som tidlegare nemnt valt ei problemstilling ut i frå egne interesser.

Så langt eg kjenner til er det ikkje gjort studiar i Noreg før som byggjer på den ovannemnde problemstillinga. Kva verdi kan denne studien ha for skulen, samfunnet og vidare forskning? Eg håpar at undersøkinga kan gje betre kunnskap om staving og staveutvikling. Vidare vonar eg at denne kunnskapen kan bidra til at ein kan gje elevane ei betre staveundervisning, gje elevane ei betre støtte i arbeidet med stavinga og stavetileigninga.

1.3 Beskriving og oppbygging av masteroppgåva

Masteroppgåva er bygd opp av følgjande kapittel:

- Kapittel 1. – Innleiing
- Kapittel 2. – Teori
- Kapittel 3. – Metode
- Kapittel 4. – Resultat
- Kapittel 5. - Drøfting
- Kapittel 6. – Avsluttande tankar og vegen vidare

I byrjinga av teoridelen i oppgåva blir stavingsomgrepet diskutert. Vidare blir det fokusert på ulike teoriar om staveutvikling, stavedugleik og stavestrategiar. Forskjellige stavemodellar vil også bli presentert. Metodedelkapittelet inneheld eit avsnitt om forskingsmetodar, kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode. Kvantitativmetode og tverrsnittdesign er valt for denne studien. I denne delen av oppgåva blir også prosedyren i undersøkinga presentert. Kapittelet omhandlar kva faktorar ein har teke omsyn til og kva for vurderingar som er gjort i samband med utviklinga av diktaten. Validitet, reliabilitet og generalisering i høve til denne studien blir diskutert i den siste delen av metodekapittelet. I resultatdelen blir funna presenterte i form av tabellar og figurar som er kjørt i SPSS programmet. I drøftingsdelen vil vi sjå på egne funn og sjå desse funna i lys av ulike teoriar som vi har gjort greie for i teoridelen. I den avsluttande delen i masteroppgåva vil vi oppsummera resultatata. Vi vil også seia noko om vegen vidare, kva kan ein arbeida meir med, eller kva kan ein forska vidare på innan for dette temaet.

2 Teori

2.1 Stavingsomgrepet

I teoridelen vil vi først setja fokus på stavingsomgrepet. Kva er staving og kva seier ulike teoretikarar om stavingsomgrepet. Vidare i denne delen vil vi sjå på ulike teoriar om staveutvikling, frå dei teoriane som har lengst tradisjon, stadieteoriar og stadiemodellar i tilknytning til dual-route. I tillegg vil vi også presentera "single-route", "Overlapping Waves" og konneksjonistisk teori. I kapittelet om stadieteoriar og stadiemodellar har vi valt å gå nærare inn på teorien og modellen til Høien og Lundberg (1988). Grunnen til at vi vel å konsentrera oss om Høien og Lundberg sin stadiemodell og stadieteori er at dei byggjer modellen og teorien sin på grunnlag av eigne skandinaviske undersøkingar. Denne teorien og modellen tek også utgangspunkt i det skandinaviske språket.

Kva er staving? Å kunna stava eit ord blir i ein skilde samanhengar brukt synonymt med det å avkoda ordet. Ein spør borna: Kan de stava dette ordet? Dette er ein misvisande måte å nytta staveomgrepet på. Avkoding er som tidlegare nemnt den tekniske komponenten ved lesinga, medan staving er den tekniske sida ved skrivinga. Skaathun har følgjande definisjon på avkoding: " Avkoding vil seia å kunna gå frå ei rekke av skrivne symbol (ord/bokstavar) til noko lydleg (uttalt ord)." (Skaathun, 1993 s. 5). Ein opererer med to former for staving: skriftleg staving og munnleg staving. Skriftleg staving av eit ord vil seia at ein skriv ned dei bokstavane som ordet representerer. Munnleg staving av eit ord inneber at ein seier fram bokstavnamna eller bokstavlydane i ordet. Alt så tidleg som i 1931 skriv Orton om dei to formene for staving. Han skriv: "Skriftleg staving som går ut på å skriva bokstavteikna, og munnleg staving som går ut på å uttala bokstavnamna" (bokstavlydane.) (Orton (1937), her frå Skaathun, 2007) Ein nyttar ikkje berre staveomgrepet i forhold til staving av verkelege ord, men staving inneber også å finna fram til bokstavar til så kalla nonord. Nonord er "ord" som ein ikkje kan finna i språket. Nonorda er samansett av både konsonantar og vokalar. (Skaathun, 2003 / 2007)

Dei fleste rapportane som er publiserte i samband med staveforskning, er på engelsk. Her blir det engelske omgrepet "spelling" nytta. "Spelling" blir brukt om både stavedugleik, (til dømes Perfetti, Rieben & Fayol, 1997), staveprosess (til dømes Perfetti, 1997), stavemåte (til dømes

Nunes, Bryant & Bindman, 1997) og stavesystem (til dømes Jaffré, 1997). Det norske omgrepet staving blir nytta i forhold til dugleik, prosess og prosessering (til dømes Finbak 2004; Elsness, 2003) Staving blir i einskilte samanhengar nytta synonymt med innkoding (til dømes Hagtvét, 1996). Stavesystem blir brukt i same tyding som ortografien. (til dømes Bain, Bailet & Moats, 1991)

Staving og rettskriving er også ord som ofte blir nytta som overlappende omgrep (til dømes Høien & Lundberg, 1997; Wiggen 1990). Skriftleg staving og rettskriving kan sjølvstg ha noko til felles. Mens omgrepet rettskriving refererer til korrekt ortografi, inneber staving heile staveutviklingslauget, frå dei første bokstavane som skal representera eit ord til korrekt ortografi. (Skaathun, 2000)

Bråten (1997) hevdar som tidlegare nemnt at skriving består av to komponentar, ein teknisk komponent og ein meningskomponent. Den tekniske komponenten er samansett av staving, skriftforming og teiknsetjing. Bråten påpeikar at stavinga er den viktigaste tekniske komponenten. Han definerer staving slik: Staving er oversetjing frå ord i talt språk til det skrivne eller det trykte. Meningskomponenten i skrivinga kallar Bråten for meningskonstruksjon. Det vil seia at personen konstruerer ein bodskap ut i frå forkunnskapane sine. Bråten hevdar også at skrivinga er også meningsformidling, ein sosial prosess kor ein skal formidla tankar og kjensler og prøva å få innverknad på det som skjer i samfunnet.

Skaathun (2000) meiner som Bråten (1997) at skrivinga består av ein teknisk komponent og ein meningskomponent. Staving er den tekniske komponenten i skrivinga. Tekstproduksjon er meningskomponenten.

Hagtvét (1996) refererer til Hoover & Gough (1990) sin definisjon av lesing, lesing = avkoding x forståing, og har ut i frå denne definisjonen utvikla sin eigen definisjon av skriving: ”Skriving = Innkoding x Bodskapsformidling”. Ho meiner at denne definisjonen viser at skrivinga har ei teknisk side som inneber innkoding / staving og ei språkleg – kommunikativ side. Hagtvét skriv også at staving er å koda fonem til grafem.

2.2. Stadieteori og stadiemodellar

Stadieteoriane er som tidlegare nemnt dei teoriane som har lengst tradisjon i høve til staveutvikling. Desse teoriane er utviklingsteoriar som er nært knytt til kognitiv psykologi. Stadieteori viser korleis staveutviklinga følgjer eit bestemt mønster. Dette mønsteret kan beskrivast som ein serie stadium. Rekkjefølgja av stadia er den same for alle born. Men det er stor forskjell frå born til born kor raskt utviklinga skjer. Det er også ulikt kor langt kvart einskild born når. Forandringane skjer når borna oppdagar ein ny stavestrategi. Den nye strategien blir deretter nytta så ofte som mogleg. Stadieteoriane blir ofte illustrert i form av ulike stadiemodellar. Desse modellane gir ein kort presentasjon av teoriane. Sidan byrjinga av 80 talet har desse stadiemodellane hatt ein framtrudande plass som teoretisk referanseramme for forskinga innanfor staving. Mange ulike stadiemodellar har sidan den tid vorte presentert (til dømes Brown, 1990; Ehri, 1992; 1998; Frith, 1980; 1985; Gentry, 1982; Henderson, 1980; Henderson & Templeton, 1986; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Templeton & Bear, 1992). Utforminga skiftar frå modell til modell. Stadia har ulike namn, og talet på stadium er forskjellig. Kvart utviklingsstadium i modellane er karakterisert av ein bestemt strategi. Alle stadiemodellane markerer skilje mellom to nivå, før og etter borna har forstått det alfabetiske prinsippet. Av den grunn snakkar ein om før-alfabetiske utviklingsstadium og før-alfabetiske stavestrategiar, og på den andre sida alfabetiske utviklingsstadium og alfabetiske stavestrategiar. Dei aller fleste stadiemodellane er utvikla med utgangspunkt i det engelske språket. Berre ein modell baserer seg på utvikling av skandinavisk skriftspråk, stadiemodellen til Høien og Lundberg (1988). Både engelsk og norsk er alfabetiske skriftspråk. Engelsk er eit meir komplisert skriftspråk enn norsk. Det engelske språket er fjernare frå eit alfabetisk skriftspråk enn det norske skriftspråket. I følgje Skaathun (2003) er det ikkje utenkjeleg at born i engelskspråkelege land går i gjennom fleire utviklingsstadium fram til ein meistarar ortografisk staving enn det born i Noreg gjer. Også bruk av undervisningsmetodar kan ha noko å seia for korleis utviklinga av stavedugleiken skjer. Dersom ein i undervisninga til dømes legg særleg vekt på heilord, vil truleg denne vektlegginga visa igjen i staveutviklinga til borna. (Skaathun, 2000/2003/2007)

2.2.1 Frith`s stadiemodell som viser utviklinga av lese og stavedugleik

I artikkelen, Longitudinal Studies of Spelling, presenterer Nick C, Ellis (1994) Frith sin utviklingsmodell som viser korleis tileigninga av lesedugleik og stavedugleik gjensidig påverkar einannan. Modellen er ei teoretisk ramme for korleis desse to dugleikane påverkar einannan i positiv retning.

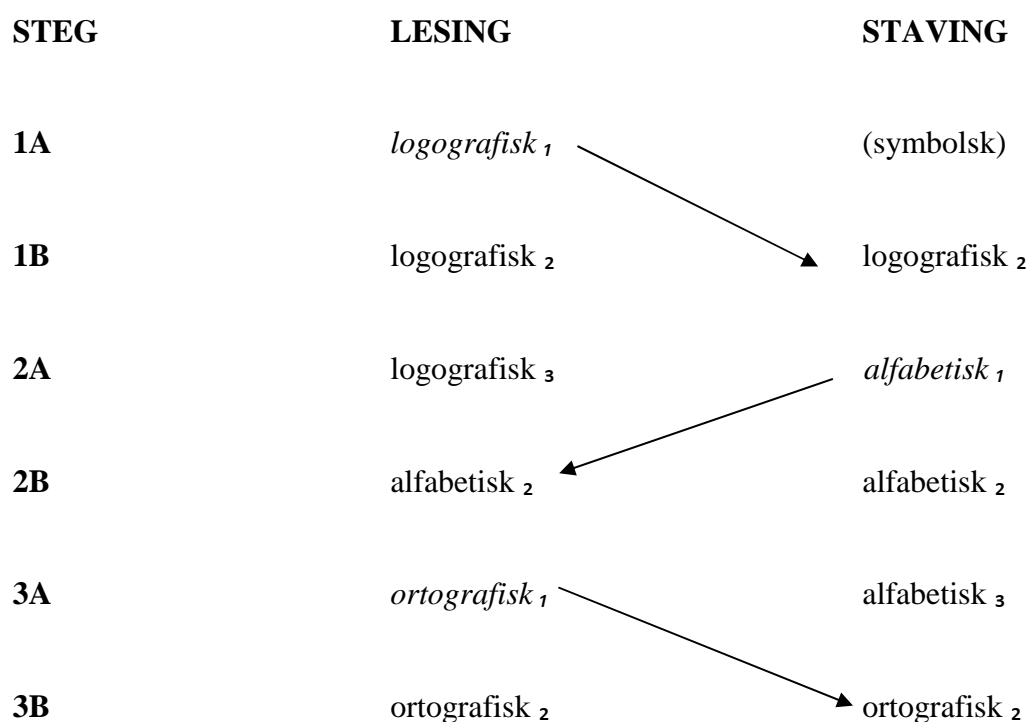
Frith (1985) (her frå Ellis, 1994) hevdar at både stave og lesedugleiken utviklar seg gjennom følgjande stadium: logografisk stadium, alfabetisk stadium og ortografisk stadium.

Modellen hennar tek utgangspunkt i mellom anna at strategiar på eit stadium i til dømes staving fungerer som pacemakers for strategiar i lesing.

Frith`s modell viser at det første steget i samband med tileigninga av lese og skrivedugleik byrjar med at borna tek til å lesa logografisk. Borna har berre moglegheit til å kunna læra seg eit avgrensa tal på heilord. Denne logografiske strategien blir etter kvart brukt i samband med staving av ord. Ein kan seia at logografisk lesing er ein pacemaker for å bruka logografisk strategi i høve til stavinga. Ellis refererer til Seymour og Elder (1986) som fann støtte for at det finst eit logografisk lesestadium i samband med ei undersøking kor 5 åringar blei opplært til å lesa ved hjelp av heilordsmetoden, ”look and say” metoden. Borna meistra å lesa høgt ord dei hadde lært, men dei klarte ikkje å lesa ukjende ord. Det er vanskelegare å finna støtte for om denne logografiske strategien blir overført i samband med logografisk staving av ord. Ellis hevdar at det er liten tvil om at born først må bli merksame på orda ved å sjå på orda for så å kunna stava dei. Fleire forskarar stiller spørsmål med eksistensen av eit logografisk stadium i staving.

I følgje modellen til Frith når borna det alfabetiske stadiet i staving før dei er på tilsvarende stadium i lesing. Frith argumenterer for at alfabetisk stavestrategiar fungerer som pacemaker for å bruka alfabetiske strategiar i lesing. Gowami og Bryant (1990) skriv at ein veit ikkje nøyaktig grunnen til at det er naturleg for born å dela orda opp i fonem når dei skriv, samstundes som dei ikkje gjer dette når dei les. Dei slår også fast at det ikkje er tvil om at lesing og skriving er to ulike og separate prosessar. Vidare skriv dei at born ofte kan ha problem med å lesa ord dei har skriva. Men dei kan også ha vanskar med å skriva ord dei

meistrar å lesa. Hovudprinsippet i Frith sin modell er at born kan skaffa seg forståing for det alfabetiske prinsippet gjennom å stava. Og det er denne forståinga som er årsak til borna skiftar frå logografiske lesestrategiar til å ha ei alfabetisk tilnærming til det å lesa. Derfor blir alfabetisk staving ein så kalla pacemaker for å bruka ein alfabetisk strategi i lesing. Modellen til Frith byggjar på følgjande to prinsipp: Det første prinsippet er at fonologisk bevisstheit er mykje meir relatert til tidleg staving enn til tidleg lesing. Prinsipp nummer to er at samspelet mellom fonologiske bevisstheit og staving fungerer som pacemaker for alfabetisk strategi i lesing. Fonologisk bevisstheit er viktig for utviklinga av alfabetisk lesing. Men i følgje Frith er det stavinga framfor lesing som gjer at borna oppdagar den fonologiske strategien. Når borna byrjar å stava, trenar dei på å dela opp ord i fonem og fonema blir til skrivne bokstavar eller grafem. Erfaringa med å stava gir moglegheit til å gjera samanlikningar mellom fonetisk informasjon i forhold til bokstavar og lydar i det munnlege språket.



Figur 2. Friths lese og staveutviklingsmodell. Strategiane som er skrivne i kursiv fungerer som ”pacemakers” for tilsvarende strategi i lesing eller staving. (Ellis, 1994)

Når born arbeider med staving, vil det etter kvart oppdaga eller forstå samanhengen mellom dei skrivne bokstavane og dei talte orda. Denne oppdaginga er nøkkelen til det alfabetiske prinsippet. Prosessen med å dela opp orda i lydar gjennom å artikulera orda kan hjelpa til med

å utvikla fonologisk medvit og få auka kunnskap om det alfabetiske prinsippet. Born dannar evne til å oppdaga og isolera lydane i det talte orda gjennom repetert stavetrening. Etter kvart byggjer dei opp eit kunnskapslagar av kombinasjonar og samanhengar mellom lydar, bokstavar og uttale som kan bli anvendt i samband med lesinga. Desse ortografiske representasjonane som blir tileigna gjennom lesing vil vera nøyaktige nok til å bli overført til staving og til konstituerte kunnskapen som inneber eit skifte frå fonetisk gjennom overgang til korrekt staving. Lesing blir den måten ein pacemaker for utvikling av ortografisk staving noko som modellen til Frith skisserer.

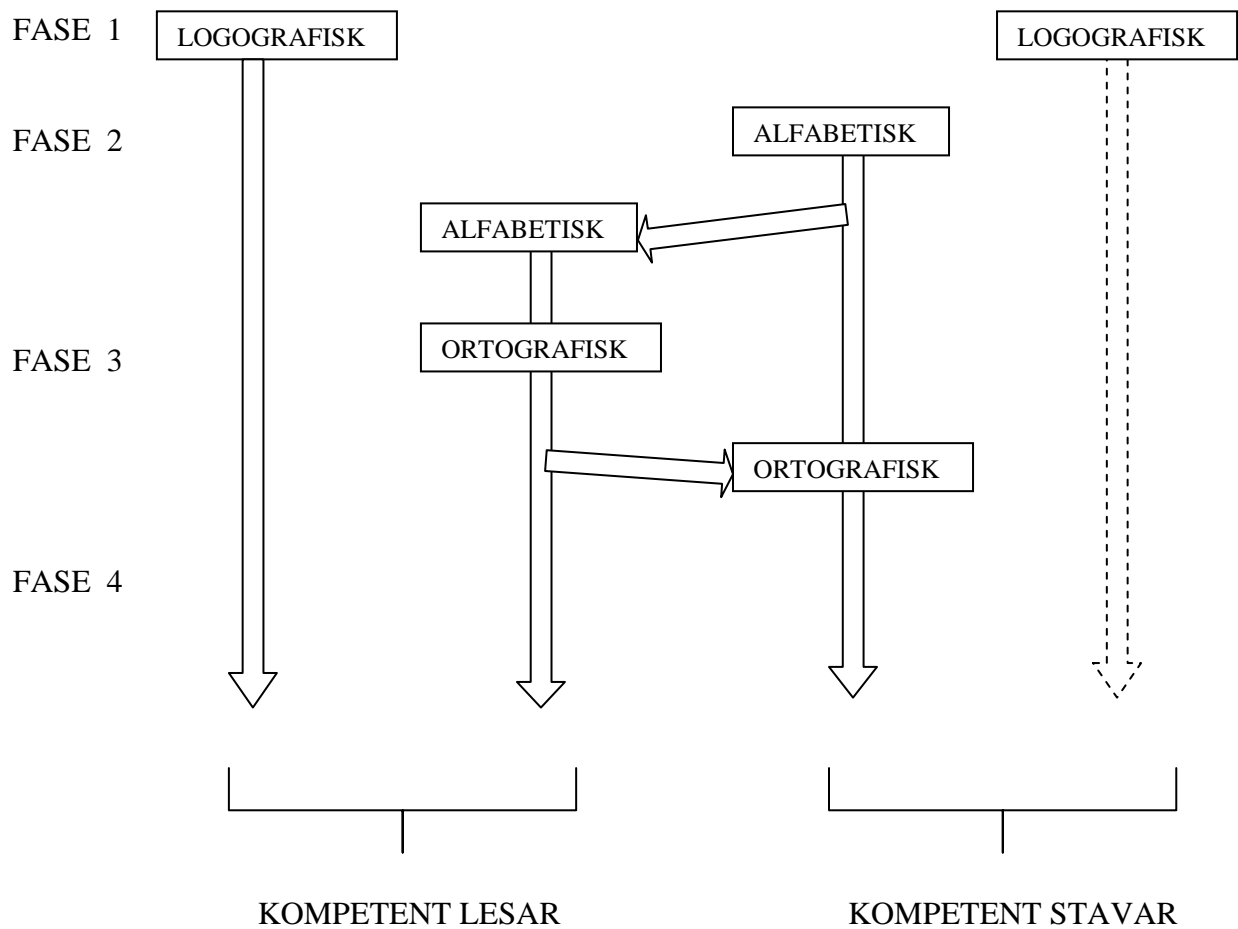
At eit føregåande stadium primært har pacemaker-funksjon for det neste inneber at når ein har tileigna seg det neste, er det føregåande avslutta. Den visuelle modellen har også berre einvegspiler. Friths modell blir sett på som ein modell med kvalitativt avgrensa stadium. Hennar stavemodell byggjer på den så kalla bypass-hypotesen. Denne hypotesen tek utgangspunkt i at fonologisk bearbeiding av ord blir omgått (bypassed) i det Frith kallar for det ortografisk stadiet, det siste stadiet i staveutviklinga. (Frith, 1985; Skaathun, 2007)

2.2.2 Seymour sin stadiemodell som viser utviklinga av lese og stavedugleik

Seymour (1987) har på grunnlag av undersøkingar gjort av andre forskarar utarbeida ein modell som viser utviklinga av lese og stavedugleik. Han diskuterer denne modellen i artikkelen, *Developmental Dyslexia: A cognitive experimental analysis*. Modellen byggjer mellom anna på Frith sin stadieteori og stadiemodell om lese og skriveutvikling. Seymour sin lese og skriveutviklingsmodell skisserer mellom anna at utviklinga av logografisk stavestrategi held fram sjølv om borna tileignar seg fonologisk og ortografisk stavedugleik. Dette gjeld også for lesing.

Modellen viser at lese og skriveutviklinga er delt inn i fire fasar. I den første fasen startar barnet å lesa logografisk. Borna kan kjenna igjen og meistra eit avgrensa tal på heilord. Eit uutvikla ordgjenkjenningssystem er etablert. Dette blir kalla det logografiske leksikonet. Ein går ut i frå at ein gjenkjenner ordet på grunnlag av karakteristiske trekk ved ordet. Ordet blir lagra i det semantiske /episodiske minnet. I denne fasen byrjar borna også å stava logografisk. Borna tek først til å stava alfabetisk for så å lesa alfabetisk i fase nummer to. Den tredje fasen i modellen begynner borna å lesa ortografisk. Vidare i denne fasen vil borna starta med å stava ortografisk. Samstundes som alfabetisk og ortografisk lesing og staving blir utvikla,

skjer det også ei utvikling i høve til logografisk lesing og staving. Modellen skisserer at logografiske lesing og staving er noko menneske nyttar seg av gjennom heile lese og skriveutviklinga heilt til ein i fase fire har vorte ein kompetent lesar og skrivar. Seymour påpeikar at ein ikkje kan bli ein kompetent stavar ved berre å bruka logografisk staving. For å bli ein kompetent stavar må ein også læra det alfabetiske prinsippet. (Seymour, 1987)



Figur 3. Seymour sin lese og staveutviklingsmodell. Modellen viser at logografisk lesing og staving er noko ein nyttar seg gjennom heile lese og skriveutviklinga. (Seymour, 1987)

2.2.3 Høien og Lundberg sin stadieteori og stadiemodell

I 1988 gjennomførte Høien og Lundberg ei stor nordisk undersøkning. Denne undersøkninga skulle gje kunnskap om korleis born normalt tileignar seg skriftspråklege dugleikar.

(Skaathun, 2000) (Høien & Lundberg, 1988) Resultatet av undersøkinga tyda på at utviklinga går igjennom følgjande stadium:

1. Pseudostadiet
2. Det logografisk – visuelle stadiet
3. Det alfabetisk – fonologiske stadiet
4. Det ortografisk – morfemiske stadiet

Modellen til Høien og Lundberg er den same både for lesing og staving, og den byggjer på Frith (1985) sin modell om lese og staveutvikling.

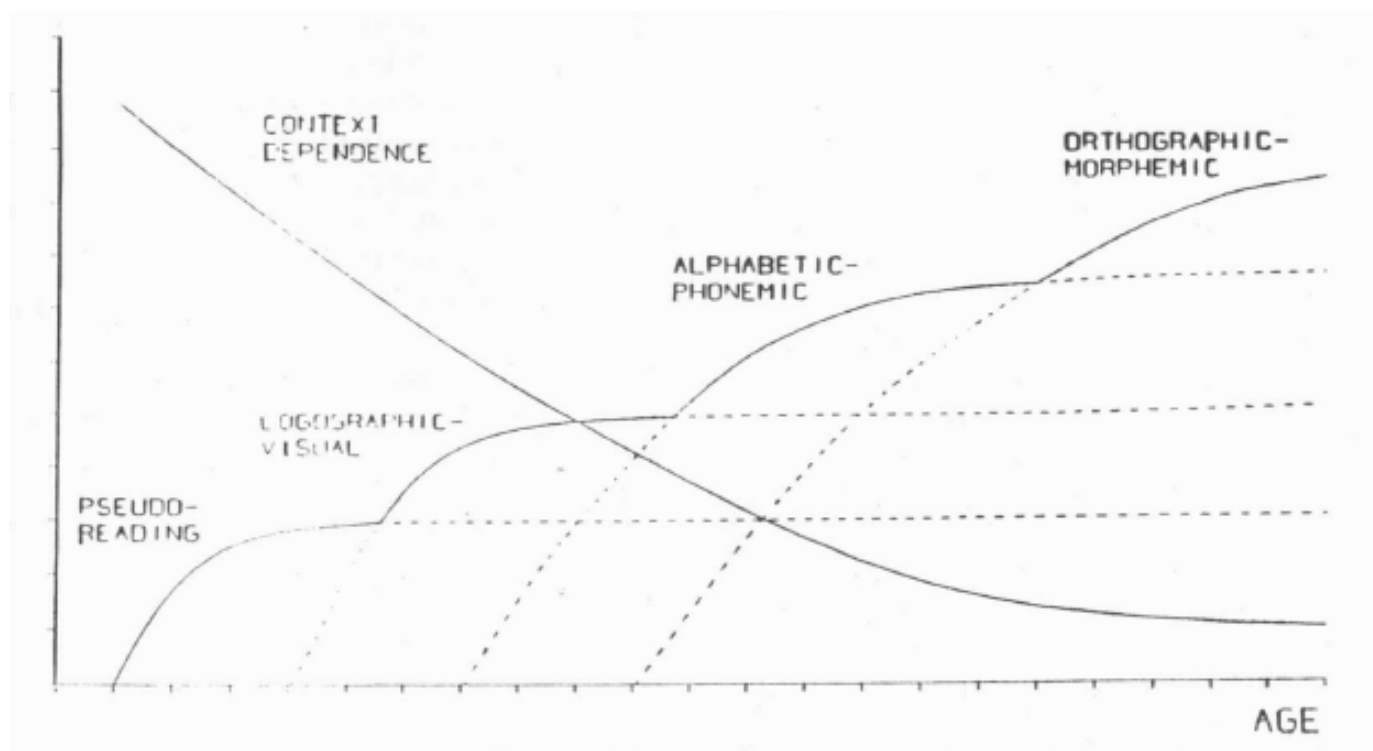
2.2.3.1 Pseudostadiet (Pseudo)

På dette stadiet let borna som det skriv ved å rabla ned teikn som inn i mellom kan likna på bokstavar. Ein kan kalla denne skrivinga for leikeskriving. Borna leikar nærmast med blyanten. Born som er på pseudostadiet, skil ikkje mellom skriving og teikning. Strekane som borna produserer kan kallast for skribling eller rabling. Merksemda til borna er stort sett retta mot sjølve aktiviteten, ikkje mot det borna har produsert. I denne fasen er det konteksten som skriftspråket er i som er viktig. Rablinga blir nærmast som ein rolleleik. Gjennom denne leiken vil borna visa kva for kunnskap og medvit det har om aktivitetar går på det skriftspråklege. Skriblinga eller rablinga vil etter som tida går bli orientert i linjer. Linjerablinga vil meir og meir bera preg av former som liknar på bokstavar. Etter kvart vil borna bli kjende med fleire og fleire bokstavar. Den auka bokstavkunnskap gjer at det skrivne får eit meir presist preg. (Høien & Lundberg, 2007; Skaathun 2000 / 2003)

2.2.3.2 Det logografisk – visuelle stadiet (Logographic–visual)

Born som er på det logografisk – visuelle stadiet har ennå ikkje forstått det alfabetiske prinsippet, den alfabetiske grunnregelen. Dei har ikkje skjønt at taleorda kan delast opp i mindre lydsegment, fonem. Vidare har dei ennå ikkje blitt klar over at lydsegmenta kan gjengis med eit skriftleg segment, bokstavar. Også på dette stadiet spelar konteksten ei viktig rolle. På det logografisk - visuelle stadiet oppfattar dei det skrivne ordet som eit bilete. Borna skriv ikkje bokstavane, men teiknar dei i staden. Vanlegvis kopierar dei noko andre har skrive. Når borna har teikna eller kopiert ordet mange gonger, blir ordet lagra i minnet. Ofte

rettlear borna seg sjølve under teikneprosessen. Orda har i denne fasen ein etikettfunksjon, eller ein logofunksjon. Med det meiner ein at orda som til dømes namn på menneske og ulike ting er etikettar / logoar for innhaldet. Sitt eige namn, namn på familiemedlem og namn på ting som er sær viktige for borna, er dei første orda som blir skrivne. Når borna skal kopiera eller skriva ordet, er gjenkjenning av einskilt bokstavar viktig, men ordform og ordlengd har antakeleg også noko å seia for om / korleis borna kjenner igjen ordet. Det er viktig å påpeika at denne gjenkjenninga er berre visuell. Gjenkjenninga er ikkje knytt til lydane til bokstavane. I denne fasen nyttar borna som oftast store trykkbokstavar. Desse bokstavane er kanskje dei bokstavane som borna først møter på i heim, barnehage og skule. Dei store trykkbokstavane kan kanskje også passa best i høve til at born på dette stadiet oppfattar skrifta som bilete. (Høyen & Lundberg, 2007; Skaathun 2000 / 2003)



Figur 4. Høyen og Lundbergs stadiemodell. Modellen viser at barna går gjennom ulike stadium når det gjeld lese og skriveutvikling. Når lese og skrivefærdighetene blir bedre, blir elevene mindre avhengig av konteksten. Dei stipla linene i modellen er meint som illustrasjon av backup-funksjonen (For omtale, sjå kapittel 2.2.4) (Høyen & Lundberg, 1988)

Feiltypar i staving på det logografisk visuelle stadiet

Rekkjefølgja på bokstavane i eit ord spelar lita eller inga rolle for borna på det logografisk visuelle stadiet. I følgje Høien og Lundberg (2007a) blir skrift på dette stadiet som tidlegare nemnt oppfatta som bilete og ein konsekvens av denne oppfatninga fører til at borna skriv bokstavane i feil rekkjefølgje eller at dei spegelvendar orda. Døme på ein slik feiltype kan vera at dei skriv ”VIL” eller ”ILV” i staden for ”LIV”.

2.2.3.3 Det alfabetisk – fonologiske stadiet (Alphabetic–phonemic)

Borna byrjar nå å forstå det alfabetiske prinsippet. Nå har borna ei fonologisk tilnærming til skriftspråket, dei har tileigna seg fonologisk medvit. Fonologisk medvit inneber at borna har evne til å kunna analysere talte ord i fonem og deretter gjengi fonema i form av bokstavar. Fonema er dei minste einingane i talespråket. Born på det alfabetisk – fonologiske stadiet har vore igjennom eit perspektivskifte, dei har også tileigna seg lingvistisk medvit. Med lingvistisk medvit meiner ein at barnet klarar å skifta fokus frå innhaldssida til formsida av talespråket. (Skaathun 2000 / 2003)

I byrjinga av det alfabetisk – fonemiske stadiet kan det hende at born ikkje kan lesa det som dei sjølv har skriva. På dette stadiet kan skrivinga liggja strategimessig framføre lesinga. Det er berre på dette stadiet det er slik. Lesinga ligg framføre skrivinga når det gjeld strategi på alle dei andre stadia. Borna nyttar den fonologiske stavestrategien. (Høien & Lundberg, 2007a)

Nokre stadiemodellar som er knytt til det engelske skriftspråket delar det alfabetisk – fonologiske stadiet opp i tre ulike stadium. Temple, Nathan, Temple og Burri (1993) nyttar følgjande namn på desse tre stadia: ”tidleg fonemisk staving”, ”bokstavnamnstaving” og ”overgangsstaving”. Undersøkingar og observasjonar som er blitt gjort av norske born i samband med staveutvikling, tyder også på at det går føre seg ei utvikling innan for det alfabetisk - fonologisk stadiet.

I engelskspråkleg litteratur blir den alfabetisk – fonologiske stavemåten kalla ”invented spelling”. Borna har ei ”invented spelling” fram til dei oppnår ei staving som tek omsyn til konvensjonar og ortografiske reglar. På dette stadiet finn dei aller fleste borna opp stavemåtar sjølv. Det fins born som aldri klarar dette. Dei øver på ord dei har lært på logografisk grunnlag heilt til dei meistrar det alfabetiske prinsippet. Born som finn opp stavemåtar sjølv, vil når dei byrjar å stava ofte skriva berre nokre få av lydane i ordet. Mange av desse borna vil også nytta bokstavnamna i staden for bokstavlydane i samband med dei første stavforsøka.

Følgjande tre deldugleikar er avgjerande for å kunna meistra alfabetisk – fonologisk staving:

1. talelydsanalyse
2. ordmedvit
3. bokstavkunnskap

Talelydsanalyse inneber at barna må kunna dela orda opp i lydar og finna ut kva for bokstav som lyden representerer. Med ordmedvit meiner ein at orda må bli oppfatta som ei eining for at borna skal kunna stava det. Den tredje deldugleiken er bokstavkunnskap. Borna må sjølvstøtt ha kunnskap om bokstavane for å kunna komma i gang med stavinga. Dei må læra bokstavane som koplingar mellom bokstavteikn og bokstavlyd. (Høien & Lundberg, 2007) (Skaathun 2000 / 2003)

Feiltypar i staving på det alfabetisk fonologiske stadiet

Regulariseringsfeil og målførefeil er typiske stavefeil på det alfabetisk fonologiske stadiet. Nokre ord har ein stavemåte der det alfabetiske prinsippet er overstyrtd av ortografiske konvensjonar. Stavarar på dette stadiet vil ofte stove slike ord etter det alfabetiske prinsippet åleine. Stavefeil som oppstår i slike høve blir kalla reguleringsfeil. Døme på regulariseringsfeil kan vera at stavaren skriv jestene i staden for gjestene, eller sjilt i staden for skilt. Regulariseringsfeil er sannsynleg den stavefeilen som er den vanlegaste i eit alfabetisk skriftspråk. Denne feiltypen er også ein type stavefeil som varer heilt i vaksen alder.

Målførrelaterte stavefeil er stavefeil som varierer frå landsdel til landsdel. Desse stavefeila samsvarar med stavaren sitt talemål, stavaren stavar orda slik dei uttalar orda.

Målførerrelaterte stavefeil er stavefeil som også vaksne stavarar gjer. Det er også ein type stavefeil som er hyppig registrert i nasjonale og internasjonale staveundersøkingar.

2.2.3.4 Det ortografisk – morfemiske stadiet (Ortographic–morphemic)

Når borna er på det ortografisk – morfemiske stadiet, nærmar barnet seg den vaksne når det gjeld staving. Borna skriv orda korrekt utan å måtta tenkja, stavinga har vorte automatisert. Skrivinga har vorte ein rask, sikker og automatisert prosess. Skrivaren kan nytta seg av ortografiske reglar og konvensjonar på ein systematisk måte. Nå baserer skrivinga seg ikkje berre på fonemsegment jamfør det alfabetisk – fonologiske stadiet. På dette stadiet kjem også morfemiske omsyn inn i samband med staving av ord. Med morfem meiner ein den minste meiningsberande eininga i språket. Morfemet opprettheld den same stavemåten uansett om det står åleine eller om det er i lag med andre orddelar. Morfemet blir stava på same måte sjølv om uttalen av morfemet blir endra. Ortografisk kunnskap inneber at ein har innsyn i det morfemiske prinsippet. Morfemisk medvit krev lingvistisk modning. Morfemisk medvit krev også eksplisitt læring. På dette stavestadiet er dei ortografiske representasjonane i det mentale leksikonet til borna veletablert. Borna har nå tileigna seg medvit om det normaliserte skriftspråket. (Høien & Lundberg, 2007; Skaathun 2000 / 2003)

Feiltypar i staving på det ortografisk – morfemiske stadiet

Ortografisk overgeneralisering er ein type stavefeil ein finn på det ortografisk morfemiske stadiet. Ortografisk overgeneraliseringsfeil oppstår når stavarar har lært ein ortografisk korrekt stavemåte som avvik frå det alfabetiske prinsippet og vidare innfører denne nye stavemåten til ord kor denne stavemåten ikkje høyrer heime. Døme på ortografisk overgeneralisering er når stavarane skriv ”gjord” i staden for ”jord” og ”i fjor” som ”i fjord.” Stavefeil som skuldast ortografisk overgeneralisering er sjeldan å finna hjå vaksne stavarar.

Stavarar på det ortografisk – morfemiske stadiet kan også ha vanskar i samband med staving av homofone ord. Med homofone ord meiner ein ord som høyrer like ut når ein uttalar orda, men når ein skriv orda har dei ulik bokstavsekvens. Døme på slike ord er ”hjul” og jul, hjort og gjort. Viss ikkje den som stavar har kontroll på kva ordmeining som høyrer saman med dei ulike stavemåtane, kan stavaren forveksla desse stavemåtane.

Dei feiltypane i staving som er nemnde ovanfor er så kalla kunnskapsfeil. Med kunnskapsfeil meiner ein feil som oppstår dersom ikkje skrivaren veit korleis ordet skal skrivast. I følge Skaathun (2007) skuldast dei aller fleste stavefeila på det ortografisk – morfemiske stadiet ikkje kunnskapsfeil, men utføringsfeil. Utføringsfeil er feilskrivningar som ein kan finna sjølv om skrivaren har sikker kunnskap om stavemåten til ordet. På engelsk blir slike stavefeil kalla ”slips of the pen”. Feilskrivningane skuldast ikkje kunnskapssvikt, men blir heller rekna som eit ”uhell” under sjølve skriveprosessen. Dersom skrivaren er trøyt eller ukonsentrert, vil utføringsfeil auka i frekvens. Reversalfeil det vil seia stavefeil der den korrekte rekkjefølgja av bokstavane er bytta om, kan ofte forklarast som utføringsfeil. Døme på reversalfeil kan vera når far blir skriva som fra . Ein anna type utføringsfeil kan vera at ein utelet ein bokstav som når bokstaven førekjem fleire gonger i ordet. Eit døme på slike utføringsfeil kan vera når snøstorm blir skriva snøtorm.

2.2.3.5 Kontekstuelle haldepunkt

Lese og skriveutviklingsmodellen til Høien og Lundberg (1988) inneheld ei kurve som skal illustrera i kor stor grad skrivaren eller lesaren er avhengig av kontekstuelle haldepunkt i samband med lesinga og skrivinga. Kurva viser at born som er på pseudonivå er heilt avhengig av konteksten. ”Lesinga” eller ”skrivinga” er på dette nivået knytt til skilt eller logoar der omgjevnadene, form og /eller farge er avgjerande. Etter kvart som borna blir eldre utviklar dei seg til å bli mindre og mindre avhengige av dei kontekstuelle haldepunkta. På det ortografiske-morfemiske stadiet er borna lite avhengige av konteksten når dei skal skriva eller lesa.

2.2.4 Dual – route teori

Dual – route teorien har nære band til stadieteorien. Tilhengjarar av Dual – route teorien, meiner at ein kan finna to uavhengige prosesseringsruter for staving av ord. Den eine ruta er ei indirekte rute som byggjer på fonem – grafem korrespondansar. Den andre ruta er ei direkte rute som er raskare og har tilgang til ordspesifikk ortografisk kunnskap. Frekvensavhengige og lingvistiske eigenskapar ved ord kan ha innverknad på om ordet blir stava rett eller feil. Når ein ser at slike eigenskapar har noko å seia, tek ein desse eigenskapane til inntekt for at det finns to måtar å stava ord på . Jo meir frekvent eit ord er jo større sannsynlegheit er det for at ordet blir stava ved hjelp av den direkte ruta. Born som har ei normal staveutvikling er i

stand til å nytta begge rutene. Stadieteorien seier at i byrjinga av staveutvikling nyttar barnet den indirekte ruta, fonologisk omkodning. Etter kvart byrjar borna å bruka den raske og direkte prosesseringa der ein har tilgang til ordspeisifikk kunnskap. Eit slikt syn på staveutvikling blir kalla "bypass -hypotesen". Denne hypotesen blir først brukt i samband med lesing kor ein går ut i frå at på eit bestemt tidspunkt i den normale leseutviklinga blir fonologisk koding omgått (bypassed). Tilhengjarar av "Bypass – hypotesen" hevdar at i samband med staving og staveutvikling betyr det at på det siste stadiet i staveutviklinga blir fonologisk bearbeiding av ord omgått (bypassed). Kva som skjer når ein møter på ukjende ord på dette nivået i staveutviklinga er staveforskarane ueinige om. Ehri (1998) hevdar at ukjende ord på det siste stavestadiet blir stava ved hjelp av analogistrategien. Det vil seia at eit ukjent ord blir stava rett på grunn av at barnet kjenner stavemåten til eit ord som er fonologisk i slekt med det ordet som er ukjent. Høien & Lundberg (2007) meiner at den indirekte ruta alltid vil vera tilgjengeleg. Ruta blir brukt som ein backup-funksjon, støttefunksjon eller støttestrategi. (Sjå kapittel 2.2.3, Høien og Lundbergs stadiemodell (Skaathun, 2007))

2.2.4.1 Høien og Lundberg sin dual-route modell og rettskrivingsmodell (2007)

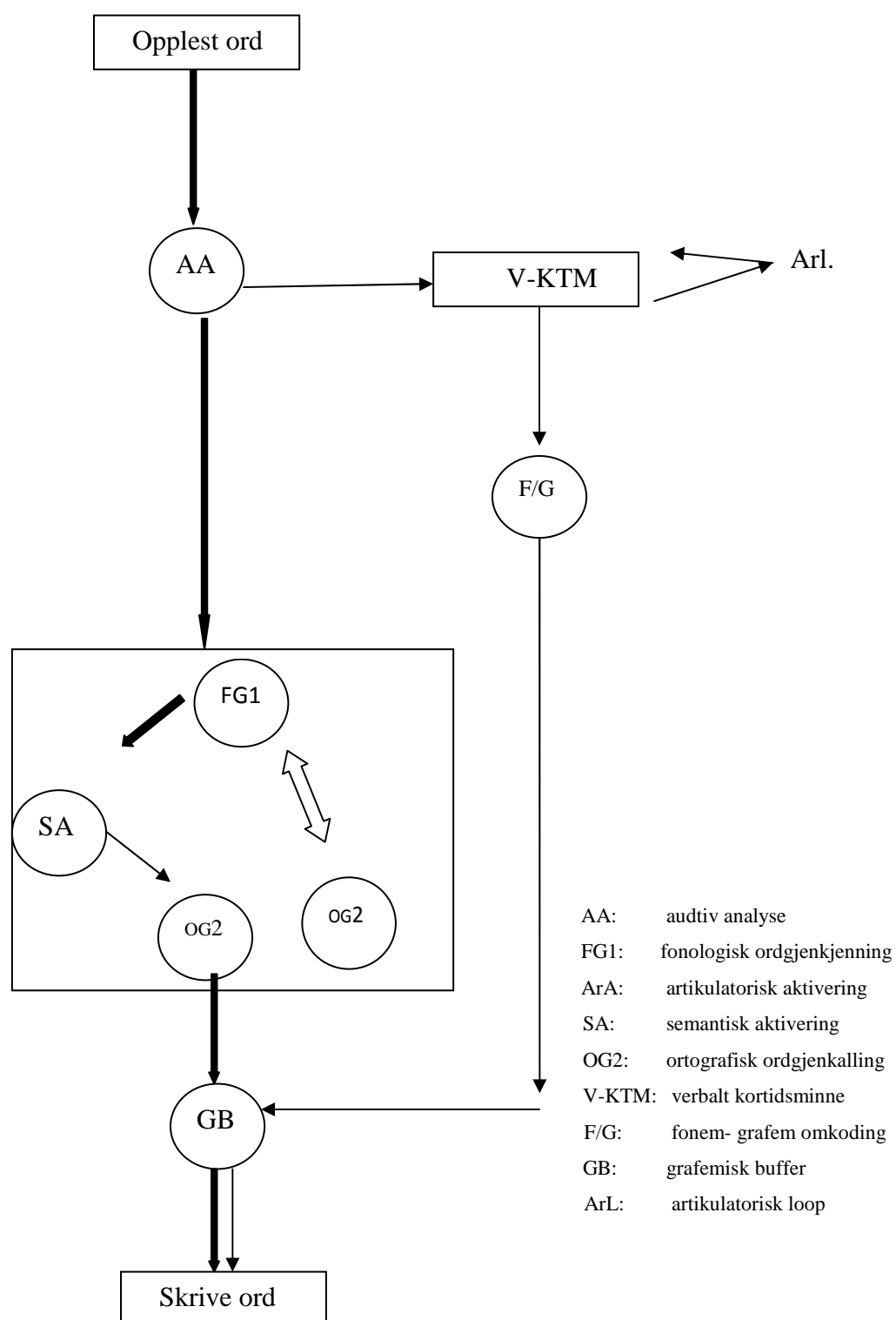
Denne modellen, figur 5., tek utgangspunkt i ein tradisjonell dual-route modell. Modellen spesifiserer nøyaktig dei einskilte delprosessane som er involvert ved bruken av dei ulike stavestrategiane. Modellen er ein såkalla diktatmodell. Den startar med eit opplest ord.

2.2.4.2 Ortografisk strategi i ein dual route modell

Eleven får instruksjon om å skriva eit ord som læraren dikterer. Viss eleven veit korleis ordet blir stava, kan han nytta den ortografiske stavestrategien. Først blir hørselsinntrykket blir analysert (auditiv analyse, AA) og gjenkjent (fonologisk ordgjenkjenning, FG1). Høien & Lundberg kallar dette for den auditiv lingvistiske prosessen som blir allereie etablert i samband med språktileigninga.

2.2.4.3 Fonologisk strategi i ein dual route modell

Dersom stavemåten er ukjent må skrivaren nytta den fonologiske strategien. Auditiv analyse (AA) og fonologisk gjenkjenning (FG1) er felles for baa strategiane. Når den fonologiske identiteten til ordet blir aktivert, får skrivaren tilgang til tydinga av ordet, semantisk



Figur 5. Høien & Lundbergs dual-route modell. (2007) Fonologisk strategi, den indirekte ruta, er markert med tynn strek. Ortografisk strategi, den direkte ruta, er markert med tjukk strek.

Den ortografiske stavestrategien, den strategien som blir omtalt som den direkte ruta, er markert med tjukke pilar. Når ein nyttar den ortografiske stavestrategien har ein tilgang til leksikal kunnskap om stavemåten til ordet. Fonologisk stavestrategi, den indirekte ruta som byggjer på fonem - grafem korrespondanse, blir illustrert med tynne pilar.

aktiviering, (SA). I dette høve skjer det inga ortografisk gjenkalling (OG2) av grafemsekvensen i ordet då skrivaren ikkje har kunnskap om måten ordet blir stava på. Fonologisk analyse (FA) er den mest kritiske prosessen når ein bruker fonologisk stavestrategi. Fonologisk analyse er den prosessen kor ein delar inn ordet i mindre fonologiske segment som til dømes fonemsegment. I samband med denne prosessen spelar det verbale korttidsminnet (V-KTM) ei viktig rolle. Skrivaren skal omkoda fonem til grafem, han skal hugsa kva for nokre fonem som skal inngå i ordet og tilslutt han skal kunna hugsa rekkjefølgja av fonema. Fonologisk analyseprosessen må i tillegg til å nytta seg av fonologisk informasjon også bruka den artikulatoriske informasjonen. Samstundes som den fonologiske identiteten til ordet blir aktivert, blir også den artikulatorisk identiteten (ArA) til ordet aktivert. Artikulatorisk identitet er særskild viktig for å få ein korrekt fonologisk analyse. Skjelfjord (1983) hevdar at artikulatorisk identitet er spesielt viktig for korrekt identifisering av konsonantane i eit ord. Etter at skrivaren har vore igjennom fonologisk analyse prosessen skal han henta fram det grafemet som svarar til fonemet, fonem-grafem-omkodingsprosessen (F/G). Dersom skrivaren har eit dårleg korttidsminnet kan han få vanskar med å bruka den fonologiske strategien. Ei kort tid blir grafema som er aktiverte lagra i den grafemiske bufferen før ordet blir skriven. (Høien & Lundberg, 2007)

2.3 "Single route" teorien

Burt og Fury (2000) er tilhengjarar av "Single - route" teorien. Denne teorien gjeld for vaksne stavarar, stavarar med ein stavedugleik som er velutvikla. "Single-route" modellen tek utgangspunkt i at lesing og staving blir understøtta av den same ortografiske kunnskapen. I følgje denne modellen går ein ut i frå at staving av både kjende og ukjende ord blir stava med utgangspunkt i ordspesifikk informasjon. I følgje "Single - route" teorien skuldast regularitetseffekten at regulære ord har større likskap med stavemønster som ein alt kjenner til. Med regularitetseffekt meiner ein at regulære ord, ord med som følgjer tradisjonelle reglar for grafem – fonem omkoding, blir stava meir korrekt enn irregulære ord. Irregulære ord er ord som bryt med reglar for grafem / fonem omkoding. Av den grunn meiner " single - route"

tilhengjarane regulære ord er lettare å læra enn irregulære ord. Regulære stavemønster er meir frekvente, det vil seia at stavemønster opptrer ofte i skrivne tekstar, og derfor lettare å læra. Burt og Fury (2000) hevdar at når regularitet og ordfrekvens har noko å seia for korleis ein stavar ordet, kan dette forklarast både ut ifrå ei single - route og ei dual – route – tilnærming.

Når personar strevar med å stava ord korrekt skuldast dette i følgje singel – route teorien at læring av ordspesifikk ortografisk kunnskap ikkje er god nok. Læringa av ordspesifikk ortografisk kunnskap vil i hovudsak skje gjennom lesing. Kor mykje ein les og kor nøyaktig ein avkodar ordet vil ha noko å seia for denne læringa. Burt og Fury har funne støtte for dette synet i forskning knyta til vaksne stavarar. (Skaathun, 2007)

2.4 ”Overlapping Waves” – teori

Robert Siegler (1999) er ein sentral person innan for ”Overlapping Waves” – teorien. Han hevdar mellom anna at utviklinga av stavedugleik skjer som ”overlappende bølger. Ein ”Overlapping Waves” modell for kognitiv utvikling generelt viser at barnet har ulike måtar å tenkja på avhengig kva oppgåve dei står overfor, ikkje berre ein tenkjemåte. Borna vel mellom ulike tilnæringsmåtar. Utvalet av tenkjemåtar endrar seg gradvis etter kvart som barnet blir eldre. Også effektiviteten på måten dei utfører strategiane på er avhengig av alderen til borna.

Ein ”Overlapping Waves modell” som er knytt til staveutviklinga (Rittle Johnson & Siegler, 1999) viser at borna har tilgang til ulike stavestrategiar. Ut i frå desse stavestrategiane gjer borna tilpassa val i forhold til det oppgåva krev. Når borna står overfor ei staveoppgåve og dei opplever at stavestrategien dei bruker ikkje held mål, kan dei kombinera forskjellige strategiar for å løysa oppgåva. Dersom borna møter ei lett oppgåve, vel dei raske og mindre krevjande strategiar. Blir borna presentert ei oppgåve som er vanskeleg, nyttar dei strategiar som er seinare og meir krevjande. Modellen fokuserer også på korleis borna vel kva tilnæringsmåtar. Rittle Johnson og Siegler (1999) viser til ei undersøking gjort av Coyle & Bjorklund (1997) kor skuleelevar ofte nytta to eller tre strategiar for å læra seg nye ord.

Rittle Johnson & Siegler (1999) hevdar at utviklinga av stavedugleik er ein kontinuerlig prosess. Ein prosess kor den fonologiske og ortografiske kunnskapen til borna gradvis blir

betre og betre. Og kor borna heilt i frå det byrjar å stava vil nytta den informasjonen som er tilgjengeleg i arbeidet med stavinga. (Skaathun, 2007)

I einskilte periodar kan ein bestemt stavestrategi dominera, men borna har også tilgang til andre stavestrategiar.

2.5 Konneksjonistisk teori

Konneksjonistisk teori knytt til staving kom inn som ei referanseramme på 1990 talet. Denne teorien viser mellom anna at læring av skriftsspråket er avhengig av at konneksjonar, eller samanhengar, mellom fenomen og hendingar blir henta fram. Slike samanhengar kan vera samanhengane mellom talelyd og dei måtane denne lyden kan stavast på. I samband med norsk skriftspråk vil til dømes fonemet /j/ ha konneksjonar til ulike måtar å stava fonemet på. Døme på stavemåtar for /j/: **j**ul, **h**jul, **g**jera, **g**ikt og **l**jos . Fonologisk, ortografisk, semantisk og syntaktisk kunnskap er aktivert i minnet når eit ord blir stava eller gjenkalla. Konneksjonistane hevdar at ulike aspekt av ordkunnskapen til skriftspråkbrukaren vil på den måten samarbeide med einannan, påverka einannan og vidareutvikla einannan. (Skaathun, 2007)

I følge konneksjonistisk teori blir utviklinga av stavedugleik då sett på som ei betre og betre meistring av eit sett assosiasjonar mellom fonologiske og ortografiske ordformer, eller språklydar og bokstavar. Tilhengjarar av konneksjonistisk teori hevdar at det er den same prosessen som ligg til grunn for staving av både ord som er irregulære og regulære ord. Det finst ikkje ein ortografisk strategi. Ein ortografisk stavestrategi er berre ein velfungerande fonologisk stavestrategi. Ein kan sjå på denne tilnærminga som ei single – route tilnærming.

Denne single – route tilnærminga skil seg frå Burt og Fury si tilnærming. Single – route teorien til Burt og Fury (2000) handlar om strategibruk på det siste stadiet i staveutviklinga. Konneksjonistisk teori forklarar den normale staveutviklinga som ei kvantitativ utvikling. Burt og Fury og tilhengjarar av konneksjonistisk teori er også ueinige i samband med fundamentet for ein single-route. Burt og Fury hevdar at fundamentet for staveprosessen er læring av ordspesifikk ortografisk kunnskap. Konneksjonistisk teori legg vekt på at fundamentet for stavinga er assosiasjonar mellom språklydar og bokstavar. Desse assosiasjonane blir styrka gjennom erfaringar med lesing og skriving. (Skaathun, 2007)

2.6 Problemstillinga sett i lys av teoriane

Teoretikarane innanfor emne staving og staveutvikling synest som tidlegare nemnt å vera ueinige om kva som skjer når borna tileignar seg stavedugleiken. Dei tradisjonelle stadieteoriane hevdar at staveutviklinga skjer i stadium (Brown, 1990; Ehri, 1992; 1998, Frith, 1980; 1985; Gentry, 1982; Henderson, 1980; Henderson & Templeton, 1986; Høien & Lundberg 1988; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Templeton & Bear, 1992), medan Siegler (1999) meiner at utviklinga av staving skjer i ”overlappande bølger”. Burt & Fury (2000) tek til orde for ein ”single-route modell”. Dei meiner at alle ord blir stava med utgangspunkt i ortografisk kunnskap. Konneksjonistiske teoretikarar hevdar der i mot at utviklinga av stavedugleik er ei kvantitativ utvikling som inneber ei betre og betre meistring av eit sett assosiasjonar mellom fonologiske og ortografiske ordformer, eller språklydar og bokstavar. (Skaathun, 2007)

Problemstillinga mi er som tidlegare nemnt:

- **Går utviklinga av stavedugleiken gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium?**

I lys av dei tradisjonelle stadieteoriane vil ein sjå på følgjande underspørsmål knyta til den ovannemnte problemstillinga.

- **Er utviklinga av fonologisk stavedugleik eit avslutta løp når elevane byrjar å stava ved hjelp ortografisk stavestrategi?**
- **Er utviklinga av stavedugleik ulik for jenter og gutar?**

3 Metode

I dette kapittelet blir metodane, design og materiellet som denne studien byggjer på presentert.

3.1 Forskingsmetodar

Forskingsmetodar er framgangsmåtar og teknikkar som ein nyttar når ein ønskjer å få svar på vitenskaplege problemstillingar. Ein kan skilja mellom to forskingsmetodar: kvalitativ metode og kvantitativ metode. (Ringdal, 2007)

3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode

Kvalitativ forskingsmetode høyrer i hovudsak innunder hermeneutisk forskningstradisjon. Med hermeneutikk meiner ein fortolkingslære av meningsfylte fenomen. Fenomena kan vera handlingar, tekstar eller normer. Det å fortolka fenomen vil seia å forklara meininga med fenomena på ein oversiktleg og klår måte. (Gilje & Grimen, 2007) Kvalitativ forskingsmetodar er basert på tekstdata, tekstlege beskrivingar som til dømes ei utskrift frå eit intervju. Eit anna kjenneteikn på kvalitative metodar er små utval. Når ein nyttar denne forskingsmetoden, har ein nærleik til informantane, prosessane og meiningane. (Thagaard, 2006; Ringdal, 2007; Stabel, 2008)

Kvantitativ forskingsmetode er mest brukt innanfor naturvitskapleg forskning. Denne forskingsmetoden gir ei beskriving av røynda i form av tal og tabellar. Kvantitativ forskingsmetodar er ofte basert på mange einingar og store utval. Testing og spørjeskjema blir mykje nytta i samband med kvantitativ forskingsmetode. Føremålet med undersøkingar gjort ved hjelp av slike forskingsmetodar er å kunna gjera generaliseringar frå utval til populasjon. Kvantitative data blir analysert ved hjelp av statistiske analysemetodar. Statistisk handsaming av slike data kan plasserast under så kalla deskriptiv statistikk eller analytisk / slutningsstatistikk. Med deskriptiv statistikk meiner ein statistikk som skal beskriva informasjon som ein har funne i eit bestemt utval. Analytisk / slutningsstatistikk har som føremål å kunna dra slutningar og finna årsakssamanhengar. Avstanden mellom informant og forskar er oftast større i samband med bruk av kvantitative metodar enn ved bruk av kvalitative metodar. (Ringdal, 2007; Gilje & Grimen, 2007)

I denne studien blei kvantitativ forskingsmetode nytta. Studien omfatta eit relativt stort utval. Data frå diktat vil blei analysert ved bruk av statistiske analysemetodar som blir omtalt seinare i kapittelet. Avstanden mellom informant og forskar var relativ stor.

3.2 Forskingsdesign

Forskingsdesign er ei grov skisse for korleis ei konkret undersøking skal utførast. Ringdal (2007) skil mellom fem typar design: Tverrsnitt- og langsgåande design, casestudiar, komparativ og eksperimentell design. I denne oppgåva blir tverrsnitt design presentert nærare då studien er basert på denne type forskingsdesign.

3.2.1 Tverrsnittforskingsdesign

Tverrsnittdesign byggjer på tidsdimensjonen. Ringdal (2007) omtalar også tverrsnittdesign som eit tidsdesign. Tverrsnittdesign blir kalla tidsdesign då denne design inneber ei innsamling av data om mange analyseeiningar på eit bestemt tidspunkt. Tverrsnittdesign er ofte basert på spørjeundersøkingar, men ein kan også nytta registerdata i samband med denne type design. Ei typisk tverrsnittundersøking kan til dømes vera ei meiningsmåling. Ei slik undersøking er basert på eit stor representativt utval. Føremålet med slike undersøkingar er å samla inn kvantitative data. Slike data gjer moglegheit til statistiske beskrivingar av populasjonen som utvalet er trekt ut i frå. Desse beskrivingane kan mellom anna gå på enkeltvariablar, eller beskrivingane kan gje ein oversikt over samanhengar mellom ulike variablar som til dømes samanhengen mellom politisk stemmegjeving og kjønn. Tverrsnittdesign blir også brukt i samband med kvalitative undersøkingar. Ein slik variant av denne design kan byggja på samtaleintervju. (Ringdal, 2007) Tverrsnittdesign er berre eigna til å gje eit augneblinkbilete. Designa kan ikkje brukast for å gjera slutningar om ulike prosessar som utfaldar seg i tid. Tverrsnittdesign i denne studien er basert på ein diktat som blei gjennomført i veke 2 og 3 i 2009.

3.3 Prosedyre

I undersøkinga blei følgjande prosedyre følgt:

1. Setja seg inn i teori om staving og staveutvikling. – hausten 2008.
2. Arbeida med utviklinga av diktaten. – november – desember 2008.

3. Forundersøking blei gjennomført på to elevar på sjuande trinn – 15. desember 2008.
4. Diktaten blei gjennomført i klassane - veke 2 og 3 i 2009.
5. Registrering av resultat i tabellar, matriser. – februar 2009.
6. Resultata blei registrert i eit SPSS program. Testar i SPSS blei kjørt. – mars 2009.
7. Resultata blei analysert og drøfta – april 2009.
8. Undersøkinga blei fullført, og resultatet av undersøkinga blei innlevert 26. mai 2009.

3.4 Utvikling og beskriving av diktaten som blei brukt i studien

Testen blei utforma som ein diktat. Det blei brukt ein diktat for 2. – 7. klasse og ein tilpassa diktat for 1. klasse. Diktaten for 2. – 7. klasse bestod av to delar med til saman 20 ord. Den første delen av diktaten inneheld 10 alfabetisk irregulære ord. Med alfabetisk irregulære ord meiner ein ikkje lydrette ord. Del 2. bestod av 10 nonord. Nonord er som tidlegare nemnt ”ord” som ein ikkje kan finna i språket. Nonorda er samansett av både konsonantar og vokalar. Den tilpassa diktaten for 1. klasse var besto av 10 ord, 5 alfabetisk irregulære ord og 5 nonord. Det kan nemnast at det er vanleg praksis innføre den kognitive tradisjonen å måla fonologisk stavestrategi ved å nytta nonorddiktat, og ortografisk stavestrategi målar ein ved bruka ein orddiktat som består av alfabetisk irregulære ord (Høien, 2007; Klinkenberg & Skaar, 2001). Eit mål var å laga diktatar som besto av alfabetisk irregulære ord og nonord med ulik vanskegrad.

3.4.1 Utveljing av dei alfabetisk irregulære orda i diktaten

Norsk Frekvensordbok (1982) blei nytta i samband med utveljinga av dei alfabetisk irregulære orda som skulle brukast i orddiktaten. Denne ordboka er skriven av Kolbjørn Heggstad, og den inneheld dei 10 000 vanlegaste norske orda. Heggstad har gjennomført ein frekvensanalyse av ord som blei brukte i norske aviser i 1968 og i 1971 / 72. Dette er den einaste norske frekvensordboka som er tilgjengeleg i Noreg. I følgje Astrid Skaathun (2007) samsvarar dei mest frekvente orda i denne ordlista med dei mest frekvente orda i elevtekstar. Det var viktig at orddiktaten besto av alfabetisk irregulære ord som var høgfrekvente og lågfrekvente alfabetisk irregulære ord. Stavemåten til høgfrekvente ord blir vanlegvis lært tidlegare enn stavemåten til lågfrekvente ord. Det var derfor viktig å variera i forhold til kor frekvente orda var.

Som tidlegare nemnt blir b e m alformer brukt på skulen. Av den grunn måtte eit av krava til dei alfabetisk irregulære orda vera at dei fleste orda var ord som ein kunne finna på både nynorsk og bokmål, ord som blei skrivne likt på begge målformene. Berre eit ord hadde ulik stavemåte på bokmål og nynorsk, ordet kinesar.

3.4.2 Utveljing av nonorda i diktaten

LOGOS (2007) og STAS (2001) blei nytta når vi valde dei nonorda som skulle vera med i diktaten. LOGOS (2007) er ein databasert diagnostisk test som skal avdekkja dysleksi og andre lesevanskar. Denne testen er basert på Høien og Lundbergs (2007) stadie og ordavkodingsmodell. Testen inneheld mange deltestar. Testoppg vene dekkjer følgjande deldugleikar: leseforståing, leseflyt, lytteforst ing, omgrepsforst ing, avkodingsdugleik og ulike delprosessar bak avkodingsprosessen. LOGOS er ein standardisert test. (Høien, 2007) STAS (2001) står for Standardisert test i avkoding og staving og er ein test som blir nytta for   kunna gje ei kartlegging av utviklingsnivået og dugleiken til elevane når det gjeld avkoding og staving og deldugleikar som inngår i dette. Hovudføremålet vil vera   kunna plukka ut kven som treng støtte i samband med skriftspr kl ringa, kva dei treng støtte med og kva slags støtte dei treng. STAS er utarbeida av Jan E. Klinkenberg og Elsebet Skaar i samarbeid med skulane i Hole og Ringerike og PPT på Ringerike.

Vi har lagt vekt på at nonorda i diktaten varierer i lengd og vanskegrad. Lange nonord er vanskelegare   læra seg   stava enn korte nonord. Nonord med konsonantopphopingar er meir utfordrande   stava rett enn nonord utan opphopingar av konsonantar. (Treiman, 1991)

Både STAS - testen og LOGOS - testen inneheld nonord med ikkje lydrette stavingar som til dømes skikkert, skeilekjoss, tjorh s og skj luto. I instruksjonen til STAS – testen skil Klinkenberg og Skaar mellom lydrette nonord og ikkje lydrette nonord. Dei skriv at dei ikkje lydrette nonorda er nonord som ikkje kan stavast riktig utan at ein har ein bevisst eller intuitivt kjennskap til rettskrivingsreglane. Det blei gjort eit val i samband med utforminga av denne diktaten   ikkje ta med ikkje lydrette nonord, berre lydrette nonord. Denne delen av testen målar korleis elevane meistrar fonologisk stavestrategi. Av den grunn valde ein   ikkje bruka nonord som krev ortografisk stavestrategi.

Eit anna kriterium som vi har teke omsyn til ved val av nonord er at nonorda ikkje må vera samansette av stavingar som utgjer meiningsberande einingar som til dømes nonordet, lesis som består av les og is. Grunnen til det er at semantisk understøtting kan hjelpe korttidsminnet. Elevar med fonologiske vanskar gjer ofte lesikaliseringar. Det vil seia at nonorda blir lest som verkelege ord. Dette er ein feiltype som oppstår fordi elevane treng semantikken til prosesseringa.

3.4.3 Ei lita forundersøking i samband med val av nonord

Det blei gjort ei forundersøking i forkant av utarbeidinga av nonorddiktaten. Undersøkinga vart gjort 15. desember 2008. Ein av lærarane på sjuande klassesteget plukka ut to jenter med nynorsk som hovudmål som ho meinte låg over gjennomsnittet når det gjaldt skulefaglege prestasjonar. Vi tok diktaten på elevane. Diktaten besto av til saman 29 nonord. 22 av nonorda var henta frå LOGOS - prøva, dei resterande 7 nonorda var nonord som er brukte i STAS – prøva. Forundersøkinga vart gjennomført for å få ein oversikt over kva for nonord som baud på utfordringar for elevane, og kva for nonord egna seg best å bruka i 2. – 7. klassediktaten. Elevane hadde følgjande resultat: Elev 1. hadde 9 feilskrivne nonord av 29 nonord, medan elev 2. hadde 7 feilskrivne nonord. Dette var mange fleire feil enn forventa. Ut i frå resultatata av denne diktaten der ein såg kva for ord som var utfordrande for elevane å skriva, og ut i frå dei kriteriana som er nemne ovanfor, valde ein ut dei ti nonorda som skulle vera med i 2. – 7. klassediktaten. (Vedlegg I)

3.4.4 Instruksjonen til 2. – 7. klasse diktaten

Instruksjonen er detaljert. Vi valde å skriva ei detaljert rettleiing for å sikra at alle lærarane gjennomførte diktaten på same måte og for å få eit høgt presisjonsnivå. Lærarrettleiinga til STAS - prøva og LOGOS -handboka vart nytta som eit utgangspunkt for instruksjonen. Utkastet blei endra fleire gonger. Mellom anna hadde ein i utkast nummer ein brukt omgrepet alfabetiske irregulære ord. Dette omgrepet synte seg å vera ukjent for mange lærarar. Av den grunn endra vi frå alfabetisk irregulære ord til ikkje lydrette ord, eit omgrep som fleire kjente. I instruksjonen stod det nøyaktig kva læraren skulle seia. Dette var skriva med utheva skrift slik at det var lett for lærarane sjå kva dei skulle seia til ei kvar tid. Dei alfabetisk irregulære orda blei presenterte i ei setning for at ikkje elevane skulle forveksla ordet med ord som liknar. Deretter blei ordet gjenteke to gonger. Nonorda blei gjentekne tre gonger. For å sikra

at lærarane uttalte nonorda rett stod det i parentes bak nonordet kva ein måtte leggja vekt på i samband med uttalen av nonordet. I tillegg blei det presisert i instruksjonen at det var viktig at dei som gjennomførte diktaten uttalte vokalane sær tydeleg. I nonorddiktaten var det nokre ord med vokalen u. I instruksjonen blei det nemnt at lærarane måtte vera særns nøyte når dei uttalte denne vokalen då u-lyden kan forvekslast med i-lyd og y-lyd. Desse setningane blei også markerte med gul tusj for å understreka kor viktig det var å vera presis i uttalen av orda. (Vedlegg II, III, IV, V, VI og VII)

3.4.5 Diktat – elevark 2. – 7. klasse

I samband med utforminga av arket som elevane skulle skriva diktatorda på blei det mellom anna lagt vekt på at det skulle vera så oversiktleg og enkelt som mogleg. Dei elevane som gjekk i klassar kor det var både nynorsk og bokmåselevar, måtte kryssa av for kjønn, målform og skriva kva for klasse dei gjekk i. Dei to klassane som var reine nynorskklassar, 3. og 7. klasse, fekk ark utan avkryssing for målform, men med avkryssingsfelt for kjønn og plass til å skriva klassesteg. Arket besto av to overskrifter: Del 1. Orddiktat og Del 2. Tulleorddiktat. I og med at diktaten er delt inn i to delar var det også naturleg å bruka desse overskriftene. I det første utkastet av elevarket blei overskrifta nonorddiktat nytta i staden for tulleorddiktat. Dette blei endra då det er viktig å bruka ord som elevane forstår på det arket dei skal bruka. Vanskelege og uforståelege ord kan verka forvirrande på elevane. Under baa overskriftene var det 10 nummererte linjer kor elevane skulle skriva orda. (Vedlegg VIII)

3.4.6 Diktat – elevark 1. klasse

Elevarket som blei brukt i 1. klasse hadde ei endå enklare utforming enn arket som blei nytta i 2. – 7. klasse. Arket hadde berre ei overskrift: Diktat. Elevane kryssa berre av for kjønn. Avkryssing for målform var ikkje nødvendig då 1. klasse er ein rein nynorskklasse. Diktaten besto av til saman 10 ord, og elevarket hadde 10 nummererte linjer med stort mellomrom mellom kvar linje. (Vedlegg IX)

3.5 Elevgrunnlag og utval

Elevgrunnlaget i denne studien om staving skriv seg frå ein relativt stor grunnskule på Jæren. Skulen har til saman 418 elevar frå 1. – 7. trinn. Dei fleste elevane på skulen har nynorsk som

hovudmål. Berre 60 – 70 elevar har bokmål som målform. 376 elevar tok del i undersøkinga, av dei var 196 jenter og 180 gutar. Studien blei gjennomført på alle klasstrinn.

3.6 Statistisk handsaming og statistisk analyser

SPSS programmet blei nytta for vidare statistisk handsaming av data. SPSS er eit dataprogram for statistisk analyse av kvantitative data. Det blei gjort deskriptive analysar der ein spesielt fokuserte på gjennomsnittet og korleis resultatata fordelte seg i utvalet.(Johannessen, 2007).

3.6.1 One – Way Analysis of Variance – ANOVA

ANOVA er ein parametrisk test. Ein parametrisk test er ein “finmaska” test som stiller strenge krav til data. Data må vera på intervall- eller forholdstalsnivå. Det vil seia at data kan rangerast og det må vera lik avstand mellom verdiane. Andre kriterium for å kunna nytta ANOVA, eller ein parametrisk test er at dataa må også vera tilnærma normalfordelt, og det må også vera tilnærma lik varians i alle gruppene som blir samanlikna. ANOVA testen blir brukt dersom ein skal undersøkje om det er signifikante forskjellar mellom gjennomsnitta i fleire enn to grupper. ANOVA test blir også kalla F-test. Denne testen blei brukt for å vurdere dei statistisk signifikante endringane frå klasstrinn til klassetinn. (Johannessen, 2007).

3.6.2 Post Hoc test - Bonferroni

I SPSS kan ein finna heile 18 ulike variantar av post hoc testar. Bonferroni er den enklaste post hoc testen i SPSS. Utgangspunktet for denne testen er at signifikansnivået for kvar gruppe av testar blir sett samla til eksempel 0,05. Dette signifikansnivået blir dividert med talet på testar for å kunna gje signifikansnivået for kvar einskild av dei parvise testane. Dette blir gjort automatisk i SPSS – programmet. Post Hoc testen blei nytta for å kunna analysere dei gjennomsnittlege endringane mellom klasstrinna.(Johannessen, 2007).

3.7 Etiske refleksjonar

Etikk handlar mellom anna om å bry seg om andre, det å kunna ta perspektivet til ein annan og det å kunna forstå den andre sine handlingar, tankar og kjensler. (Johnsen, 2006)

Thagaard (2006) påpeikar at det er viktig at informantane er beskytta slik at ikkje forskinga får negative konsekvensar for dei.

Det var eit mål at alle elevane skulle ha ei god oppleving når dei tok diktaten. Det var viktig at alle elevane fekk ei kjensle av meistring. Av den grunn fekk 1. klasse ein eigen diktat, ein diktat dei hadde sjans til å meistra. For å sikra at dei fleste elevane skulle oppleve meistring var det ein progresjon i høve til orda og nonorda i diktaten. Dei orda og nonorda ein rekna som lettast var plassert først i diktaten. Korkje den tilpassa 1. klassesdiktaten eller diktaten for 2. – 7. trinn blei nytta på elevar med funksjonshemmingar eller store lærevanskar som gjorde det vanskeleg for dei å gjennomføra diktaten.

Elevane skulle ikkje skriva namnet sitt på diktaten. Innleveringane skulle vera anonyme. Dei skulle ikkje kunna sporast tilbake til den einskilde elev. Dei innleverte diktatane blei nummererte.

3.8 Kvalitetskrav

3.8.1 Validitet og reliabilitet

Validitet går på om ein målar det ein har til hensikt å måla. Denne type validitet blir også kalla omgrepsvaliditet . (Ringdal, 2007).

I samband med forskingsarbeid er det viktig at studiar har pålitelegheit eller reliabilitet. Reliabilitet går på om gjentekne målingar med same måleinstrument gjer same resultat. (Ringdal, 2007). Thagaard (2006) påpeikar at lesaren må verta overtydd om at forskinga er gjort på ein tilfredsstillande måte. Dette kan ein sikra ved å gje lesaren innsyn i materiell, prosedyrar og framgangsmåtar som er gjort i samband med studien.

Utforminga av både instruksjon og elevark prøvde ein å gjera så enkel og oversiktleg som mogleg. Dette blei gjort for å auka presisjonsnivået. Instruksjonen var som tidlegare nemnt detaljert. Instruksinformasjon som var sær viktig at lærarane fekk med seg , blei utheva med gul tusj. Det læraren skulle seia blei skriva med utheva skrift. I samband med utforminga av elevarket blei det mellom anna vurdert kor lange linjene som elevane skulle skriva orda på skulle vera. For lange linjer eller for korte linjer kan kanskje også gjera einskilde elevar usikre

og forvirra. Føremålet med diktaten var mellom anna å måla kva for stavestrategiar, fonologisk eller ortografisk stavestrategi, elevane nytta. I samband med utarbeidinga av diktaten var det sjølvstendig viktig å bruka ord både lydrette nonord som kunne visa bruk av fonologisk stavestrategi og irregulære ord som synte korleis elevane meistra ortografisk stavestrategi.

Val av omgrep som blei nytta i instruksjon og på elevarket, blei nøye vurdert. Mellom anna blei det som tidlegare nemnt brukt omgrepet alfabetisk irregulære ord i instruksjonen til diktaten. Sjølv om omgrepet alfabetisk irregulære ord blei definert i instruksjonen kan det at ein bruker framande ord gjera at nokre lærarar blir usikre. Usikre lærarar kan også føra til at presisjonsnivået gå ned. Dessutan er det er unødvendig å nytta vanskelege ord når det finst andre lettare ord som er like dekkjande for innhaldet. På elevarket blei som tidlegare nemnt nonord bytta ut med tulleord. Også på det arket som elevane fekk utdelt var det sjølvstendig viktig å bruka omgrep som var kjende. Ukjende ord kan som tidlegare nemnt gjera elevar forvirra og igjen føra til at presisjonsnivået går ned. Vi har prøvd å vera informativ når vi har gjort greie for korleis vi har arbeidd med studien. Føremålet med å gje ei informativ beskriving av forskingsprosjektet var å prøva å sikra innsyn i det empiriske materialet på ein måte som skapar truverd.

3.8.2 Generalisering

Generalisering vil seia at ein kan gjera slutningar frå eit utval til ein populasjon. For å kunna generalisera må utvalet vera stort og representativt i forhold til det som skal studerast. Eit utval som er representativt må ha ein samansetning som er mest mogleg lik den samansetninga som ein finn i populasjonen når det gjeld relevante kjenneteikn og eigenskapar. Kva som er relevant er avhengig av kva som skal undersøkjast. I denne studien vil mellom anna alders og kjønnsamansetning vera relevant. (Ringdal, 2007) Utvalet i denne studien er som tidlegare nemnt 376 elevar frå 1. – 7. klassetrinn, 196 jenter og 180 gutar. Utvalet er relativt stort. Det er i stor grad representativt i høve til alderssamansetning og kjønn. Vi kan kanskje gjera generaliseringar innanfor kommunen kor studien blei gjennomført, men vi skal vera forsiktig med å gjera generaliseringa utover kommunegrensene då gruppa har ei skeiv fordeling når det gjeld mellom anna målform og krav til at utvalet skal bestå av elevar frå både by og land.

4 Resultat

I denne delen av oppgåva blir hovudtrekka i funna presenterte. Datagrunnlaget som undersøkinga byggjer på er svært omfattande. Det har derfor vore nødvendig å gjera eit utval der berre hovudtrekka i funna blir vist, analysert og drøfta.

Kapittelet byrjar med å visa ein tabell over det gjennomsnittlege resultatata for nonorddiktaten på kvart klassesteg frå 1. – 7. klasse. Vidare blir dei fleste tala i denne tabellen illustrert i form av figurar eller søylediagram. Neste tabell, tabell 2., gir eit oversyn over det gjennomsnittlege resultatet for orddiktaten. Også tabell 2. viser resultatata for kvart klasstrinn. Etter at denne tabellen er presentert, kjem figurar som synleggjer nokre av resultatata som kjem fram i tabell 2.

Ut i frå den ovannemnte problemstillinga har vi også sett det som nødvendig og interessant å gje ein presentasjon av den gjennomsnittlege endring mellom klasstrinna både når det gjeld nonorddiktaten og orddiktaten. Desse resultat blir vist i tabell 4. og 5. Tabell 5., 6., 7. og 8. gir eit oversyn over det gjennomsnittlege resultatet på nonorddiktaten og orddiktaten for jenter og gutar separat.

I siste delen av resultatdelen kjem figurane 34., 35. og 36. som presenterer og gir ei oppsummeringa av dei statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn.

4.1 Gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat og orddiktat på dei ulike klassetrinna

Tabellen nedanfor gir informasjon om elevane sitt gjennomsnittleg resultat for nonorddiktaten. Resultata blir vist på klassetrinnsnivå.

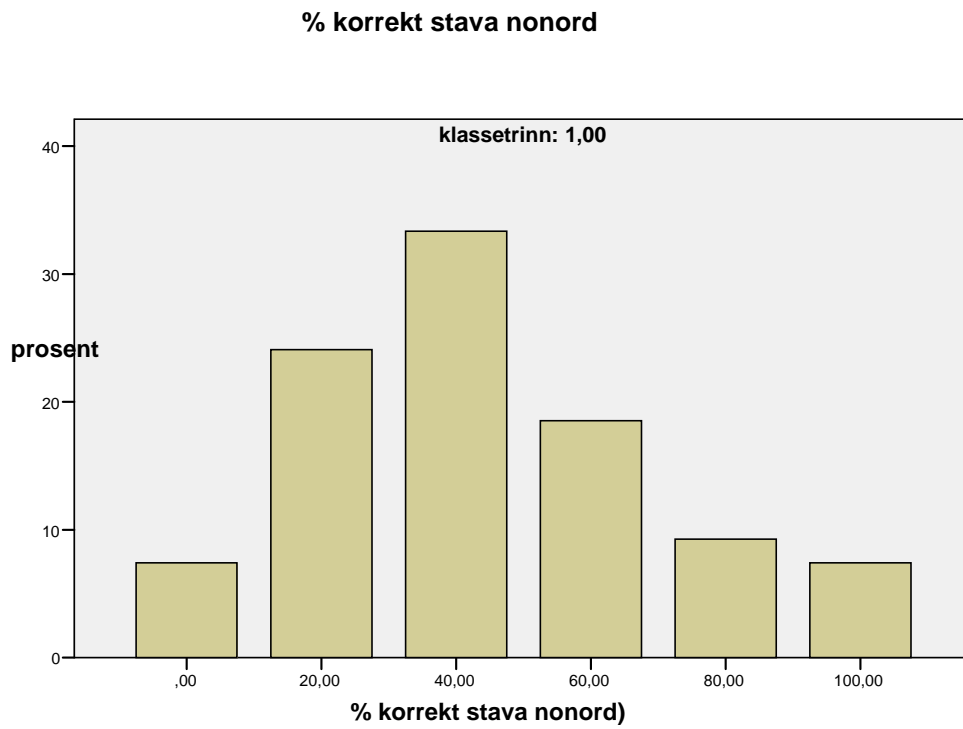
Tabell 1. Gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat på dei ulike klassetrinna

Klassetrinn	Prosent korrekt stava nonord -	Prosent overgeneraliseringsfeil -	Prosent andre nonordfeil
1.	44,07	0,00	55,93
2.	58,14	8,31	33,56
3.	72,28	6,59	21,14
4.	77,45	8,24	14,31
5.	80,17	6,67	13,17
6.	74,74	8,60	16,67
7.	73,53	13,92	12,55

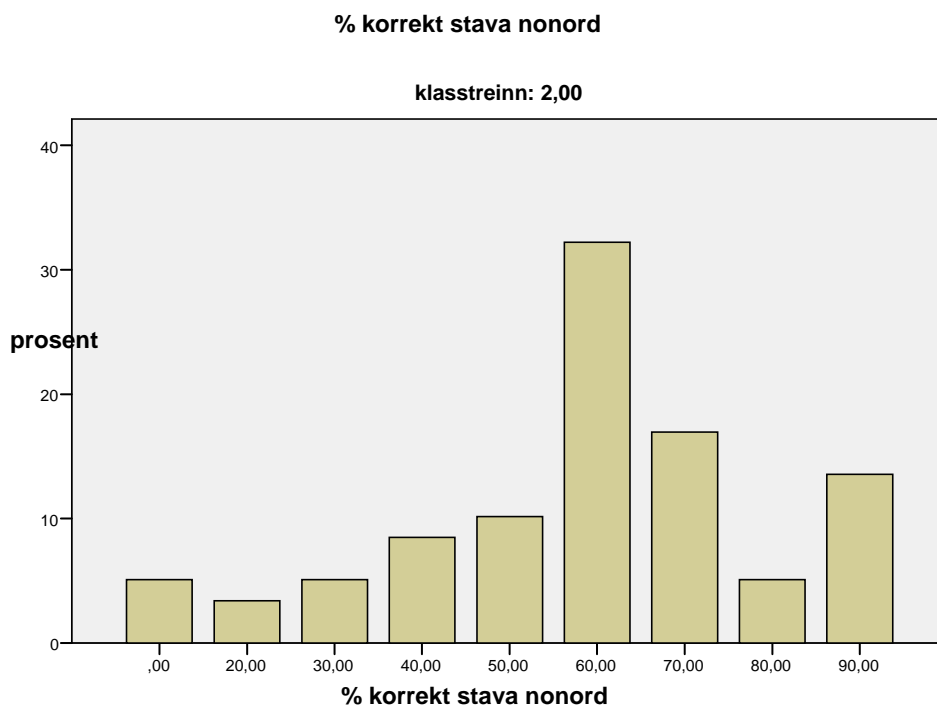
Tabellen viser mellom anna at variabelen prosent korrekt stava nonord har hatt ei auke fram til 3. klasse. Frå 3. til 7. klasse er dataa relativt stabile. Vidare ser ein at prosent overgeneraliseringsfeil er 0,00 i 1. klasse. Dataa aukar i 2. klasse til 8,31 prosent og held seg relativt stabilt fram til og med 6.klasse. I kolonnen for variabelen prosent andre nonordfeil er prosenttalet i 1. klasse 55,93. Fordelinga på klassetrinn går gradvis ned til og med 4. klasse. Frå og med 4. klasse held resultatet seg relativt stabilt.

Figurane nedanfor gir ein presentasjon av tala i kolonnane for prosent korrekt stava nonord og prosent overgeneraliseringsfeil

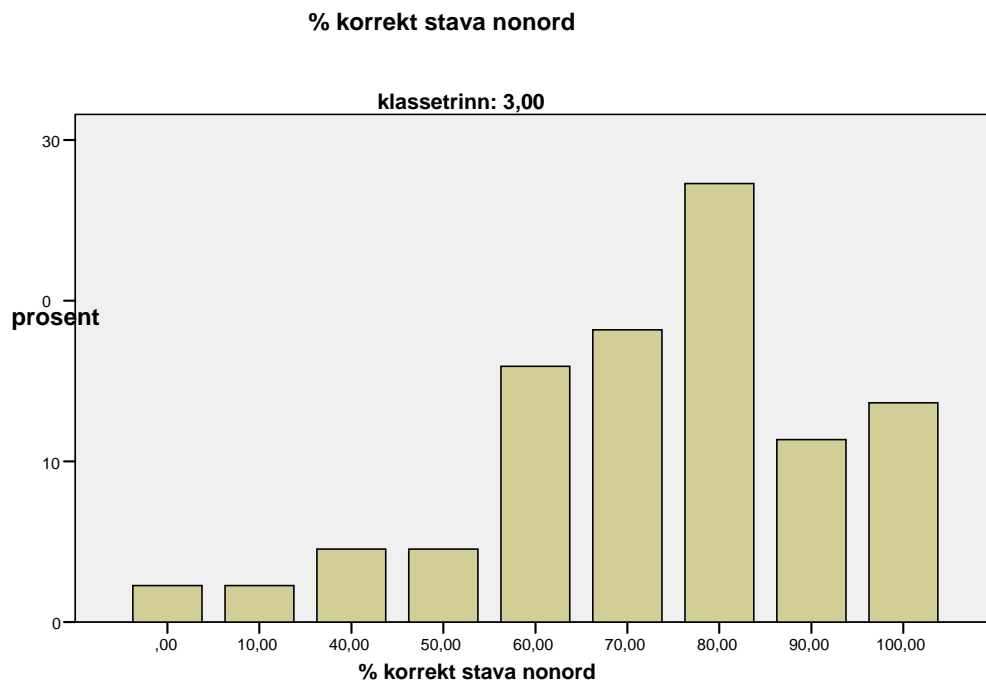
Figur 6. Nonorddiktat – 1. klasse - Prosent korrekt stava nonord



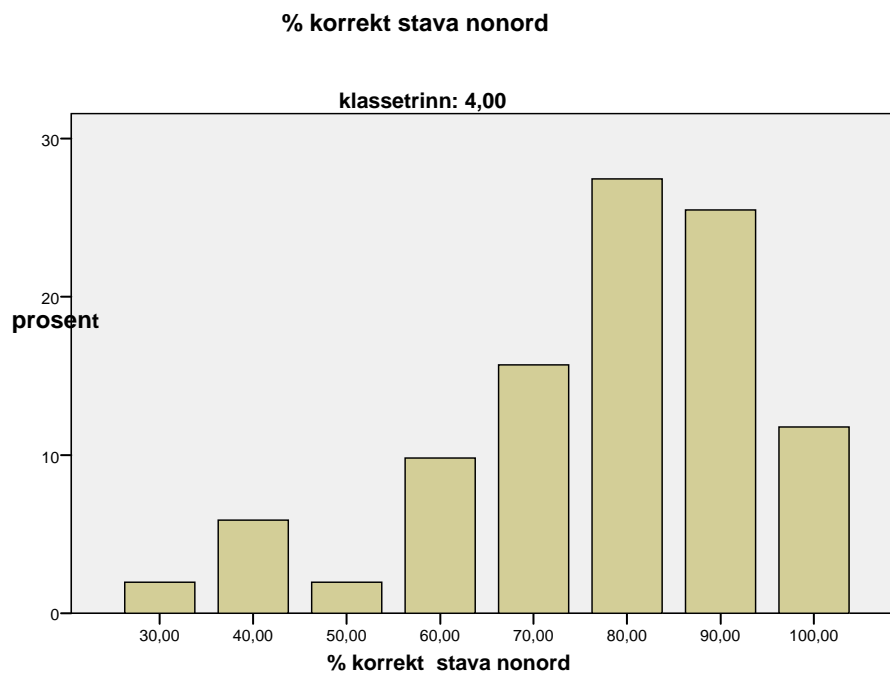
Figur 7. Nonorddiktat – 2. klasse - Prosent korrekt stava nonord



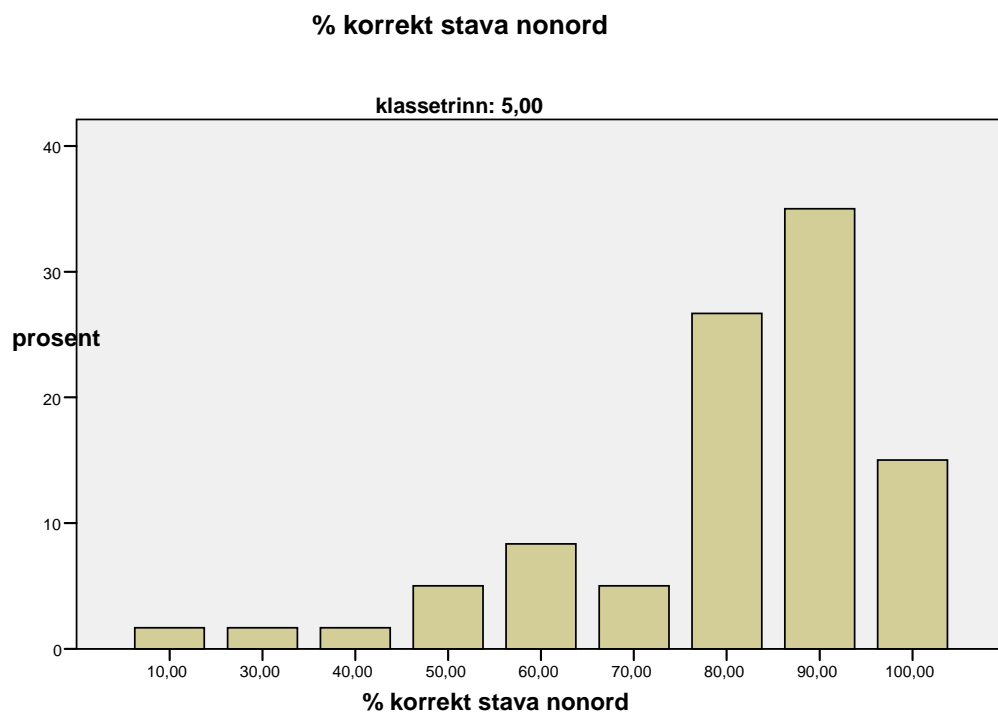
Figur 8. Nonorddiktat – 3. klasse - Prosent korrekt stava nonord



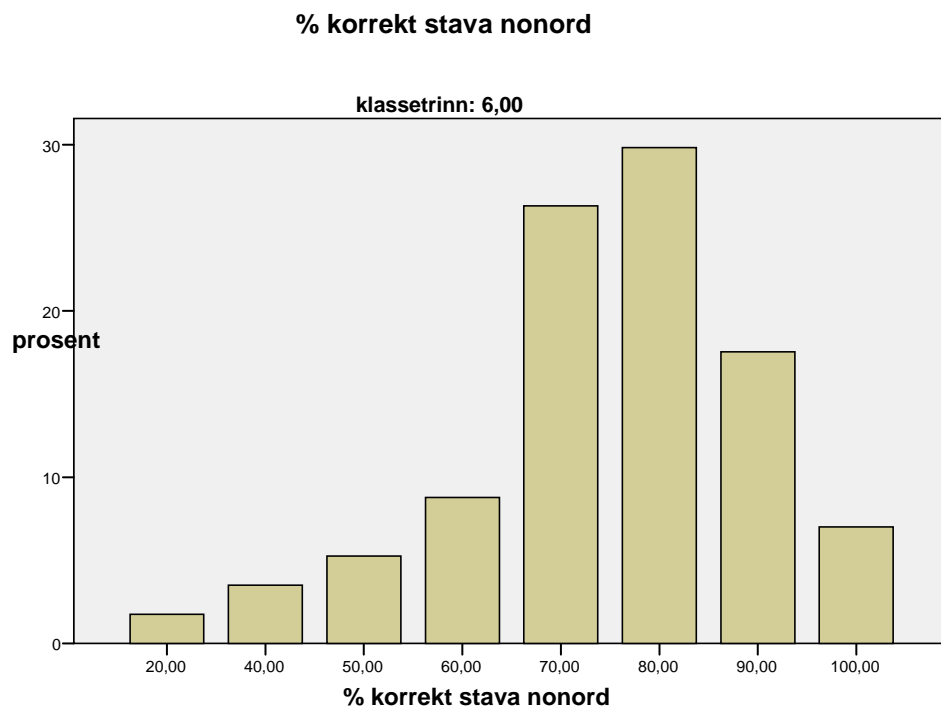
Figur 9. Nonorddiktat – 4. klasse - Prosent korrekt stava nonord



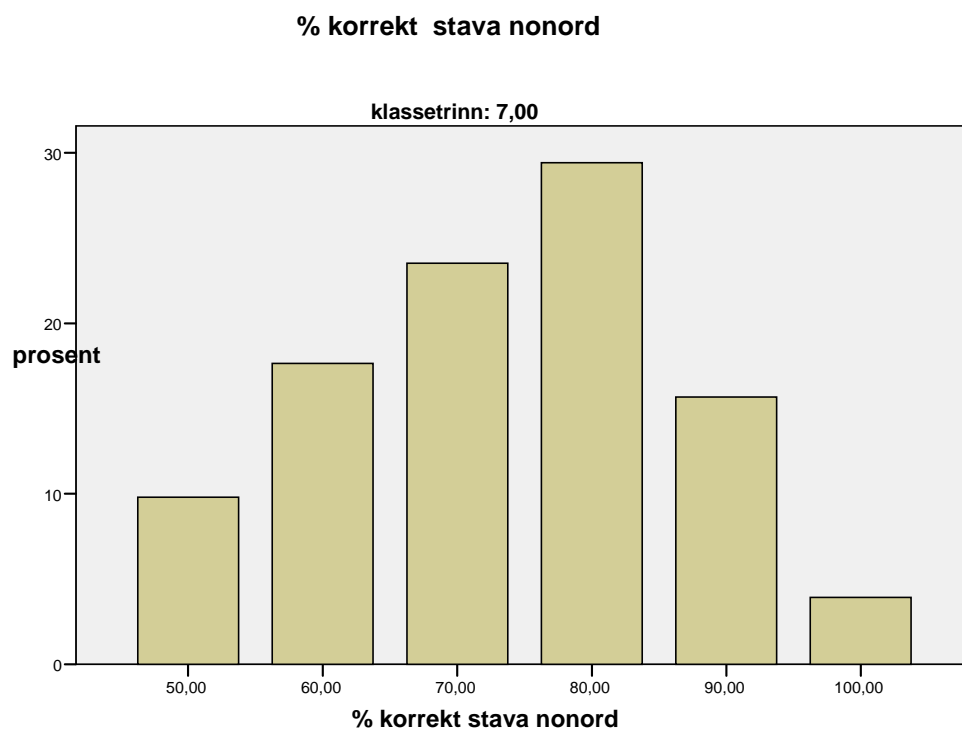
Figur 10. Nonorddiktat – 5. klasse - Prosent korrekt stava nonord



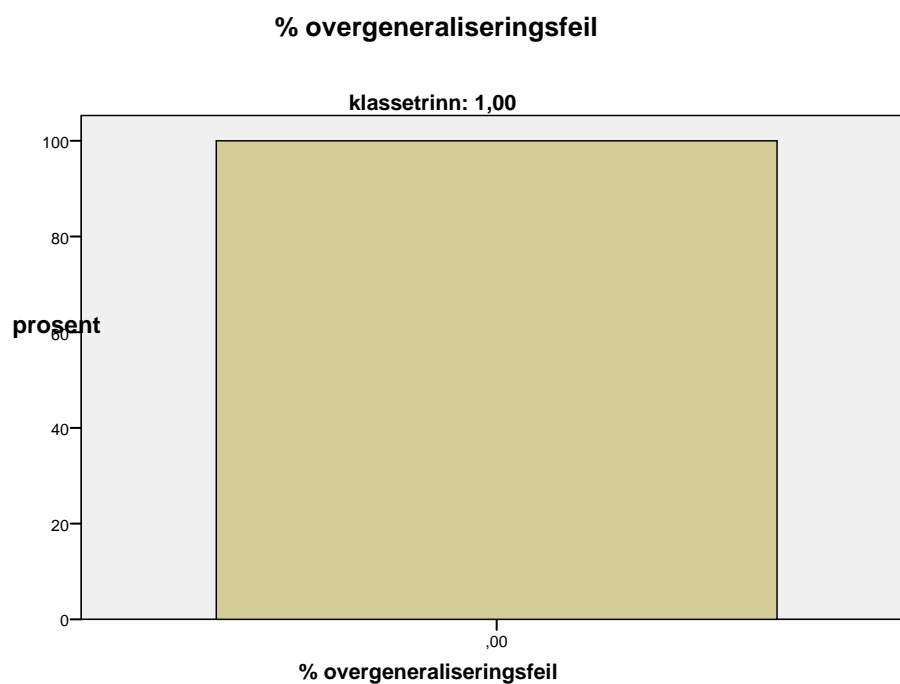
Figur 11. Nonorddiktat – 6. klasse - Prosent korrekt stava nonord



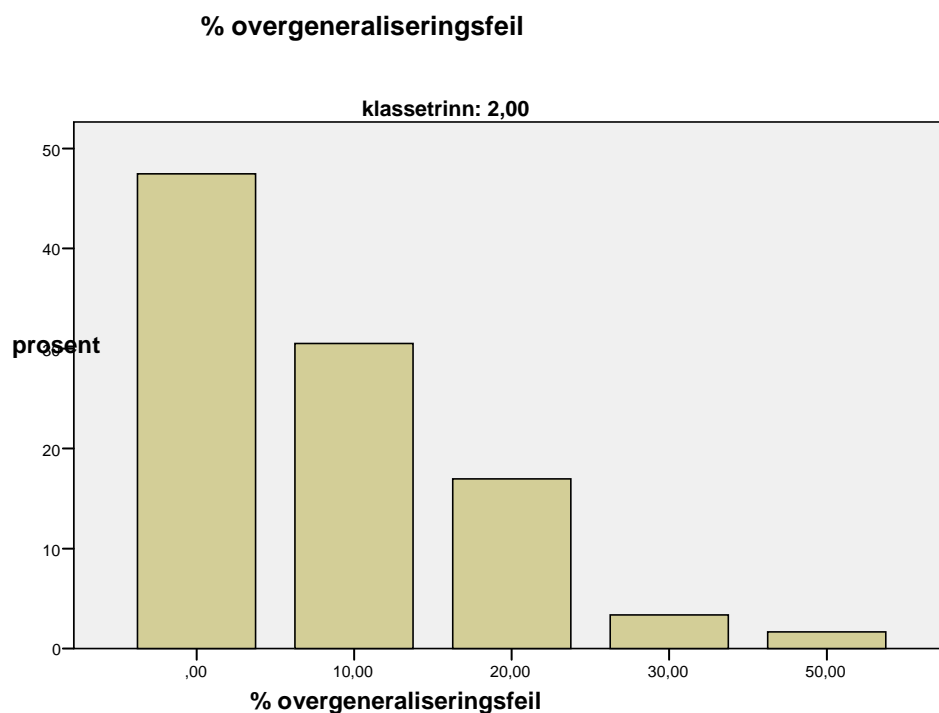
Figur 12. Nonorddiktat – 7. klasse - Prosent korrekt stava nonord



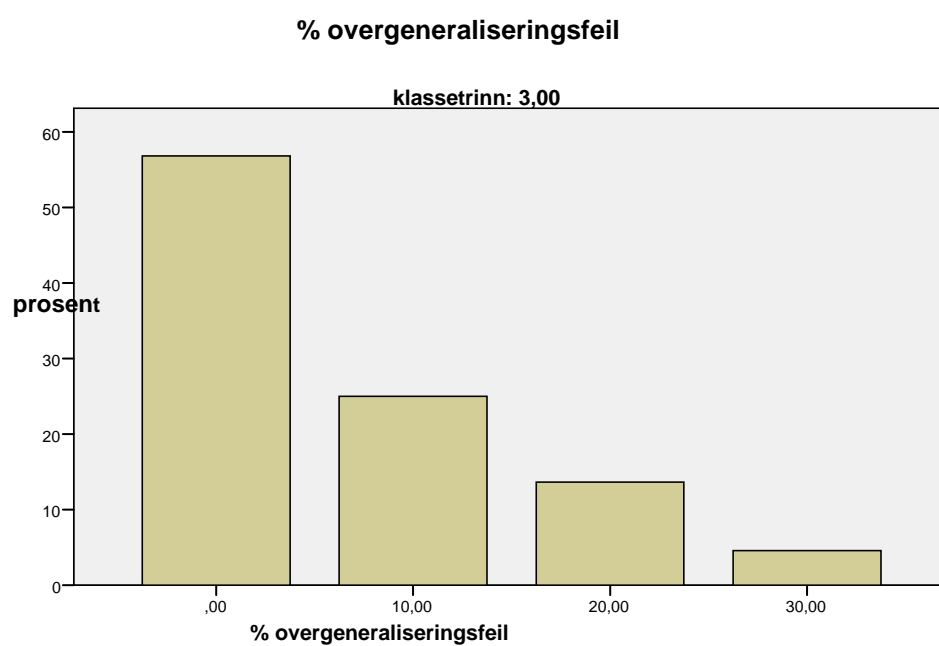
Figur 13. Nonorddiktat – 1.klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



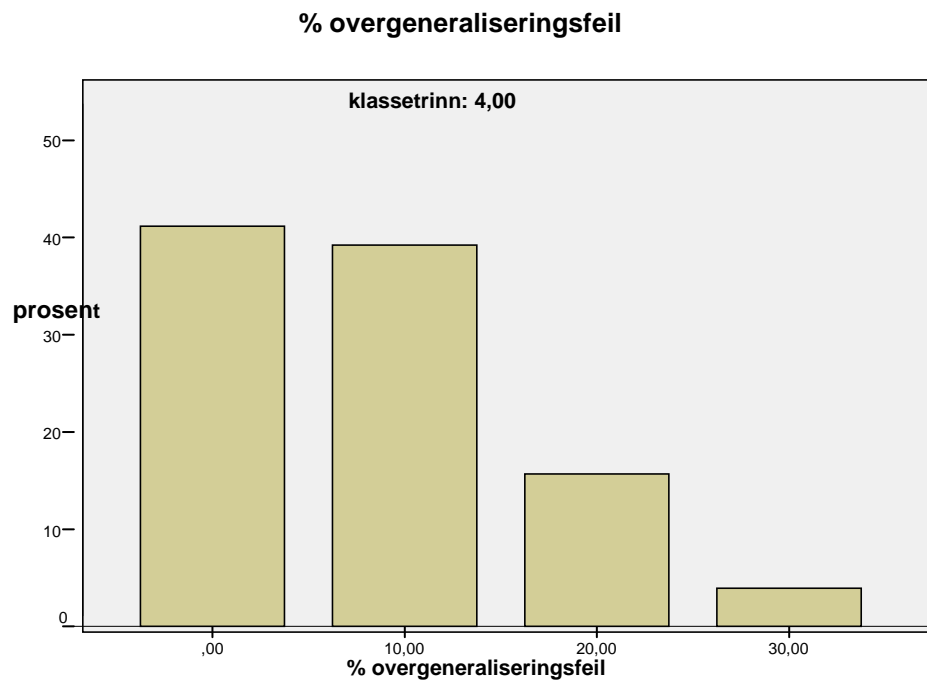
Figur 14. Nonorddiktat – 2. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



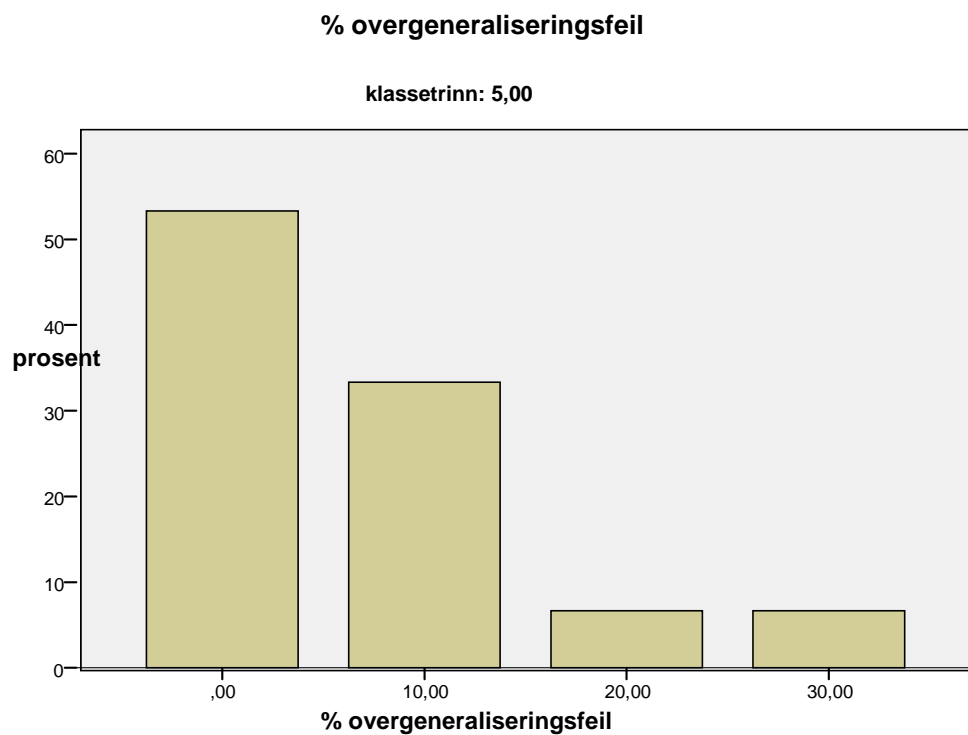
Figur 15. Nonorddiktat – 3. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



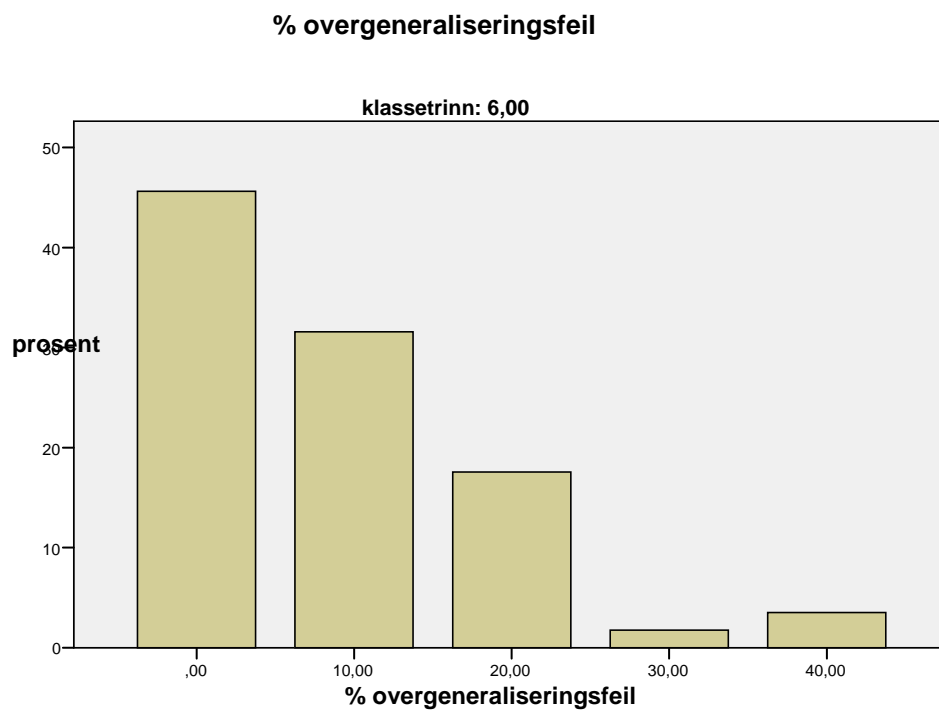
Figur 16. Nonorddiktat – 4. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



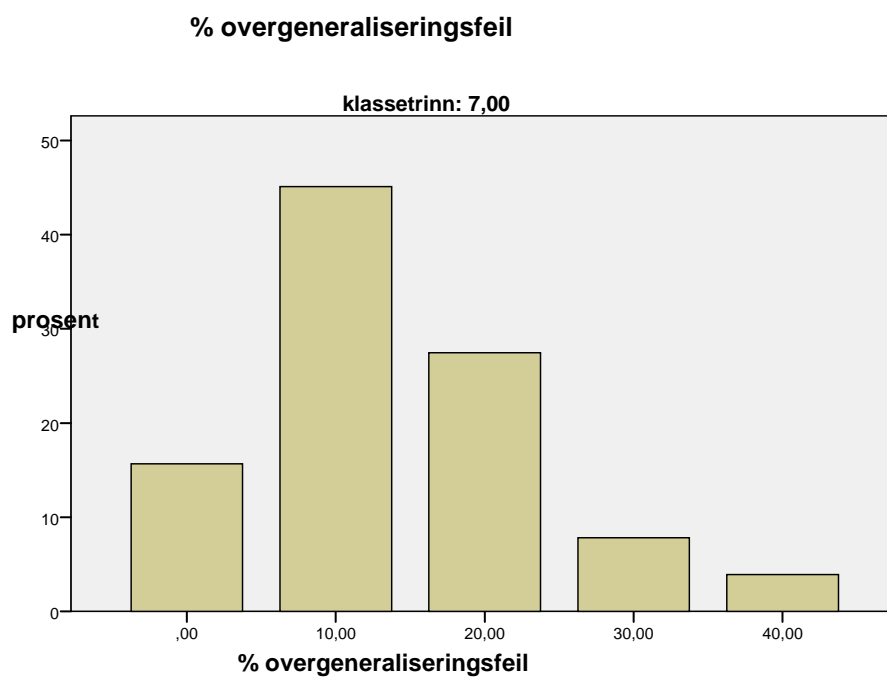
Figur 17. Nonorddiktat – 5. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



Figur 18. Nonorddiktat – 6. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



Figur 19. Nonorddiktat – 7. klasse – Prosent overgeneraliseringsfeil



I tabellen nedanfor kan ein sjå resultatet for orddiktaten som er gjennomført på elevane i undersøkinga. Tabellen viser det gjennomsnittlege resultatet for klassetrinn 1. – 7.

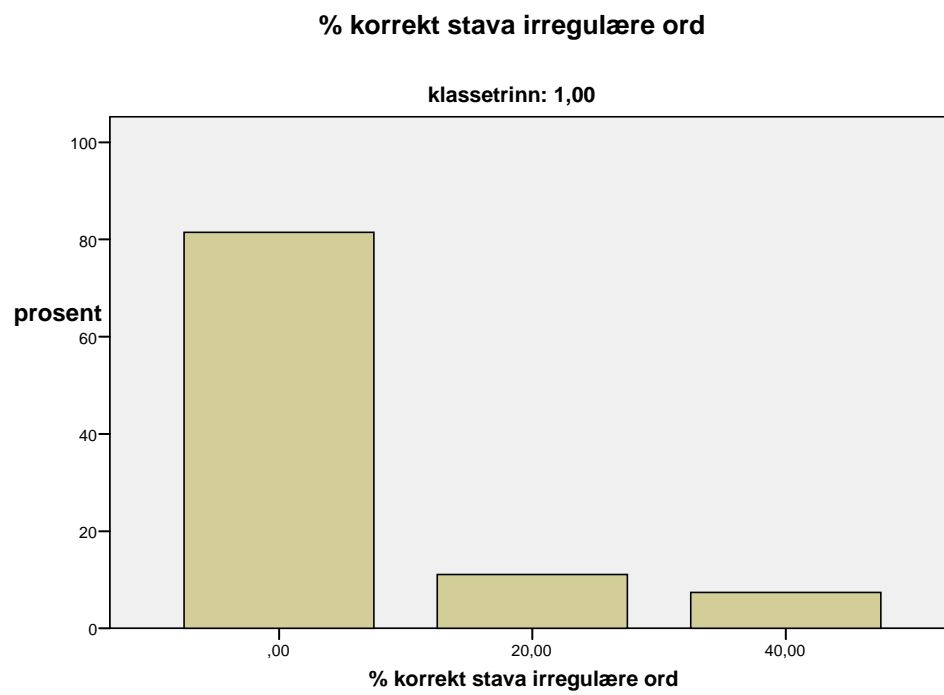
Tabell 2. Gjennomsnittleg resultat for orddiktat på dei ulike klassetrinna

Klassetrinn	Prosent korrekt stava irregulære ord	Prosent regulariseringsfeil -	Prosent andre ordfeil
1.	5,19	42,22	52,59
2.	12,88	49,32	37,80
3.	39,55	34,77	25,68
4.	47,06	28,04	24,90
5.	64,33	21,83	13,83
6.	77,02	16,49	6,49
7.	79,22	9,61	11,18

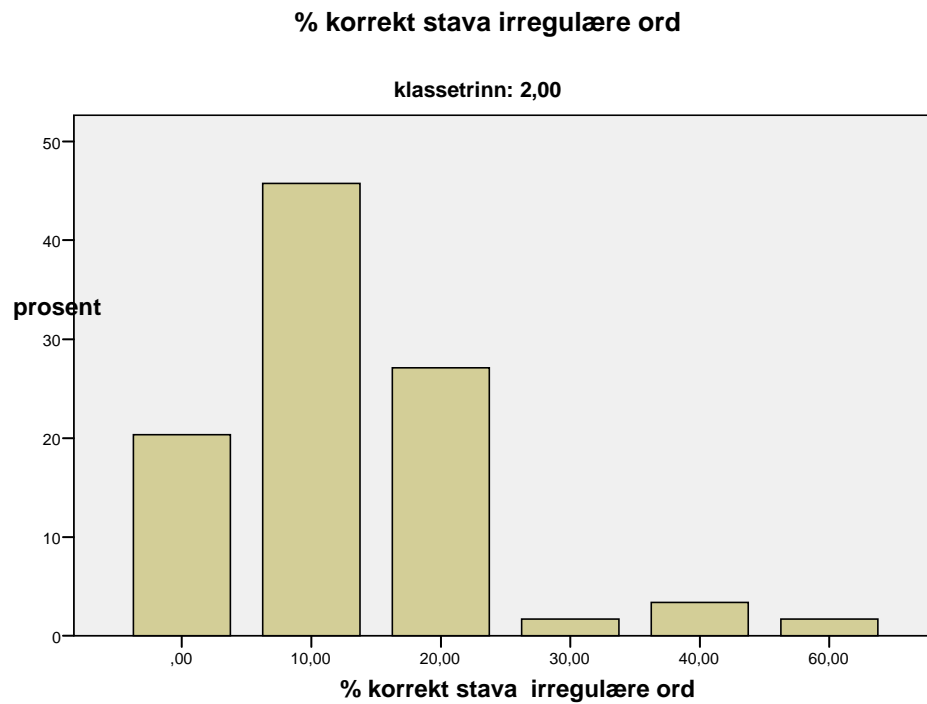
Ut i frå tabell 2. kan ein mellom anna sjå at variabelen for gjennomsnittleg prosent korrekt stava irregulære ord har ei auke frå 5,19 prosent i 1. klasse til 79,22 prosent i 7. klasse. Dataa aukar mest frå 2. til 3. klasse. Prosent regulariseringsfeil viser ei auke frå 1. til 2. klasse for så og gradvis minka frå 2. til 7. trinn. I kolonnen for prosent andre ordfeil kan ein sjå at fordelinga på klassetrinn minkar frå 1. til 6. klasse . Dataa viser at det er ei auke frå 6. til 7. trinn.

Figur 20. – 33. illustrerer tala i kolonnane prosent korrekt stava irregulære ord og prosent regulariseringsfeil i form av søylediagram.

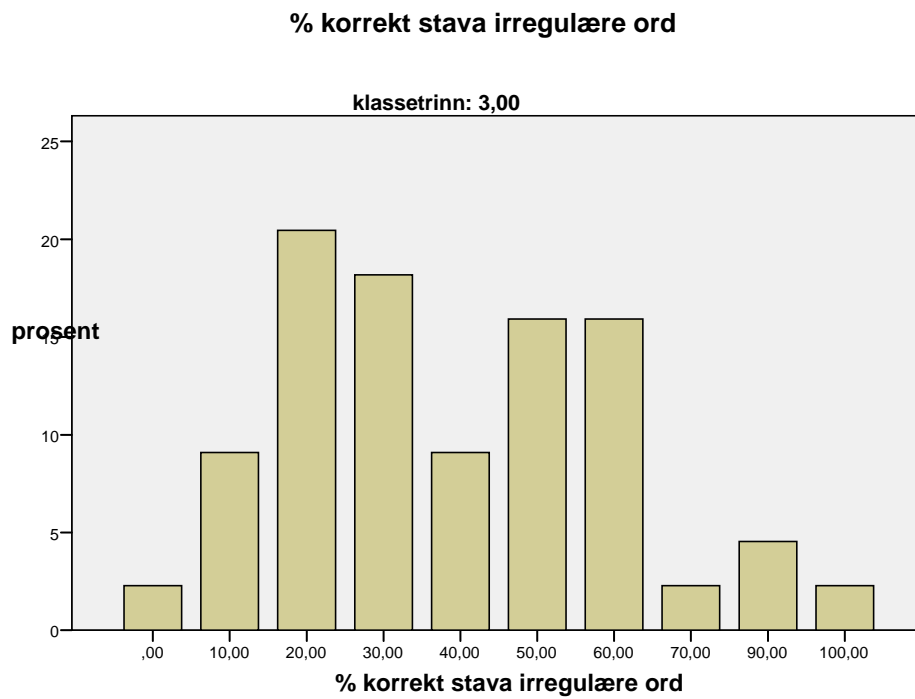
Figur 20. Orddiktat – 1. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



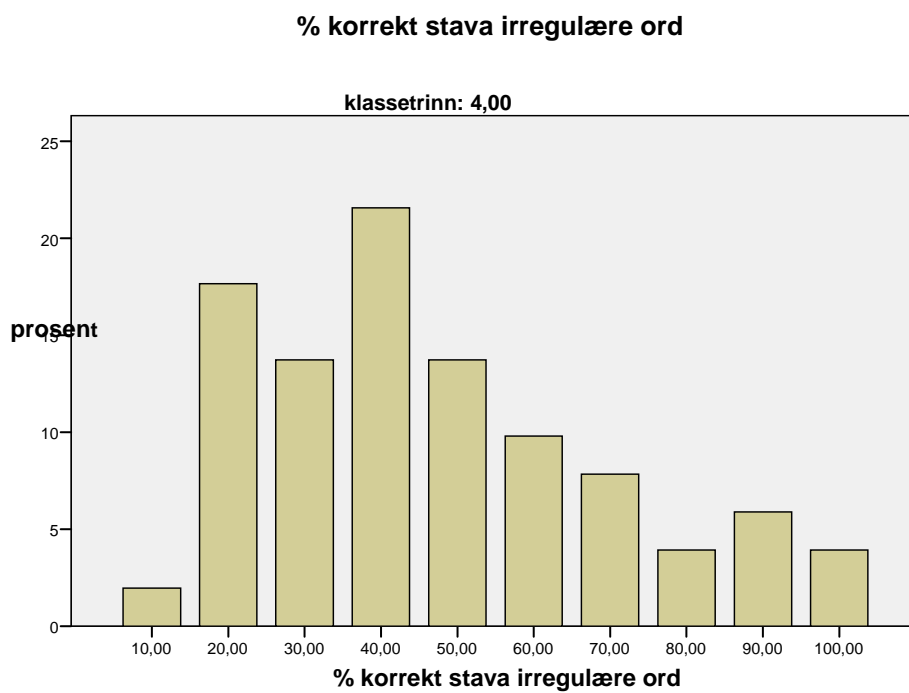
Figur 21. Orddiktat – 2. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



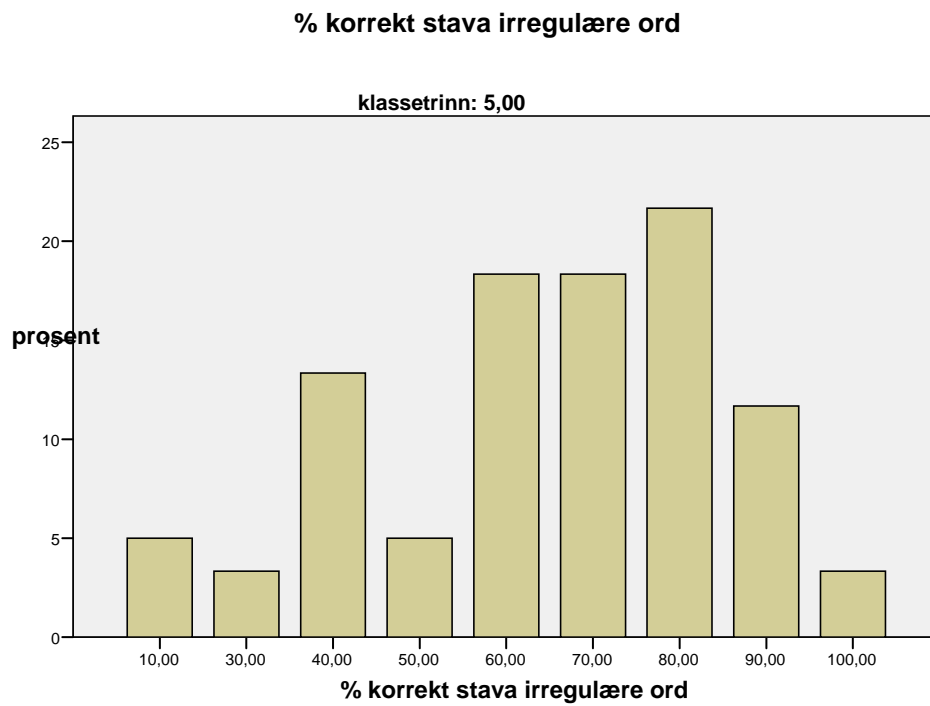
Figur 22. Orddiktat – 3. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



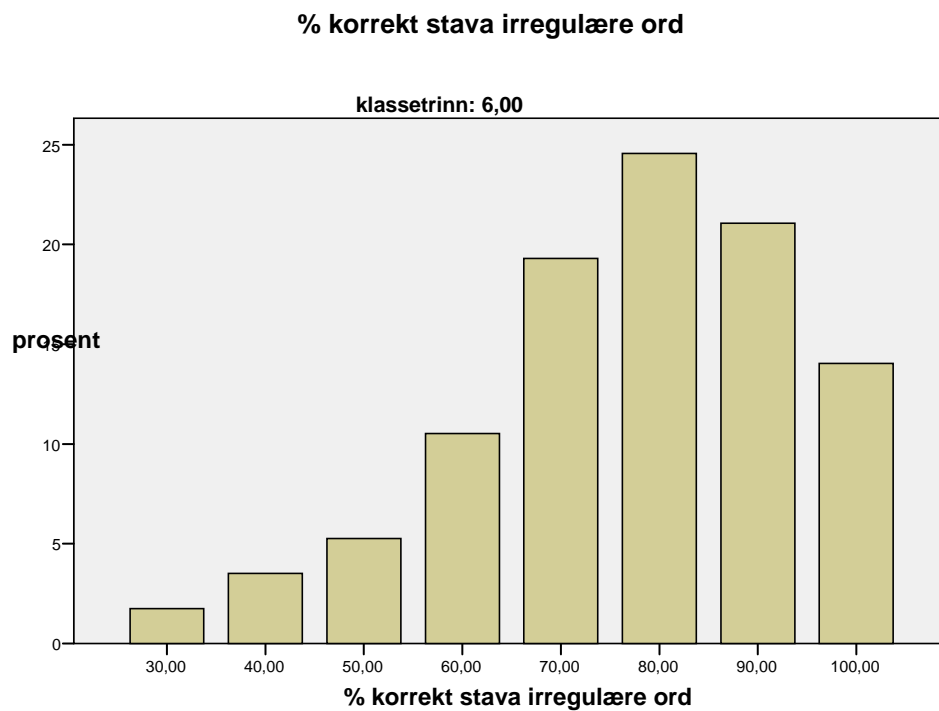
Figur 23. Orddiktat – 4. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



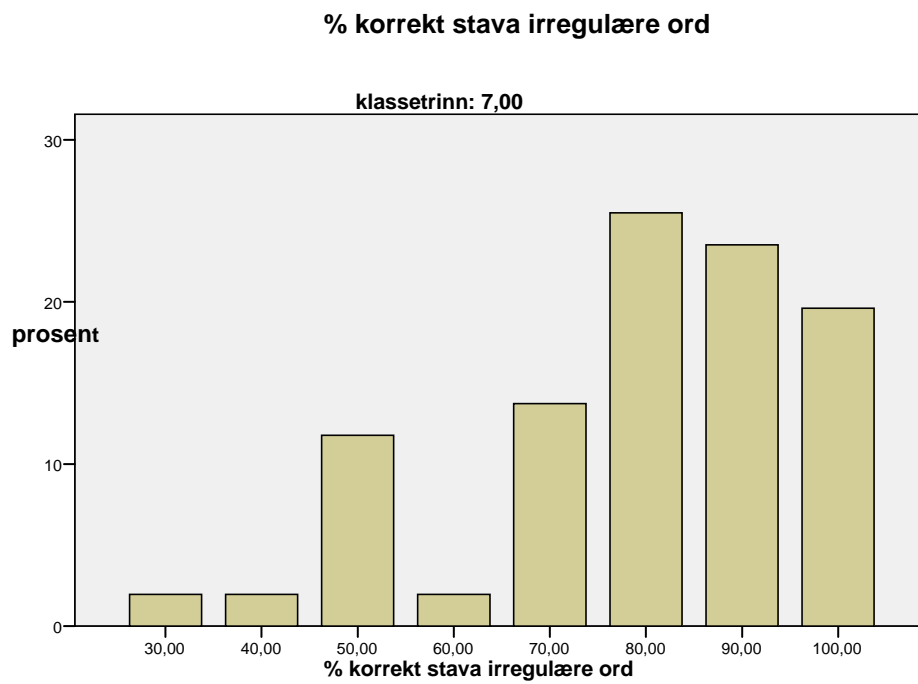
Figur 24. Orddiktat – 5. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



Figur 25. Orddiktat – 6. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



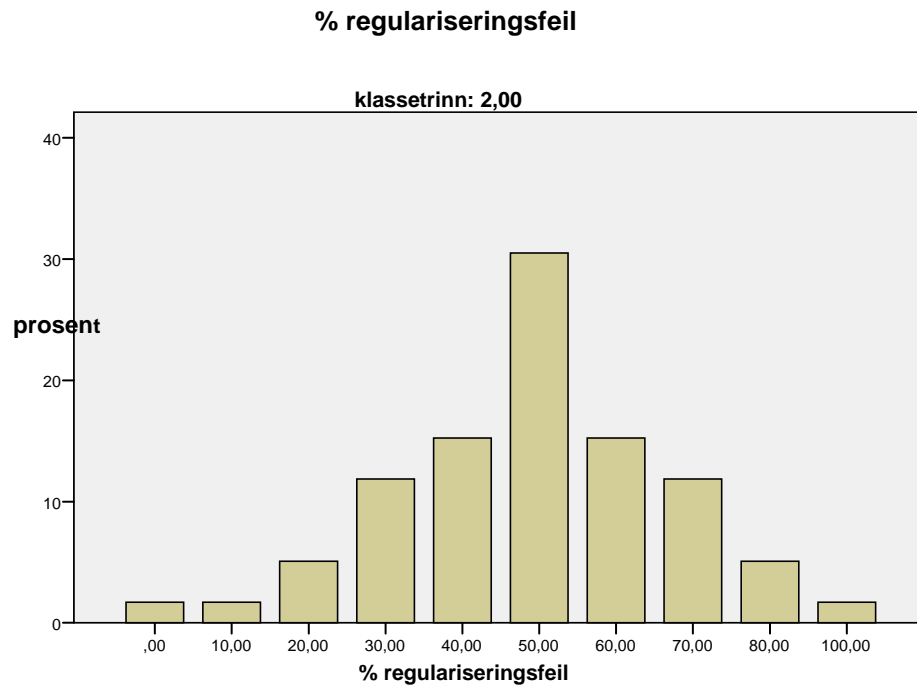
Figur 26. Orddiktat – 7. klasse - Prosent korrekt stava irregulære ord



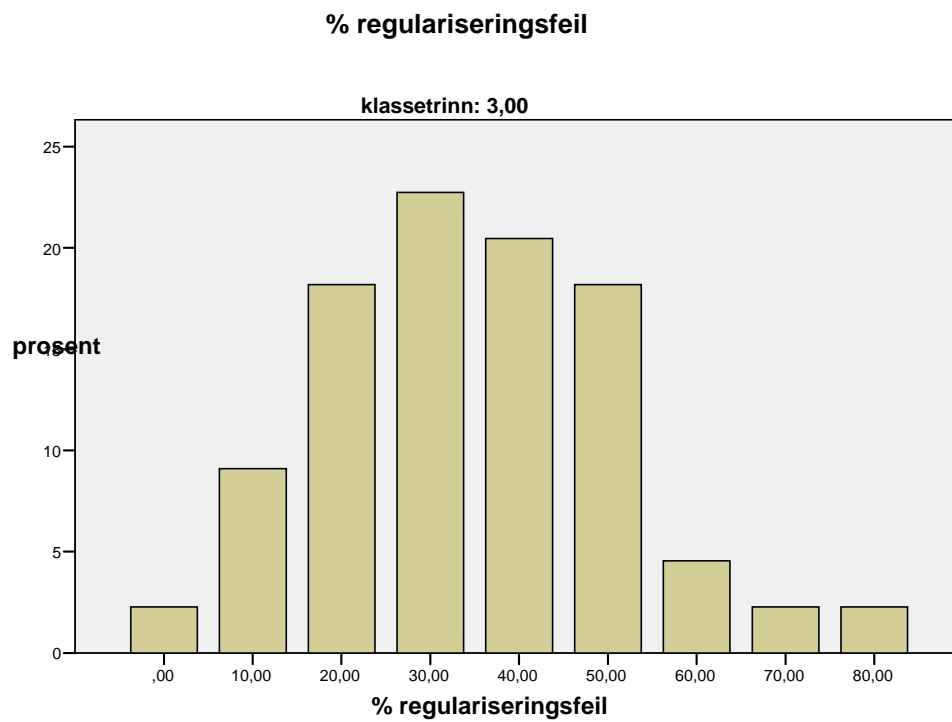
Figur 27. Orddiktat – 1. klasse - Prosent regulariseringsfeil



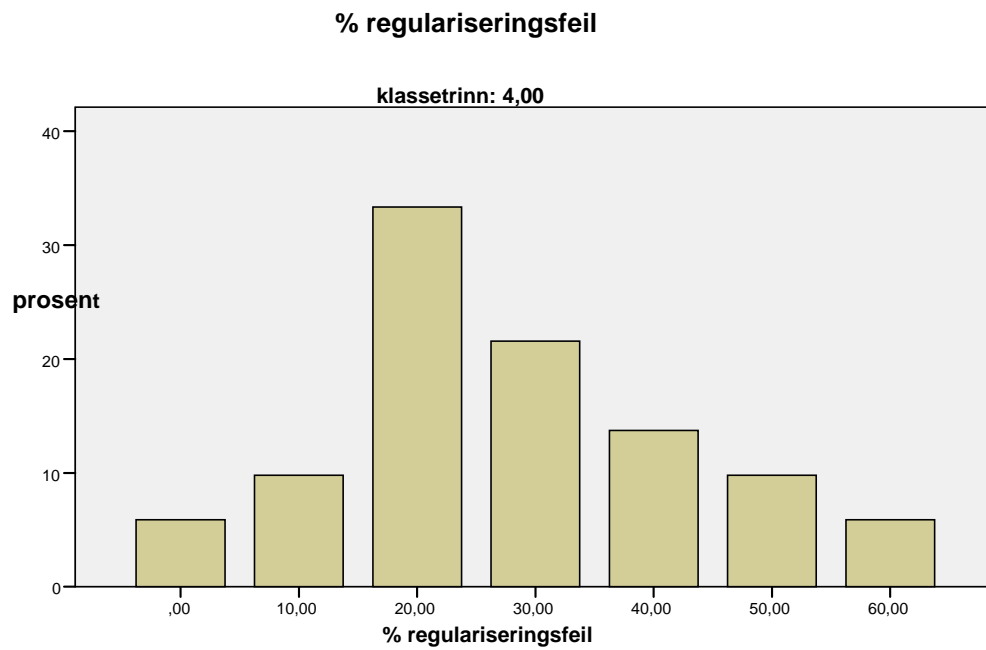
Figur 28. Orddiktat – 2. klasse - Prosent regulariseringsfeil



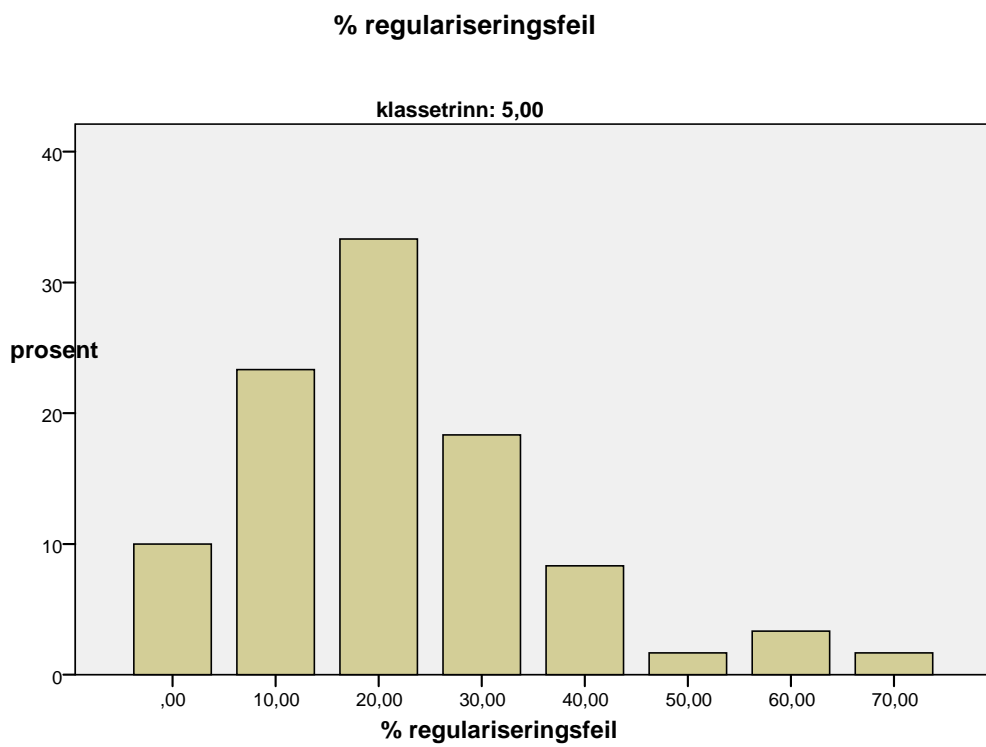
Figur 29. Orddiktat – 3. klasse - Prosent regulariseringsfeil



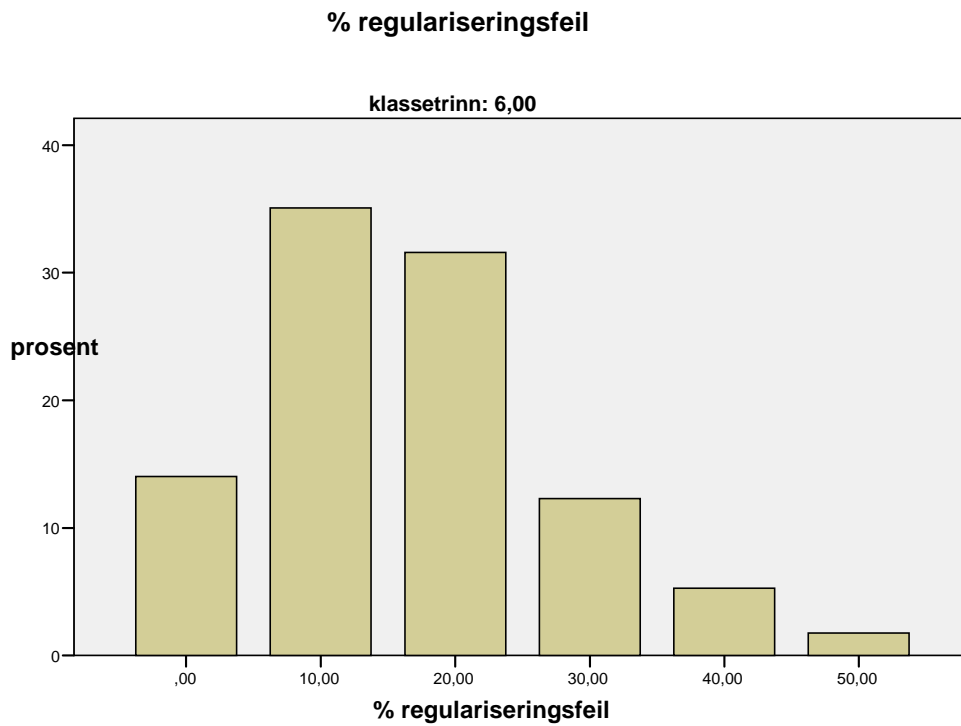
Figur 30. Orddiktat – 4. klasse - Prosent regulariseringsfeil



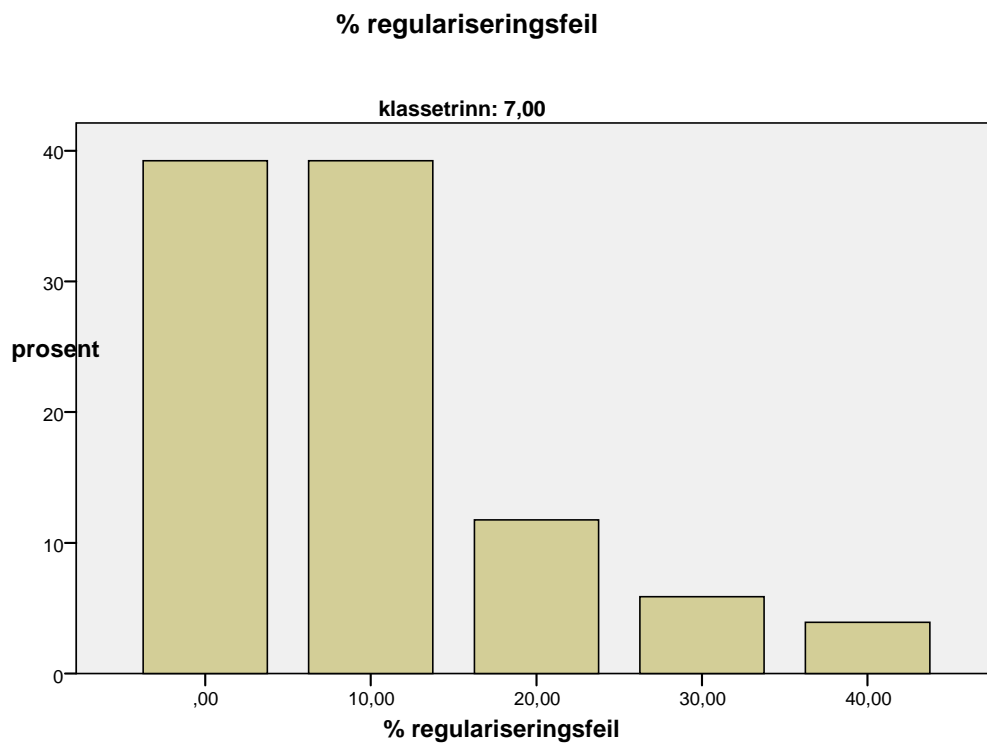
Figur 31. Orddiktat – 5. klasse - Prosent regulariseringsfeil



Figur 32. Orddiktat – 6. klasse - Prosent regulariseringsfeil



Figur 33. Orddiktat – 7. klasse - Prosent regulariseringsfeil



4.2 Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna

Tabellen nedanfor presenterer gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna som er med i studien. Dataa er i prosent og gjeld nonorddiktaten.

Tabell 3. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna - nonorddiktat

Klasstrinn	Prosent korrekt stava nonord -	Prosent over - generaliseringsfeil	Prosent andre nonordfeil
1. – 2.	14,06 *	8,31 *	- 22,37 *
2. – 3.	14,14 *	- 1,71	- 12,42 *
3. – 4.	5,18	1,64	- 6,82
4. – 5.	2,72	- 1,57	- 1,15
5. – 6.	- 5,43	1,93	3,50
6. – 7.	- 1,21	5,33 *	- 4,12

* Signifikans, $p < 0.05$

Stjerna tydar at korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå. P blir brukt som ei forkorting for å angje dette nivået. Signifikantnivå er informasjon om kor sikre vi kan vera på den slutninga vi trekkjer frå eit utval til populasjonen som utvalet representerer. I dette tilfellet kan vi seia at det er 5 % risiko for at ein tek feil når ein seier det er ein samanheng mellom dei to variablane klasstrinn og gjennomsnittleg endring prosent korrekt stava nonord, klasstrinn og gjennomsnittleg endring prosent overgeneraliseringsfeil og til slutt klasstrinn og gjennomsnittleg endring prosent andre nonordfeil. (Ringdal, 2007) Tabell 3. viser blant anna at det er ein statistisk signifikant endring når det gjeld variabelen prosent korrekt stava nonord frå 1. – 2. klasstrinn og frå trinn 2. – 3. I kolonnen for prosent overgeneraliseringsfeil kan ein sjå at endringa er statistisk signifikant frå 1. – 2. klasstrinn og frå 6. – 7. klasstrinn. Når det gjeld kategorien, prosent andre nonordfeil, viser tabellen statistisk signifikante endringar frå 1. – 2. trinn og frå 2. – 3.klasstrinn.

Tabell 4. viser gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna i høve til orddiktaten. Tala som blir vist i tabellen er i prosent.

Tabell 4. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna - orddiktat

Klasstrinn	Prosent korrekt stava irregulære ord	Prosent regulariseringsfeil	Prosent andre ordfeil
1. – 2.	7,70	7,10	-14,80 *
2. – 3.	26,66 *	- 14,55 *	-12,11 *
3. – 4.	7,51	- 6,73	- 0,78
4. – 5.	17,27 *	- 6,21	-11,07 *
5. – 6.	12,68 *	- 5,34	- 7,34
6. – 7.	2,20	- 6,88	4,69

* Signifikans, $p < 0.05$

I tabellen ovanfor kan ein mellom anna sjå at det er statistisk signifikante gjennomsnittlege endringar frå 2. – 3. trinn, frå 4. – 5. trinn og frå 5. – 6. trinn i når det gjeld prosent korrekt stava irregulære ord. Tabellen viser også at det ein statistisk signifikant endring i kolonnen for prosent regulariseringsfeil, frå 2. – 3. klasstrinn. I kolonnen for prosent andre ordfeil er det tre prosenttal som er statistisk signifikante, dataa frå 1. – 2. klasse, frå 2. – 3. klasse og frå 4. – 5. klasse.

4.3 Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna for jenter og gutar separat

Tabell 5. gjeld gjennomsnittleg endring mellom klassane for jenter. Tabellen viser tala i prosent og resultatet gjeld for nonorddiktaten.

**Tabell 5. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna
jenter - nonorddiktat**

Klasstrinn	Prosent korrekt stava nonord -	Prosent over - generaliseringsfeil	Prosent andre nonordfeil
1. – 2.	10,81	11,48 *	- 22,29 *
2. – 3.	18,20 *	- 2,43	- 15,77 *
3. – 4.	- 0,83	0,31	0,52
4. – 5.	4,82	- 3,77	- 1,04
5. – 6.	- 6,79	2,11	4,68
6. – 7.	- 0,97	5,91	- 4,94

* Signifikans, $p < 0.05$

Fire data i tabellen er statistisk signifikante. I kolonnen for prosent korrekt stava nonord er den gjennomsnittlege endringa i 2. – 3. klasse statistisk signifikant. Kategorien prosent overgeneraliseringsfeil har eit statistisk signifikant prosenttal, den gjennomsnittlege endringa frå 1. – 2. klasse. Under prosent andre nonordfeil kan ein sjå at det er statistisk signifikante endringar frå 1. – 2. klasse og frå 2. – 3. klasse.

Tabellen nedanfor presenterer gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna på orddiktaten for jenter.

**Tabell 6. Gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna
jenter - orddiktat**

Klassetrinn	Prosent korrekt stava irregulære ord	Prosent regulariseringsfeil	Prosent andre ordfeil
1. – 2.	6,99	1,30	- 8,29
2. – 3.	28,52 *	- 19,05 *	- 9,47
3. – 4.	7,96	- 4,82	- 3,13
4. – 5.	15,92 *	- 5,90	- 10,02
5. – 6.	8,95	- 1,39	- 7,56
6. – 7.	4,65	- 9,25	4,60

* Signifikans, $p < 0.05$

Her kan ein mellom anna sjå statistisk signifikante gjennomsnittlege endringar for korrekt stava irregulære ord, 2.- 3. klasse og 4. – 5. klasse. Det er eit prosenttal som er statistisk signifikant i kolonnen for prosent regulariseringsfeil, 2.- 3. klassetrinn. Kolonnen for kategorien, prosent andre ordfeil, viser at ingen av endringane er statistisk signifikante.

Tabell 7. gir ein presentasjon av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna på nonorddiktaten for gutar.

**Tabell 7. Gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna
gutar - nonorddiktat**

Klassetrinn	Prosent korrekt stava nonord -	Prosent over - generaliseringsfeil	Prosent andre nonordfeil
1. – 2.	16,25 *	5,63	- 21,88 *
2. – 3.	10,27	- 1,28	- 8,99
3. – 4.	10,47	2,15	- 12,63
4. – 5.	- 2,88	2,91	- 0,03
5. – 6.	- 0,25	- 0,57	- 0,30
6. – 7.	- 1,56	4,88	- 3,31

* Signifikans, $p < 0.05$

I kolonnen for prosent korrekt stava nonord er endringa statistisk signifikant frå 1. – 2. trinn. I tabellen er det ingen statistisk signifikante endringar i kategorien, prosent overgeneraliseringsfeil. Kolonnen for prosent andre nonordfeil viser statistisk signifikant gjennomsnittleg endring frå 1. – 2. klasse.

Prosenttala i tabell 8. viser gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna på orddiktaten for gutar.

**Tabell 8. Gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna
gutar - orddiktat**

Klasstrinn	Prosent korrekt stava irregulære ord	Prosent regulariseringsfeil	Prosent andre ordfeil
1. – 2.	8,02	11,33	- 19,35 *
2. – 3.	24,84 *	- 10,49	- 14,35
3. – 4.	4,41	- 7,26	2,85
4. – 5.	16,56	- 5,12	- 11,44
5. – 6.	20, 68 *	-11,37	- 9,32
6. – 7.	- 0,05	- 4,90	4,95

* Signifikans, $p < 0.05$

Tabell 8. presenterer tal som viser tre statistisk signifikante endringar: Variabelen prosent korrekt stava irregulære ord, 2. – 3. klasstrinn, 5. – 6. klasstrinn og prosent andre ordfeil, 1. – 2. klasstrinn. Det er ingen statistisk signifikante endringar under kategorien, prosent regulariseringsfeil.

4.4 Statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn

Figur 34. gir ei oversikt over kor ein finn dei statistisk signifikant endringane i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn. Figuren gjeld for alle elevane.

Figur 34. Statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn
– alle elevar

Klasstrinn	Fonologisk strategi		Ortografisk strategi	
	Korrekt bruk (% korrekt stava nonord)	Feil bruk (% regulariseringsfeil)	Korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulær stavemåte)	Feil bruk (% over - generaliseringsfeil)
1. – 2.	Signifikant auke			Signifikant auke
2. – 3.	Signifikant auke	Signifikant nedgang	Signifikant auke	
3. – 4.				
4. – 5.			Signifikant auke	
5. – 6.			Signifikant auke	
6. – 7.				Signifikant auke

Figur 34. viser at for variabelen fonologisk strategi, korrekt bruk (% korrekt stava nonord) er det statistisk signifikant auke frå 1. – 2. klasse og frå 2.- 3. klasse. Ein finn ein statistisk signifikant nedgang frå 2. – 3. klasstrinn når det gjeld variabelen fonologisk strategi, feil bruk (% regulariseringsfeil). I kolonnen for ortografisk strategi, korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulær stavemåte) kan ein sjå at det er statistisk signifikant auke frå 2. – 3. klasse, frå 4. – 5. og frå 5. – 6. klasse. Kolonnen for ortografisk strategi, feil bruk (% generaliseringsfeil) viser statistisk signifikant auke frå 1. – 2. og frå 6. – 7.klasstrinn. Det er ingen statistisk signifikante endringar frå 3. – 4.klasse.

Figur 35. gir ein presentasjon av dei statistisk signifikante endringane frå klasstrinn til klasstrinn. Denne figuren gjeld berre for jenter.

Figur 35. Statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn – jenter

Klasstrinn	Fonologisk strategi		Ortografisk strategi	
	Korrekt bruk (% korrekt stava nonord)	Feil bruk (% regulariseringsfeil)	Korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulær stavemåte)	Feil bruk (% over-generaliseringsfeil)
1. – 2.				Signifikant auke
2. – 3.	Signifikant auke	Signifikant nedgang	Signifikant auke	
3. – 4.				
4. – 5.			Signifikant auke	
5. – 6.				
6. – 7.				

I kolonnen for fonologisk strategi, korrekt bruk (% korrekt stava nonord) er det statistisk signifikant auke frå 2. – 3. klasse. Ein finn ein statistisk signifikant nedgang frå 2. – 3. klasse under variabelen fonologisk strategi, feil bruk (% regulariseringsfeil). Når det gjeld ortografisk bruk , korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulære stavemåte) er det statistisk signifikant auke frå 2. – 3. og frå 4. – 5. klasse. I kolonnen ortografisk strategi, feil bruk (% overgeneraliseringsfeil) finn ein ei statistisk signifikant auke frå 1. – 2. klasse.

Figuren nedanfor viser statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn. Figur 36. gjeld for gutane i utvalet.

Figur 36. Statistisk signifikante endringar i gjennomsnitt frå klasstrinn til klasstrinn - gutar

Klasstrinn	Fonologisk strategi		Ortografisk strategi	
	Korrekt bruk (% korrekt stava nonord)	Feil bruk (% regulariseringsfeil)	Korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulær stavemåte)	Feil bruk (% over - generaliseringsfeil)
1. – 2.	Signifikant auke			
2. – 3.			Signifikant auke	
3. – 4.				
4. – 5.				
5. – 6.			Signifikant auke	
6. – 7.				

Under variabelen fonologisk strategi, korrekt bruk (% korrekt stava nonord) er det ei statistisk signifikant auke frå 1. – 2.klasse. I kolonnen for ortografisk strategi, korrekt bruk (% korrekt stava ord med irregulær stavemåte) finn ein ei statistisk signifikant auke frå 2. – 3. og frå 5. – 6. klasstrinn. Det er ingen statistisk signifikante endringar i kolonnen for fonologisk strategi, feil bruk (% regulariseringsfeil) og kolonnen for ortografisk strategi, feil bruk (% overgeneraliseringsfeil).

5 Drøfting

I dette kapitlet blir resultatene av undersøkinga drøfta i forhold til problemstilling, relevant teori, metode, utval og praksis. I teoridelen er det valt ut seks ulike teoriar som ikkje er heilt samde når det gjeld synet på staving og korleis utviklinga av staveferdigheit går føre seg. Funna blir drøfta i høve til desse teoriane. I den første delen av dette kapitlet vil vi drøfta det gjennomsnittlege resultatet for nonorddiktaten og orddiktaten på dei ulike klassetrinna. Vidare i denne delen av oppgåva blir gjennomsnittlege endringar mellom klassetrinna diskutert. Vi vil også sjå på og drøfta gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for gutar og jenter separat.

5.1 Drøfting av gjennomsnittleg resultat for nonorddiktat på dei ulike klassetrinna

Tabell 1. gir mellom anna ein presentasjon av gjennomsnittleg prosent korrekt stava nonord på dei ulike klassestega. I tabellen kan vi sjå at gjennomsnittleg prosent korrekt stava nonord har hatt ei auke frå 44,07 prosent i 1. klasse til 72,28 prosent i 3. klasse. Frå 3. klasse og til og med 7. klasse er dei gjennomsnittlege resultatene relativt stabile. 5. klasse har det høgaste gjennomsnittlege resultatet med 80,17 prosent .

Figur 6. – 12. gjer eit grafisk bilete i form av stolpediagram som viser korleis prosent korrekt stava nonord fordelar seg på kvart klassesteg. Dersom ein trekkjar ei kurve rett over kvar stolpe i stolpediagrammet som gjeld for 1. klasse, figur 6, kan vi sjå ei positiv skeiv kurve der skewness er > 0 . Få av elevane i 1. klasse har fleire enn 60 prosent av nonordene korrekte, medan flest har i frå 0 – 40 prosent rette. I diagrammet som viser resultatet for 2. klasse, figur 7. er kurva heilt annleis. Her ser vi mellom anna at kurva er negativ skeiv med ein skewness på < 0 . Også figurane som gjeld for 3. – 7. klassetrinn, figur 8. – 12., viser negative skeive kurver. Figurane viser mellom anna at etter kvart som elevane blir eldre får fleire elevar høgare skåre på nonorddiktaten. Det er med dette ikkje berre gjennomsnittleg resultat som endrar seg for kvart klassetrinn, men også fordelinga når det gjeld prosentdel korrekte nonord innanfor kvar gruppe.

I studien blei nonord nytta for å måla fonologisk stavestrategi. Det er også som nemnt i metodekapittelet at det er vanleg praksis innføre den kognitive tradisjonen å måla fonologisk stavestrategi på denne måten. (Høien, 2007; Klinkenberg & Skaar, 2001). Det kan diskutert om bruken av nonord i diktat er ein god nok reiskap for måling av fonologisk stavestrategi. Nonord er "ord" ein ikkje kan finna i språket, og dermed "ord" som elevane aldri har sett før. Bruken av nonord kan kanskje føra til at einskilde elevar blir uttrygge i skrivesituasjonen, noko som igjen kan føra til eit dårlegare resultat på diktaten. Kva om vi hadde brukt alfabetisk regulære ord eller lydrette ord i staden for nonord i denne studien? Ville vi ha fått det same resultatet då? Vi kan måla fonologisk stavestrategi ved å bruke alfabetisk regulære ord. Mange av dei alfabetisk regulære orda er ord, eller orda har stavingar som elevane har sett før. Kanskje har nokre av elevane lagra desse orda eller stavingane logografisk eller ortografisk. Dersom elevane har lagra heile eller delar av orda som ortografiske identitetar, vil vi kanskje ikkje kunna måla fonologisk stavestrategi. Det kan hende at dersom vi hadde brukt alfabetisk regulære ord i staden for nonord på diktaten, ville det ført til eit betre resultat, men vi kunne då ikkje vera sikker på kva for strategi ein hadde målt. Vi kan også stilla spørsmål om ein fonologisk stavestrategi brukt på nonord vil vera den same fonologiske stavestrategien som blir brukt på ord. Det er vanskeleg å ha ei formeining om dette spørsmålet. (Høien, 2007; Klinkenberg & Skaar, 2001).

Ved utarbeidinga av diktaten blei det gjort grundige vurderingar i samband med val av kva for ord som skulle vera med. Ved val av nonord blei det mellom anna lagt vekt på at nonorda var lydrette. Nonorda måtte vera både lange og korte, og det måtte vera nonord med og utan konsonantoppoppingar. Det var også viktig at nonorda ikkje inneheld stavingar som utgjorde meiningsberande einingar. Desse kriteria blei sett slik at berre fonologisk stavestrategi kunne brukast i samband med stavinga av orda, ikkje ortografisk stavestrategi. Det var som tidlegare nemnt progresjon når det gjaldt vanskegrad i høve til kva for ord vi nytta og i forhold til kva for rekkjefølgje orda kom i. Dei nonorda ein rekna som lettast blei plasserte først. Dette for å sikra at dei aller fleste elevane lukkast i starten av diktaten.

Ut i frå figur 6. kan vi sjå at heile 90 – 95 prosent av elevane i 1.klasse har 20 prosent eller fleire korrekte på nonorddiktaten. Dei aller fleste av 1. klasse kan altså stava nokre nonord korrekt, og det kan igjen tyda på at dei kan nytta ein fonologiske stavestrategien. Tilhengjarar av stadiemodellane hevdar som tidlegare nemnt at staveutviklinga skjer i stadium. (Brown, 1990; Ehri, 1992, 1998, Frith, 1980, 1985; Gentry, 1982; Henderson, 1980; Henderson &

Templeton, 1986, Høien & Lundberg, 1988; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Templeton & Bear, 1992). I følge Høien og Lundberg sin stadiemodell (1988), er born som i hovudsak nyttar den fonologiske stavestrategien, på det alfabetisk - fonologisk stadiet. Frith (1985) vil seia at desse borna er på det alfabetisk stadiet Figur 6. kan indikera at dei aller fleste 1. klassingane, 90 – 95 prosent, som er med i studien vil i følge stadieteorien vera på det alfabetisk - fonologiske stadiet eller det alfabetiske stadiet.

I følge tabell 1. aukar som tidlegare nemnt gjennomsnittleg prosent korrekt stava nonord frå 1. klasse – 3. klasse. Frå og med 3. klasse og til og med 7.klasse er prosent korrekt stava nonord relativt stabil. I 3. klasse er resultatet 72,28 prosent, medan i 7. klasse, 73,53 prosent. Det er ikkje stor endring frå 3. – 7. klasse. Resultatet viser at gjennomsnittet i prosent berre har auka med 1,25 prosent.

Tilhengjarar av stadieteoriane og modellane som til dømes Høien og Lundberg (1988) og Frith (1985) vil kanskje hevda at grunnen til at resultatet held seg stabilt i frå 3. – 7. klasse er at elevar i denne alderen er på eit stadium der dei nyttar ortografisk stavestrategi, og lite eller ikkje den fonologisk stavestrategien.

Frith (1985) påpeikar mellom anna at lese og staveutviklinga går gjennom følgjande stadium: logografisk stadium, alfabetisk stadium og ortografisk stadium. Ho hevdar også at strategiar på eit stadium i til dømes staving fungerer som pacemakers for strategiar i lesing. Vidare argumenterer ho for at kvart stadium er avgrensa.. Ho er tilhengjar av ”bypass – hypotesen” som går mellom anna ut på at strategiar frå tidlegare stadium som til dømes fonologisk bearbeiding av ord blir omgått (bypassed) når borna er på det siste stadiet i staveutviklinga. I kolonnen for prosent korrekte nonord, tabell 1. kan ein mellom anna sjå at på 7. klasstrinn er resultatet 73.53 prosent. For å kunna stava nonorda rett må ein som tidlegare nemnt nytta fonologisk stavestrategi. Ein kan gå ut i frå at dei fleste elevane i 7. klasse i følge Friths modell er på det ortografiske stadiet i staving og skal i hovudsak nytta ortografisk strategi. I følge Frith blir som tidlegare nemnt fonologisk bearbeiding av ord omgått på dette stadiet. Dei fleste elevane i 7. klasse skal i følge Frith ikkje nytta fonologisk stavestrategi. Spørsmålet ein kan stilla seg i denne samanheng er følgjande: Korleis kan det gjennomsnittleg resultatet for prosent korrekt stava nonord på 7. klasstrinn vera 73,53 prosent dersom fonologisk bearbeiding på dette stadiet blir omgått (bypassed)? Ut i frå Friths teori skulle

kanskje ikkje sjuandeklassingane ha moglegheit til å stava desse orda rett. Det skal heller ikkje vera mogleg å stava desse nonorda ved hjelp av analogistrategien. Som nemnt er nonorda i diktaten nøye utvalde for at ortografisk stavestrategi ikkje kan brukast.(Ellis, 1994; Skaathun, 2007)

Høien og Lundberg (2007) er ikkje tilhengjarar av ”bypass – hypotesen”. Dei meiner at strategiane har back-up funksjon for kvarandre og at tileigna strategiar alltid er tilgjengelege. Dei aller fleste sjuandeklassingane er i følge Høien og Lundberg på det ortografisk-morfemiske stadiet og vil i hovudsak nytta ortografisk stavestrategi, men Høien og Lundberg hevdar at sjuandeklassingane har fonologisk stavestrategi tilgjengeleg og denne strategien blir nytta som back-up strategi. Dataa i tabell 1. i kolonnen for korrekt stava nonord kan støtta opp om Høien og Lundbergsteori. Det kan sjå ut som om mange av sjuandeklassingane nyttar den fonologiske strategien sjølv om dei er på det ortografisk - morfemiske stadiet.

Orsaka til at resultatet held seg relativt stabilt frå 3. – 7. klasse kan kanskje ha ein samanheng med undervisningspraksis. Kva for stavestrategi legg ein vekt på i undervisninga på dei ulike klassetrinna? Etter kvart som elevane blir eldre vil ein som pedagog kanskje leggja meir og meir vekt på ei ortografisk tilnærming til stavinga, medan det fonologiske arbeidet vanlegvis dominerar på dei første klassetrinna.

Sjølv om vi under utviklinga av diktaten har gjort grundige vurderingar i samband med val av nonord, der vi mellom anna har valt nonord som i utgangspunktet krev ein fonologisk stavestrategi, kan vi ut i frå tabell 1. i kolonnen som viser overgeneraliseringsfeil sjå at allereie på 2. klassetrinn er det gjennomsnittlege resultatet 8.31 prosent. Noko som betyr at fleire andreklassingar prøver å bruka ortografisk stavestrategi. Overgeneraliseringsfeil er som tidlegare nemnt ein type stavefeil som oppstår når den som stavar har lært ein ortografisk stavemåte som bryt med det alfabetiske prinsippet, og stavaren deretter nyttar denne stavemåten på ord kor denne stavemåten ikkje høyrer heime. Ein nyttar ortografisk stavestrategi der ein skulle ha brukt fonologisk stavestrategi. Dette resultatet kan antyda at nokre elevar i 2. klasse er ortografisk bevisste og har ein ortografisk kunnskap. Ein kan også stilla spørsmål om dette resultatet kan skuldast at elevane er på det logografisk stavestadiet og brukar logografisk stavestrategi, jamfør stadiemodellen til mellom anna Høien og Lundberg (1988) og Frith (1985). Ser ein på resultatata i tabell 1. bruker elevar den fonologiske stavestrategien i 1. klasse. I følge desse stadiemodellane kjem det logografisk stadiet før det

fonologiske stadiet. Altså når elevane nyttar den fonologiske stavestrategien, har dei ifølgje stadiemodellane vore igjennom det stadiet der logografisk stavestrategi blir nytta. Av den grunn kan ikkje resultatet i kategorien for overgeneraliseringsfeil i 2. klasse på 8,31 prosent, skuldast bruk av logografisk stavestrategi, jamfør stadiemodellane.

I 7. klasse er det heile 13.92 prosent som nyttar ortografisk kunnskap når dei stavar nonorda. Burt og Fury (2000) er tilhengjarar av ” Single – route” teorien som gjeld for stavarar med ein stavedugleik som er velutvikla, hevdar mellom anna at alle ord blir stava med utgangspunkt i ordspeisfikk kunnskap eller ortografisk kunnskap. Kanskje kan det at ein finn bruk av ortografisk strategi i samband med staving av nonord i 7. klasse underbyggja Burt og Furys (2000) sitt syn når det gjeld staving.

I tabell 1. kan ein sjå at ingen elevar i 1. klasse gjer overgeneraliseringsfeil. Bruk av ortografisk kunnskap er fråverande når det gjeld staving av nonord på dette klassetrinnet. Dette resultatet kan gje støtte til stadiemodellen til Frith (1985) og Høien og Lundberg (1988) sin stadiemodell som viser at elevane er på det Frith kallar det alfabetiske stadiet og det Høien og Lundberg har kalla alfabetisk – fonologiske stadiet. Både Frith og Høien og Lundberg seier at born som er på dette stadiet nyttar den fonologiske stavestrategien.

Ut frå dei føreliggjande dataa kan det sjå ut som ein fonologisk stavestrategi har ei markant utvikling frå 1. – 2. og frå 2. – 3. klassetrinn, for deretter nå eit platå som vedvarar resten av barneskulen. Data i tabell 1. viser også at det er ingen førsteklasingar nyttar ortografisk stavestrategi på nonorda. Prosent overgeneraliseringsfeil aukar frå 1. – 2.klassetrinn med 8, 31 prosent, noko som ser ut til å vera ei markant endring . Prosent overgeneraliseringsfeila held seg relativt stabilt fram til og med 6. klasse. Frå 6.- 7. klasse kan det sjå ut som overgeneraliseringsfeila har ei sterk endring.

5.2 Drøfting av gjennomsnittleg resultat for orddiktaten for dei ulike klassetrinna

Tabell 2. viser mellom anna at gjennomsnittleg prosent korrekt stava irregulære ord har ei auke frå 5,19 prosent i 1. klasse til 79,22 prosent i 7. klasse. Resultatet aukar frå klassetrinn til klassetrinn, men mest frå 2. – 3. klasse. Auken er minst frå 6. – 7. klasse.

Figur 20. – 26. gir ei grafisk framstilling av prosent korrekt stava irregulære ord innanfor kvart klasstrinn. Det kan sjå ut som om figurane for 1. – 4. klasse, figur. 20. – 23., har ei positiv skeiv kurve der skewness er > 0 . Relativ mange elevar frå 1. – 4. klasstrinn har mindre enn 30 prosent korrekte. Omtrent 80 prosent av 1. klassingane og ca. 20 prosent av elevane på 2. klasstrinnet har ingen rette på orddiktaten. Viss ein trekkjer ei kurve over stolpane i figur. 24., 25. og 26. som gjeld for 5. – 7. klasstrinn, vil kurvene vera negativt skeive med ein skewness på < 0 . Desse figurane viser at fleire og fleire av elevane i 5. – 7. klasse har meir enn 80 prosent rette. I samband med drøftinga av tabell 1. blei det nemnt at det er ikkje berre det gjennomsnittlege resultatet som endrar seg for kvart klasstrinn, men også fordelinga når det gjeld prosentdel korrekte data innanfor kvar gruppe. Dette gjeld også for resultatata i tabell 2.

Det er som tidlegare nemnt vanleg praksis innføre den kognitive tradisjonen å måla ortografisk stavestrategi ved å nytta alfabetisk irregulære ord som diktator. (Høien, 2007; Klinkenberg & Skaar, 2001). Dette blei også gjort i samband med denne undersøkinga. Alle orda som var med i orddiktaten kjem innunder kategorien alfabetisk irregulære ord. Val av dei alfabetiske irregulære orda som skulle vera med i orddiktaten, blei gjort ut i frå ulike kriterium. Mellom anna var det viktig at orda som var med i diktaten var både lågfrekvente og høgfrekvente irregulære ord. Høgfrekvente ord blir som nemnt i metodekapittelet vanlegvis lært tidlegare enn lågfrekvente ord. Vi har passa på at dei første irregulære orda som blei brukte i orddiktaten var høgfrekvente ord slik at dei aller fleste elevane skulle ha hatt moglegheit til å ha sett og møtt desse orda i tekst før. Ved å byrja med dei orda ein reknar med er lettast for elevane å stava, oppnår ein også at mange får ei meistringsskjensle og at dei blir trygge på det dei skal gjera. Meistings - og tryggleiksskjensla kan også ha positiv innverknad på arbeidet med resten av orddiktaten.

I følgje tabell 2. er resultatet for 1. klassesteget når det gjeld gjennomsnittleg korrekt stava irregulære ord berre 5,19 prosent, og som tidlegare nemnt viser figur 20. at ca. 80 prosent av førsteklasingane har ingen rette på denne orddiktaten. I følgje stadiemodellane er elevar i 1. klasse som tidlegare nemnt på eit stadie der dei i hovudsak nyttar fonologisk stavestrategi. Figur 20. viser også at ca. 20 prosent av elevane i 1.klasse kan nytta ortografisk stavestrategi. Som tabell 1. og figur 6., kan også tabell 2. og figur 20.indikera at dei fleste 1. klassingane som er med i undersøkinga i følgje stadiemodellen til Høien og Lundberg (1988) er på det alfabetisk – fonologiske stadiet, eller i følgje Frith (1985) det alfabetiske stadiet. På dette

stadiet er ikkje ortografisk stavestrategi hovudstrategien. Også tabell 1. som gjeld gjennomsnittleg prosent korrekte nonord viser resultat som støtter opp om at elevar i 1. klasse nyttar den fonologiske stavestrategien.(Høien og Lundberg, 1988).

Resultatet for gjennomsnittleg korrekt stava irregulære ord for 1. klassetrinnet kan kanskje vera eit resultat av bruk av logografisk stavestrategi, jamfør Seymour (1987). Seymour påpeikar at logografisk staving ikkje kan føra til ortografisk staving. For å bli ein kompetent ortografisk stavar må ein ha lært det alfabetiske prinsippet.

I figur 24., 25. og 26 kan ein sjå at ein relativt stor del av elevane i 5. – 7. klasse får mykje rett på orddiktaten. Det kan tyda på at desse elevane meistarar den ortografiske stavestrategien godt. Høien og Lundberg (1988) kallar som nemnt i teoridelen, stadiet kor ein i hovudsak nyttar ortografisk stavestrategi for det ortografisk – morfemiske stadiet. Ut i frå stadiemodellen til Høien og Lundberg er desse elevane på dette stadiet. Frith (1985) kallar dette stadiet for ortografisk stadiet.

I følgje tabell 2. i kolonnen for prosent korrekte irregulære ord er bruk av ortografisk stavestrategi lite tilstades i 1. klasse, berre 5,19 prosent. Men allereie på 2. klassetrinn er resultatet forbetra til 12,88 prosent og i 3. klasse er resultatet 39,55 prosent. Kva skuldast den store gjennomsnittlege endringa for 2. – 3. klassetrinn. Det kan bety at i denne perioden tek fleire og fleire elevar til å nytta den ortografiske stavestrategien. I følgje ”Overlapping Waves modell” som er knytt til staveutviklinga (Rittle Johnson og Siegler, 1999) har borna tilgang til ulike stavestrategiar. Tilhengjarar av ”Overlapping Waves modellen” hevdar at borna gjer tilpassa val mellom stavestrategiane avhengig av den staveoppgåva dei står over for. Den gjennomsnittlege endringa frå 2. – 3. klassetrinn kan i følgje denne teorien ha ein samanheng med at elevane i 2. og 3. klasse kan bruka, eller har tilgang til ein ortografisk stavestrategi og vel denne strategien når dei skal skriva dei alfabetisk irregulære orda. Rittle Johnson og Siegler (1999) hevdar at utviklinga av både ortografiske og fonologiske ferdigheiter blir gradvis betre og betre. I ein periode kan ein bestemt stavestrategi dominera. Men Rittle Johnson og Siegler påpeikar at borna har også tilgang til andre stavestrategiar. Dataa i tabell 1. og tabell 2. kan støtta opp om Rittle Johnson og Siegler og ”Overlapping Waves” teorien. Tabell 1. viser at i frå 1. – 5. klassetrinn dominerer bruk av fonologisk strategi, medan dataa i tabell 2. viser at elevar i denne aldersgruppa også har tilgang til den ortografiske stavestrategien når dei møter på alfabetisk irregulære ord.

Seymour (1987) hevdar at ortografisk staving/strategi utviklar seg på grunnlag av fonologisk, eller det Seymour kallar for alfabetisk staving/strategi. Ut i frå dataa i tabell 1. og tabell 2. kan det sjå ut som om at det er fonologisk stavestrategi som er den dominerande stavestrategien på dei første klassestega. Etter kvart som elevane blir eldre, skjer ei gradvis auking når det gjeld bruk av ortografisk stavestrategi. Resultata kan underbyggja Seymour sitt syn i høve til utviklinga av stavedugleik, ortografisk strategi utviklar seg på grunnlag av fonologisk strategi.

Tabell 2. har ei kolonne for variabelen prosent regulariseringsfeil. Som tidlegare nemnt er regulariseringsfeil feil som oppstår dersom ein stavar alfabetisk irregulære ord etter det alfabetiske prinsippet åleine. Dataa viser at 42,22 prosent på 1. klassetrinnet stavar alfabetiske irregulære ord med fonologisk stavestrategi, eller etter det alfabetiske prinsippet. I 2. klasse er prosenttalet endå høgare 49,32 prosent. Det gjennomsnittlege resultata for 3. – 7. klasse går gradvis nedover. Ser ein på resultata i både tabell 1., kolonnen for prosent korrekt stava nonord og overgeneraliseringsfeil og tabell 2. i kolonnen for regulariseringsfeil for 1. og 2. klasse viser alle desse dataa at den dominerande stavestrategien som blir nytta dei første åra på skulen er fonologisk stavestrategi. Som tidlegare nemnt vil born som nyttar hovudsakleg fonologisk stavestrategi vera på det alfabetisk – fonologiske stadiet eller det alfabetiske stadiet. (Høyen og Lundberg, 1988; Frith 1985).

Ut i frå tabell 2. kan ein sjå at gjennomsnittleg resultat for korrekte irregulære ord for 7. klassetrinn er nærmare 80 prosent. Dette klassetrinnet som får det høgaste resultatet i samband med denne kategorien. Det kan tyda på at dei meistrar den ortografiske stavestrategien relativt godt.

Når det gjeld regulariseringsfeil, er resultatet for 7. klasse rundt 10 prosent. I følgje figur 33. har ca. 40 prosent av sjuandeklassingane ingen regulariseringsfeil, ca. 40 prosent har 10 prosent regulariseringsfeil, ca. 12 prosent av elevane har 20 prosent regulariseringsfeil, ca. 6 prosent har 30 prosent feil og ca. 4 prosent har 40 prosent regulariseringsfeil. Relativt mange av sjuandeklassingane brukar fonologisk stavestrategi i samband med staving av ord som krev ortografisk strategi. Det kan sjå ut som om nokre av sjuandeklassingane vender tilbake til den stavestrategien som dei i følgje stadiemodellane opphavleg i hovudsak nytta.

Kanskje kan regulariseringsfeil hjå sjuandeklassingane også sjåast i samanheng med konneksjonistane sitt syn på staving. Konneksjonistane meiner at staveutviklinga går føre seg ved at det skjer ei gradvis betring av konneksjonane mellom språklydar og bokstavar, fonem – grafem, det talte ord og det skrivne ord. Tilhengjarar av konneksjonismen hevdar også at det ikkje finst ein ortografisk strategi. Dei meiner at ein ortografisk strategi berre er ein velfungerande fonologisk strategi.

Når ein oppsummerar resultata ovanfor, kan det synast å vera ei markant utvikling frå 2. – 3. klasstrinn når det gjeld ortografisk stavestrategi. Utviklinga av ortografisk stavestrategi ser også ut til å vera markant for 4. – 5. klassesteg og frå 5. – 6. klassesteg. Resultatet held seg relativt stabilt frå 6. – 7. klassesteg. Dataa i tabell 2. viser også at det ser ut til å vera ein sterk nedgang når det regulariseringsfeil frå 2. – 3. klasse noko som igjen kan tyda på at færre 3. klassingar nyttar den fonologiske strategien når dei skal stava alfabetisk irregulære ord.

5.3 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna for nonorddiktat

Ut i frå tabell 3. kan ein sjå at det er statistisk signifikante endringar for 1. – 2. klasstrinn og 2. – 3. klasstrinn når det gjeld prosent korrekt stava nonord. Dataa viser at gjennomsnittleg auke frå 1.- 2. klasstrinn er på 14,06 prosent. Endring frå 2. – 3. klasse er 14,14 prosent. Dei statistisk signifikante endringane i tabell 3. stadfestar resultata og dei mellombelse slutningane ein tok i drøftinga i samband med tabell 1. (Sjå også figur 34.) Som nemnt i resultatdelen inneber omgrepet statistisk signifikant på 0,05 nivå at det er berre 5 % risiko for at ein tek feil når ein seier at det er ein samanheng mellom, i dette tilfellet, variablane, klasstrinn og korrekt stava nonord.

Som tidlegare nemnt blir det dei første åra i den norske skulen lagt vekt på ei fonologisk tilnærming i samband med staveundervisninga. Kanskje kan undervisningspraksisen forklara dei to statistisk signifikante dataa i tabell 3. Lydmetoden har lenge vore ein av dei mest brukte undervisningsmetodane i samband med lese og skriveopplæringa. Denne metoden legg mellom anna opp til at elevane skal læra seg ein fonologisk stavestrategi. Også i samband med tabell 3. som i høve til tabell 1., kan ein peika på at kva stadiemodellane seier om elevar som er i denne aldersgruppa: Elevane nyttar i hovudsak fonologisk stavestrategi og er i følge Høien og Lundberg (1988) på det alfabetisk – fonologiske stadiet og det Frith (1985) kallar for det alfabetiske stadiet.

Tabell 3. kolonnen for kategorien gjennomsnittleg endring prosent overgeneraliseringsfeil har to statistisk signifikante endringar. Frå 1. – 2. klassetrinn er endringa 8,31 prosent, og frå 6. – 7. klasse er endringa 5,33 prosent. Desse resultatane samsvarar med det vi antok i drøftinga i samband med kategorien overgeneraliseringsfeil i tabell 1. (Sjå også figur 34.)

Allereie frå 2. klasse kan ein sjå at elevane brukar ortografisk kunnskap og ortografisk strategi når dei skal stava nonord. Som tidlegare nemnt meiner tilhengjarar av ”Overlapping Waves modellen” at born har tilgang til ulike stavestrategiar (Rittle Johnson & Siegler, 1999). Resultatane i tabell 3. kan også underbyggja dette synet på staving.

Ein kan også sjå at det er ei statistisk signifikant endring når det gjeld generaliseringsfeil frå 6. -7. klasse. Det statistisk signifikante endringane frå 6.- 7. når det gjeld overgeneraliseringsfeil kan som tidlegare nemnt ha samband med Burt og Fury (2000) og ”Single-route” sitt syn på staving. Dei meiner at alle ord blir stava med utgangspunkt i ortografisk kunnskap. Kanskje kan denne statistisk signifikante endringa også ha med undervisningspraksis å gjera. I perioden 6. – 7. klasse har ein kan henda lagt særskilt vekt på ei staveundervising kor ein legg vekt på ei ortografisk tilnærming. Den statistisk signifikante endringa frå 6. -7. klasse kan også ha samband med det ” Overlapping Waves teorien ” som seier at born har tilgang til ulike strategiar.

5.4 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for orddiktat

Tabell 4. gir ein presentasjon av resultat som gjeld gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for orddiktaten Tabellen viser at det er tre statistisk signifikante endringar, 2. – 3., 4. - 5. og 5. – 6. klassetrinn når det gjeld prosent korrekt stava irregulære ord. Gjennomsnittleg endring frå 2. – 3. klasse er på 26,66 prosent. Medan dataa for 4. – 5. klasse er 17,27 prosent. Endringa frå 5. – 6. klassetrinn er på 12,68 prosent. Størst gjennomsnittleg endring i prosent finn ein altså frå 2. – 3. klasse. (Sjå også figur 34.)

I tabell 4. finn ein altså tre statistisk signifikante endringar når det gjeld kategorien prosent korrekt stava irregulære ord. Desse dataa viser at utviklinga av ortografisk stavestrategi strekkjer seg over lang tid, frå 2. – 6. klasse. Ut i frå stadieteoriane kan ein ikkje sjå at

utviklinga av ortografisk stavestrategi skal skje over så lang tid. (Sjå også figur 34.) (Høien og Lundberg, 1988; Frith, 1985).

Det er også statistisk signifikante endringar frå 4. – 5. klasse og i frå 5. – 6. klasse når det gjeld korrekt stava irregulære ord. Tilhengjarar av stadieteorien vil nok hevda at desse elevane er på det Høien og Lundberg (1988) kallar for det ortografisk – morfemiske stadiet der hovudstrategien er ortografisk stavestrategi. Frith (1985) kallar dette stadiet for ortografisk stadiet. Men også her kan undervisninga ha samanheng med dei statistisk signifikante endringane. Frå 4. – 6. klasse kan elevane har vore igjennom ei staveundervisning der ein har lagt sær vekt på å arbeida med ortografisk stavestrategi.

Ein kan også finna at det er statistisk signifikante gjennomsnittlege endringar i tabell 4. i kolonnen for regulariseringsfeil. Endringane gjeld for 2. – 3. klassesteg og viser ein statistisk signifikant nedgang. Resultata i tabell 4. stadfestar slutningane ein tok i høve til dataa i tabell 2. som viste gjennomsnittleg resultat for orddiktaten på dei ulike klassetrinna.

Gjennomsnittleg prosent reguleringsfeil viser at andreklassingar nyttar fonologisk stavestrategi når dei skal stava dei alfabetisk irregulære orda i orddiktaten. Frå 2. – 3. klasse blir det færre stavefeil som skuldast fonologisk stavestrategi. Dataa viser med det at den ortografisk kunnskapen til desse tredjeklassingane blir betre. Fleire brukar ein ortografisk stavestrategi når dei skal stava dei irregulære orda. I drøftingsdelen til tabell 2. blir det diskutert om denne endringa kan ha samanheng med ”Overlapping Waves” teorien som mellom anna går ut på at born har tilgang på ulike stavestrategiar (Rittle Johnson & Siegler, 1999). Desse statistisk signifikante endringane kan forklarast i forhold til ”Overlapping Waves” teorien. Resultatet kan også antyda at Seymour (1987) er rett når han hevdar at ortografisk strategi utviklar seg på grunnlag av fonologisk strategi.

Ut i frå tabell 3. og tabell 4. kan ein sjå at gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna når det gjeld kategoriane som handlar om bruk av fonologisk stavestrategi, korrekte nonord og regulariseringsfeil, er det statistisk signifikante endringar frå 1. – 2. og frå 2. – 3. Altså dei første skuleåra aukar bruken av den fonologiske stavestrategien. Kategoriane som inneber bruk av ortografisk stavestrategi, korrekte irregulære ord og overgeneraliseringsfeil, har statistisk signifikante endringar frå 1. – 2., 2. – 3. klassetrinn , 4. – 5. , 5. – 6. og 6.- 7. (Sjå også figur 34.)

Korkje i tabell 3. eller tabell 4. kan ein sjå statistisk signifikante endringar frå 3. – 4. klasstrinn(sjå også figur 34).Kva kan dette skuldast? Kanskje er fokuset i denne perioden meir retta mot andre fag som til dømes naturfag, engelsk osv. framfor lesing og staving. Perioden frå 3. – 4. klasse kan kanskje av elevar og lærarar oppfattast som ei slags ”kvileår” når det gjeld lesing og staving.

5.5 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klasstrinna for nonorddiktaten for jenter og gutar

I følgje tabell 5. er det statistisk signifikant gjennomsnittlege endring frå 2. – 3. klasstrinn, jenter, når det gjeld prosent korrekt stava nonord. Gjennomsnittleg endring er 18,20 prosent. I kolonnen for overgeneraliseringsfeil finn ein også ei statistisk signifikant endring frå 1. – 2. klasstrinn for jenter. (Sjå også figur 35.)

I tabell 7. kan ein sjå at det er statistisk signifikant gjennomsnittlege endringar 1. - 2. klasstrinn, gutar, når det gjeld prosent korrekt stava nonord. Den gjennomsnittlege endringa er 16,25 prosent. (Sjå også figur 36.)

Ut i frå desse tabellane kan ein peika på at det er berre gutane som står for dei statistisk signifikante endringane i 1. – 2. klasse i samband med kategorien prosent korrekt stava nonord. Jentene står for den statistisk signifikante endringa frå 2. – 3. klasstrinn.

Dei statistisk signifikante gjennomsnittlege endringane for jenter og gutar når det gjeld nonorddiktaten finn ein altså på ulike klasstrinn. Kva kan vera orsaka til det? Det kan sjå ut som om gutane lærar det alfabetiske prinsippet seinare enn det jentene gjer. Jenter kan også vera meir modne når det gjeld språkleg utvikling i forhold til gutar. Samstundes kan jenter også ha ei større språkleg interesse enn det gutar har.

Tabell 5. som gjeld jenter, viser det er statistisk signifikant auke når det gjeld overgeneraliseringsfeil frå 1. – 2. klasse noko som kan tyda på at jentene allereie då har kome lengre enn gutane når det gjeld språkleg utvikling og kan bruka ortografisk kunnskap når dei skal skriva nonorda. I følgje tabell 7. som gjeld for gutar, er det ingen statistisk signifikante endringar i samband med kategorien overgeneraliseringsfeil.

Eigne røynsler har vist at det er oftast jenter som oppdagar det alfabetiske prinsippet først, jenter er også meir språkleg modne og har ofte ei større språkleg interesse enn mange gutar. Dei nasjonale kartleggingsprøvene kan også presentera resultat som viser at jenter gjer det statistisk signifikant betre enn gutane når det gjeld norskfaget. http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Nasjonale-prover

5.6 Drøfting av gjennomsnittleg endring mellom klassetrinna for orddiktaten for jenter og gutar

Tabell 6. viser at det er statistisk signifikante endringar frå 2. – 3. klassetrinn og 4. – 5. klassetrinn, jenter, når det gjeld prosent korrekt stava irregulære ord. Gjennomsnittleg endring for 2. – 3. klassetrinn er 28,52 prosent, for 4. – 5. er endringa 15,92 prosent. I tabellen kan ein også sjå at i kategorien regulariseringsfeil finn ein ei statistisk signifikant endring frå 2. – 3. klassetrinn. (Sjå også figur 35.)

I følgje tabell 8. er det statistisk signifikante gjennomsnittlege endringar for 2. – 3. og 5. – 6. klassetrinn, gutar, når det gjeld prosent korrekt stava irregulære ord. For 2. – 3. klassetrinn er den gjennomsnittlege endringa 24,84 prosent. Medan den gjennomsnittlege endringa for 5. – 6. klassetrinn er 20,68 prosent. Det er ingen statistisk signifikante endringar i tabell 8. når det gjeld kategorien prosent regulariseringsfeil. (Sjå også figur 36.)

Både i tabell 6. og tabell 8. kan ein sjå ei statistisk signifikant auke frå 2. – 3. klasse. Den ortografiske kunnskapen for begge kjønn aukar i denne perioden. Fleire jenter og fleire gutar meistrar den ortografiske stavestrategien betre og betre og klarar å stava nokre av dei alfabetisk irregulære orda rett.

Vi ser ei statistisk signifikante auke i tabell 6 i kolonnen for prosent korrekt stava irregulære ord for jenter frå 4. – 5. klassetrinn, medan i tabell 8. som gjeld for gutar, kan ein sjå ei auke frå 5. – 6. klassetrinn. Vi kan sjå at statistisk signifikante auken skjer eitt år tidlegare hjå jentene enn hjå gutane. Som nemnt ovanfor kan kanskje dette ha samanheng med at jentene er tidlegare modne når det gjeld språkleg utvikling enn det gutane er.

Tabell 6. som gjeld for jenter, i kolonnen for regulariseringsfeil, kan vi sjå ei statistisk signifikant endring, eller ein nedgang, frå 2. – 3. klasstrinn. Det tyder at vi finn færre feil i orddiktatane til jentene som skuldast at dei bruker alfabetiske prinsippet når dei skal stava irregulære ord. Det kan ha samanheng med at jentene har vorte meir ortografisk bevisste og den ortografiske kunnskapen deira har auka.

Alle tabellane har ei kolonne for prosent andre ordfeil. Vi ser også statistisk signifikante endringar i nokre av desse kolonnane. Feila under denne kategorien skuldast verken bruk av fonologisk eller ortografisk stavestrategi. Å gå i detalj når det gjeld desse feiltypane kunne vore interessant, men det ligg utføre avgrensinga av denne masteroppgåva.

5.7 Oppsummering og konklusjonar

Følgjande problemstilling var utgangspunktet for studien:

- **Går utviklinga av stavedugleiken gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium?**

Ut i frå resultata av studien kan det sjå ut som om utviklinga av både fonologisk og ortografisk stavestrategi skjer parallelt. Figurane og tabellane vi har vist til ovanfor presenterer data som viser at hovudstrategien i 1. og 2. klasstrinn er fonologisk stavestrategi, men frå 1. – 2 klasstrinn kan vi også finna ein statistisk signifikant endring som gjeld ortografisk stavestrategi. Også frå 2. – 3. klasse er det statistisk signifikante endringar for utvikling av både ortografisk og fonologisk stavestrategi. Desse resultata av undersøkinga kan vanskeleg forklarast ut i frå stadiemodellane og det at utviklinga av stavedugleik går gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium. Dessutan finn vi som tidlegare nemnt statistisk signifikante endringar når det gjeld utvikling av ortografisk stavestrategi heilt frå 2. – 6. klasse. Utviklinga av denne stavestrategien strekkjer seg altså over veldig lang tid noko som ikkje stemmer overens med det stadiemodellane viser.

Som tidlegare nemnt hevdar tilhengjarar av ”Overlapping Waves modellen ” at born har tilgang og kan velja i mellom ulike stavestrategiar (Rittle Johnson & Siegler, 1999). Dei meiner også at i periodar kan ein bestemt stavestrategi vera dominerande. Funna som har kome fram i denne studien kan forklarast ut i frå ”Overlapping Waves modellen”. Resultatet av studien kan indikera at utviklinga av fonologisk og ortografisk stavestrategi skjer parallelt.

Borna har tilgang til både ortografisk og fonologisk stavestrategi frå 1. – 7. klasse, og dei kan gjera tilpassa val avhengig den utfordringa i høve staving dei står overfor. Dataa som har kome fram i samband med undersøkinga kan også tyda på at i enkelte periodar kan ein stavestrategi dominera.

Eit av underspørsmåla som var knyta til problemstillinga:

- **Er utviklinga av fonologisk stavedugleik eit avslutta løp når elevane byrjar å stava ved hjelp ortografisk stavestrategi?**

Resultatet av undersøkinga kan tyda på at fonologisk stavestrategi utviklar seg fram til elevane går i 3. klasse. Frå 3. – 7. klassesteg held utviklinga av fonologisk stavestrategi seg relativt stabil. Som tidlegare nemnt finn vi spor av ortografisk stavestrategi allereie frå 1. klasse. I følgje dataa held utviklinga av ortografisk stavedugleik fram til og med 6. klasse.

Det siste underspørsmålet som var knyta til den ovannemnte problemstillinga:

- **Er utviklinga av stavedugleik ulik for jenter og gutar?**

Ut i frå resultata av studien og drøftinga ovanfor kan vi antyda at utviklinga av staveferdigheit er noko ulik for jenter og gutar. Gutane ser ut til å lære det alfabetiske prinsippet og ein fonologisk stavestrategi seinare enn det jentene gjer. Vi kan også sjå spor av ortografisk stavestrategi hjå jentene allereie frå 1. klasse. Vidare kan sjå ut som om utviklinga av ortografisk stavestrategi ligg eit hakk føre hjå jentene, ein ser ei statistisk signifikant endring hjå jentene når det gjeld ortografisk stavestrategi frå 4. – 5. klasse. Den statistisk signifikante endringa i samband med ortografisk stavestrategi hjå gutane kjem eit år seinare, frå 5. – 6. klasse.

Andre interessante og viktige data som har kome fram i denne undersøkinga gjeld perioden frå 3. – 4. klasse. Resultata viser som tidlegare nemnt at det skjer inga statistisk signifikant endring frå 3. – 4. klasse verken når det gjeld utvikling av ortografisk eller fonologisk stavestrategi.

Resultatet av studien kan også som tidlegare nemnt ha ein samanheng med norsk undervisningspraksis og kva for stavestrategi ein arbeider med på dei ulike klassetrinna. Ein må ta eit visst atterhald i høve til dette i samband med tolkinga av resultata av studien.

Tolkinga av dataa som har kome fram i samband med undersøkinga må også sjåast i høve til eit modningsaspekt. Modning kan sjølvstg gjera utslag på resultata av studien. Dataa gjer ingen føresetnadar for å uttala seg om kva som skuldast moding eller kva som skuldast læring.

Ein må også ta atterhald i forhold til tolkingane når det gjeld norsk ortografi og avstand til dialekt. Kanskje kan den norske ortografien ha innverknad på dei dataa som har kome fram i samband med undersøkinga. Det er også nødvendig å trekkja inn elevar med andre dialektar før ein kan generalisera. Resultata hadde kanskje vorte annleis dersom ein hadde gjort undersøkinga i til dømes Sogn og Fjordane kor ein har ein dialekt som er nærare nynorsk enn den dialekten ein finn på Jæren.

Om utvalet skulle ha noko innverknad på resultatet, er det vanskeleg å ha noko formeining om. Utvalet for denne studien skriv seg som tidlegare nemnt frå ein grunnskule på Jæren. Skulen har til saman 418 elevar frå 1. – 7. klassetrinn. Av desse 418 elevane er 376 elevar med i studien, utvalet er relativt stort. Utvalet består av elevar frå sju ulike klassesteg noko som gjer at ein får eit relativt breitt utval når det gjeld alderssamansetnad. Det ein kan spørja seg om er om resultatet av studien hadde vorte annleis dersom utvalet var samansett av elevar frå ulike skular eller elevar frå både by og land. Å svara ja eller nei på dette spørsmålet er vanskeleg, men det er viktig ta omsyn til dette forholdet i samband med vurderinga av resultata.

Det var den einskilte lærar i kvar klasse som gjennomførte diktaten på elevane. Sjølv om instruksjonen til diktaten var svært detaljert, vil aldri gjennomføringa i klassane blir heilt lik. Ein må ta omsyn til dette i samband med tolkinga.

At ein her har nytta ei tverrsnittundersøking betyr at ein går ut frå at elevar på seinare klassetrinn har vore igjennom dei same utviklingstrekkja som det elevane på tidlegare trinn viser. Om dei faktiske tilhøve er slik, veit ein lite om, og ein må derfor ta eit visst atterhald i høve til generaliseringane.

6 Avsluttande tankar og vegen vidare

Hovudmålet med denne studien var å undersøkje korleis elevar i barneskulen tileignar seg staveferdigheit. Problemstillinga mi var: *Går utviklinga av stavedugleiken gjennom ein bestemt sekvens av utviklingsstadium?* Med utgangspunktet i den tradisjonelle stadieteorien har vi forsøkt å svara på følgjande underspørsmål knyta til problemstillinga: *Er utviklinga av fonologisk stavedugleik eit avslutta løp når elevane byrjar å stava ved hjelp ortografisk stavestrategi? Er utviklinga av stavedugleik ulik for jenter og gutar?*

Funna tyder som tidlegare nemnt på at utviklinga av både fonologisk og ortografisk stavestrategi skjer parallelt noko som ikkje kan forklarast i høve til stadiemodellane, men heller passa inn i ein ”Overlapping Waves modell”.

Resultata viser at utviklinga av fonologisk stavedugleik held seg relativt stabil frå 3. – 7. klasse. Studien viser også at utviklinga av staveferdigheit er ulik for jenter og gutar.

I undersøkinga kom det også fram data som viser at det skjer inga statistisk signifikant endring i høve til verken fonologisk eller ortografisk stavestrategi frå 3. – 4. klasse. Det kunne vore interessant og undersøkt desse dataa nærare. Kva kan vera orsak til at det ikkje skjer utvikling i høve til fonologisk og ortografisk stavestrategi i denne perioden?

Teoretikarar innan for temaet staving og staveferdigheit er usamde om det finst eit logografisk stadium. Også denne problemstillinga kunne det vore spennande og studert nærare.

Vidare kunne det vore interessant studert i detalj feiltypane som er registret under kategorien prosent andre ordfeil. Kva feiltypar finn vi her? Kva karakteriserer desse feiltypane?

Referansar

Bain, A. M., Bailet, L.L. & Moats, L. C. (1991). *Written Language Disorders Theory into Practice*. Austin, Texas: Pro-ed.

Beal, C. R. (1989). Childeren`s communication skills: Implications for the development of writing strategies. I C.B. McCormick, G. E. Miller & M. Pressley (red.): *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.

Brown, G. D. A. (1990). A review of recent research in spelling. *Educational Psychology Review*, 2, 365 – 397.

Bråten, I. (1991). *Kognitive strategier og ortografi: Bind 1*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogiske forskningsinstitutt. Rapport nr. 6.

Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Bråten, I. (1997). Staving. Utvikling, strategiar og undervisning. I. Austad, I. , *Mening i tekst*. LNU Cappelen.

Burt, J.S. & Fury, M.B. (2000) Spelling in adults: The role of reading skills and experience. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 1-30.

Coyle, T. R. , & Bjorklund, D. F. (1997) . Age difference in, and consequences of, multiple- and variable strategy use on a multitrial sort – recall task. *Developmental Psychology*, 33, 372 – 380.

Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I Gabrielsen, E. , Oftedal, P. M. Dahle, A. E. Skaathun & A. Gabrielsen N.N. *Lese- og skriveutvikling fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73 - 101). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Ehri, L. C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107 – 143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In L. C. Ehri & J. L. Metsala (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3 – 40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ellis, N. C. (1994). Longitudinal studies of spelling development. In G.D.A. Brown & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process & intervention* (pp. 155 – 190) Chichester, UK: Wiley.

Elsness, T. F. (2003). *Vi skriver: Stavestrategier hos barn i alderen 7 – 8 år*. Oslo: Unipub AS.

Finbak, L. (2004). *Stavefeil under lupen: Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil*. Trondheim: VOX.

Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495 – 515). New York: Academic.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301 – 330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Garner, R., Alexander, P.A. & Hare, V.C. (1991). Reading comprehension failure in children. I B.Y.L. Wong (red.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

Gentry, J. R. (1982) An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The reading Teacher*, 36, 192 – 200.

Gilje, N., & Grimen, H. (2007) . *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: LEA.

Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C. & Schwartz, S. (1991) Writing instruction. I Wong, B.Y.L (red.). *Learning about learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heggstad, K. (1982). *Norsk Frekvensordbok: De 10000 vanligste ord frå norske aviser*. Bergen: Universitetsforlaget.

Henderson, E. H. (1980). Developmental concepts of word. In E. H. Henderson & J. W. Beers (Eds.). *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: A reflection of word knowledge* (pp. 1 – 14). Newark, DE: International Reading Association.

Henderson, E. H. & Templeton, S. (1986). A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern and meaning. *Elementary School Journal*, 86, 305 – 316.

Hoover, W. A. & Gough, B. P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127 – 160.

Høien, T. & Lundberg, I. (1988). *Stages of word recognition in early reading development*. Stavanger: Center for reading research Stavanger teacher college.

Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Høien, T. & Lundberg, I. (2007). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Høien, T. (2007). *LOGOSHÅNDBOK diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*.
Bryne: Logometrica AS.

Jaffré, J. P. (1997). From writing to orthography: The functions and limits of the notion of system. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research theory and practice*. (pp. 3 - 20). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS*. abstrakt forlag

Johnsen, G. (2006) Testing. I : Fuglseth, K. og Skogen, K. Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. (s. 106 -117). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Klinkenberg, J. E. & Skaar, E. (2001). *STAS. Standardisert test i avkoding og staving*. Ringerike PPT.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies of spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive strategies in spelling* (pp. 339 – 353). San Diego, CA: Academic Press.

Mossige, M., Skaathun, A., Røskeland, M. (2007) *Lese og skrivevanskar i vidaregåande skole. Fleire vegar mot mål*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Orton, S. T. (1931). Special disability in spelling. *Bulletin of the Neurological Clinic*, 1, 159 – 192.

Perfetti, C.A. & Lesgold, A.M. (1979). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. I L.B. Resnick & P.A. Weaver (red.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1997) The psycholinguistics of spelling and reading. In C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research theory and practice*. (pp. 21 – 38). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. A., Rieben, L. & Fayol M. (Eds.) (1997), *Learning to spell. Research theory and practice*. Mahwah, NJ. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen Fagbokforlaget.

Rittle-Johnson, B. & Siegler, R. S. (1999) Learning to spell: Variability, choice, and change in children`s strategy use. *Child Development*, 70, 332 – 348.

Seymour, P. H. K. & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43 -82.

Seymour, P. H. K. (1987).Developmental Dyslexia: A cognitive experimental analysis. In M. Coltheart, G. Sartori & R. Job (Eds.), *The cognitive neuropsychology of language* (pp. 357 – 395). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skaathun, A. (1993). *Den normale leseprosessen*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Skaathun, A. (2003) Staving – grunnlaget for god skriveferdighet I Gabrielsen, E. , Oftedal, P. M. Dahle, A. E. Skaathun & A. Gabrielsen N.N. *Lese- og skriveutvikling fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 103 – 128). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Skaathun, A. (2007) *Staveferdigheit. Ei undersøking av stavetilegning i norsk barneskole*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Skjelfjord, V.J. (1983) *Analysetrening i leselæringen: lærerveiledning og treningsprogram*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stabel, M. S. (2008) *Kan farga lesefolier være en støtte for enkelte elever med lesevansker?* Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Temple, C., Nathan, R., Temple, F. og Burris, N. A. (1993). *The Beginnings of Writing*. Boston: Allyn and Bacon.

Templeton, S. & Bear, D. (1992). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Thagaard, T. (2006) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Treiman, R. (1991). Children`s spelling errors on syllable-initial consonant clusters. *Journal of Educational Psychology*, 83, 346 -360.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Analyser av nasjonale prøver i lesing 5. trinn . Høsten 2007*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Nasjonale-prover

Wiggen, G. (1990). Språksosiologiske aspekt ved rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever. I C. Elbro, C. Liberg, E. Magnusson, K. Naucler & G. Wiggen (Red.), *Læsning og skrivning i sprogvidenskbligt perspektiv*. København: Dalfolo.

Vedlegg:

- I Forundersøking i samband med val av nonord
- II Generell instruksjon til diktaten
- III Instruksjon til del 1. – alfabetisk irregulære ord
- IV Del 1. Orddiktat
- V Instruksjon til del 2. – nonord / tulleorddiktat
- VI Del 2. Nonorddiktat
- VII Diktatorord som blei brukte i 1. klasse
- VIII Elevark – 2. – 7. klasse
- IX Elevark – 1. klasse

Vedlegg I : Forundersøking i samband med val av nonord

To ”flinke” jenter i sjuande klasse

Hovudmål: nynorsk

Dato: 15.12.08.

Nonorda er henta frå Logos (L) og STAS (S).

	Nonord	Elev 1.	Rett	Feil	Elev 2.	Rett	Feil	Diverse kommentarar
1.	Eru	eru	x		edru		x	(L)
2.	Kly	kly	x		kly	x		(L)
3.	Reidårø	reidåre		x	reidåre		x	(L)
4.	Repak	repat		x	repak	x		(L)
5.	Trinsk	trinsk	x		trinnsk		x	(L)
6.	Ponåset	ponåset	x		ponåsit		x	(L)
7.	Rys	rys	x		rys	x		(L)
8.	Jen	jen	x		jen	x		(L)
9.	Øpyli	øpyli	x		øpyli	x		(L)
10.	Ukt	bykt		x	ykt		x	(L)
11.	Trymery	trymeri		x	trymeri		x	(L) Her las eg feil!
12.	Føs	føs	x		føs	x		(L)
13.	Klyfist	klyfist	x		klyfist	x		(L)
14.	Tubør	tupør		x	tubør	x		(L)
15.	Trun	trun	x		trun	x		(L)
16.	Kait	kait	x		kait	x		(L)
17.	Fry	fry	x		fry	x		(L)
18.	Pintås	pintås	x		pintås	x		(L)
19.	Gratusk	gratuskt		x	gratusk	x		(L)
20.	Ritmalit	ritmalit	x		ritmalit	x		(L)
21.	Plit	plitt		x	plit	x		(L)
22.	Gum	gym		x	gum	x		(L)
23.	Skrynsle	skrynsle	x		skrynsle	x		(S)
24.	Sprente	sprente	x		sprente	x		(S)
25.	Splufst	splups		x	splufst	x		(S)
26.	Skrilsk	skrilsk	x		skrillsk		x	(S)
27.	bnaflespry	bnaflespry	x		bnafflespry	x		(S)
28.	strampelse	strampelse	x		strampelse	x		(S)
29.	Skrinkest	skrinkest	x		skrinkest	x		(S)

Vedlegg II : Generell instruksjon til diktaten

Dette er ein diktat for 2. – 7. klasse. Diktaten består av 2 delar med til saman 20 ord. Den første delen av diktaten inneheld 10 alfabetisk irregulære ord, det vil seia ord kor utalen ikkje samsvarar med måten dei blir skrivne på. Mest alle desse 10 orda er både nynorsk og bokmålsord. I del 2. skal elevane skriva 10 ord som er så kalla nonord eller tulleord. Nonorda har ei tilfeldig bokstavrekkefølge som ein kan uttala. Ein finn ikkje desse orda i språket.

Elevane bør vera plasserte slik at dei ikkje kan sjå på kvarandre. Dei må ha ein spiss blyant tilgjengeleg. Elevane får lov til å setja strek over feilskrivningar, men ikkje viska. Dei skal ikkje skriva namnet sitt på diktatarket. Elevane skal kryssa av for kjønn og skriva kva for klasse dei går i.

Læraren seier:

I dag skal me ha ein diktat. Dei første orda du skal skriva er ord som du veit kva betyr. Dei siste orda er tulleord, det vil seia ord som ikkje har noko meining. De skal bruka blyant. Dersom du skriv feil, skal du streka over ordet. Etterpå skriv du ordet på ny.

(Lærarar på 2. og 3. trinn kan seia dette i tillegg):

Nokre av orda er eigentleg laga for litt eldre elevar enn de. Eg er spent på om de kan få til å skriva dei. Berre gjer så godt de kan.)

Læraren seier:

Nå skal du kryssa av på om du er gut eller jente.

Etterpå skal du skriva kva for klasse du går i.

Vedlegg III : Instruksjon til del 1. – alfabetisk irregulære ord

Læraren seier:

Det eg gjer er å lesa opp ei setning der ordet de skal skriva er med. Deretter gjentek eg ordet to gonger. Dersom eg seier: ” Det var kaldt om natta, om skriv om, skal de berre skriva om.

Læraren skriv ordet på tavla:

/o/m /

Når eg seier: Eg vil gjerne komma i selskapet ditt, gjerne skriv gjerne, skal de skriva gjerne.

Læraren skriv ordet kom på tavla:

/g/j/e/r/n/e/

De skal skriva orda på linjene på arket du har fått. Ord 1. skriv du på den første linja osb.

Er det nokon som har noko de vil spørja om?

Ok, då begynner me.

Elevane gjer del 1. av diktaten.

Vedlegg IV: Del 1. Orddiktat

1. Kari og Ola var gode venner, og skriv og.
2. Det var ein fin bil, det skriv det.
3. Me gjekk gjennom ein tunnel, gjennom skriv gjennom.
4. Anne fylte diesel på traktoren, diesel skriv diesel.
5. Det er godt med sjokolade, godt skriv godt.
6. Eg kjøpte ein billett til konserten, billett skriv billett.
7. Kva var det som skjedde? skjedde skriv skjedde.
8. Dei hadde sett opp skilt på vegen, skilt skriv skilt.
9. Gjestene sat i stova, gjestene skriv gjestene.
10. Mannen var ein kinesar, kinesar skriv kinesar.

Vedlegg V: Instruksjon til del 2. – nonord / tulleorddiktat

I denne delen av diktaten er det viktig at læreren uttalar nonordet rett. For å sikra at læreren utalar ordet riktig vil det stå i parentes bak ordet kva ein bør leggja vekt på når ein les ordet. Nokre av nonorda har u-lyd som vokal. Dette er ein vokal som må uttalast særst tydeleg for ikkje å blanda med i-lyd eller u-lyd.

NB! VER SÆRS NØYE PÅ Å UTTALA TYDELEGE VOKALAR!

Læraren seier:

Nå skal eg lesa opp tulleord, ord de aldri har høyrte eller sett før. Desse orda betyr ikkje noko. De skal så godt de kan prøva å skriva det eg seier. Viss eg for eksempel seier pyn, pyn skriv pyn, skal de skriva pyn.

Læraren lydarar medan han / ho skriv bokstavane på tavla.

/p/y/n/

Når eg seier ma, ma skriv ma, skal de skriva ma.

Læraren lydarar og skriv ordet på tavla.

/m/a/

Er det nokon som har noko de vil spørja om?

Ok, då begynner me.

Elevane gjer del 2. av diktaten.

Vedlegg VI: Del 2. Nonorddiktat

1. eru, eru skriv eru.
2. trinsk, trinsk skriv trinsk. (kort i-lyd)
3. plit, plit skriv plit. (lang i-lyd)
4. ponåset, ponåset skriv ponåset. (hugs å uttala t-lyden)
5. jen, jen skriv jen. (lang e-lyd)
6. gratusk, gratusk skriv gratusk. (kort u-lyd)
7. gum, gum skriv gum. (lang u-lyd)
8. tybør, tybør skriv tybør. (lang y-lyd)
9. ukt, ukt skriv ukt. (kort u-lyd)
10. reidårø, reidårø skriv reidårø.

Vedlegg VII: Diktatord som blei brukte i 1. klasse

Alfabetisk irregulære ord:

1. Kari og Ola var gode venner, og skriv og. (2)
2. Det var ein fin bil, det skriv det. (3)
3. Mari leika med hunden, med skriv med (13)
4. Det var kaldt om natta, om skriv om. (19)
5. Det er godt med sjokolade, godt skriv godt. (148)

Nonord:

6. ero, ero skriv ero.
7. ma, ma skriv ma.
8. jen, jen skriv jen.
9. gum, gum skriv gum.
10. plit, plit skriv plit

Del 1. Orddiktat

gut nynorsk Klasse: ____
 jente bokmål

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Del 2. Tulleorddiktat

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

Vedlegg IX: Elevark - 1. klasse

Diktat – 1. klasse

- gut
- jente

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

