



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masterstudium, Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Caroline Olsen Hodnefjell

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Astrid Skaathun

Tittel på masteroppgaven: Staveundervisning i norske barneskoler
Engelsk tittel: Spelling instruction in norwegian primary schools

Emneord: Staving
Staveutvikling
Staveferdigheter
Staveundervisning
Barneskole

Sidetall: 80
+ vedlegg/annet: 24

Stavanger, 25.05.2010

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har vært veldig givende, og erfaringen og kunnskapen jeg sitter igjen med er stor. Det å kunne fordype seg i et så interessant og viktig emne, som jeg får stor bruk for i min fremtidige jobb som lærer og spesialpedagog, betyr mye for meg. Jeg har lenge hatt lyst til å arbeide med barn som sliter med å lære seg å lese- og skrive. Nå føler jeg at jeg er bedre rustet til å møte disse barnas vansker, og til å kunne hjelpe dem på veien mot å bli gode stavere og lesere.

Jeg vil takke min veileder, Astrid Skaathun, for god veiledning, støtte og oppmuntring. Jeg vil også rette en takk til min familie, min samboer og mine venner for støtte og tålmodighet. Sist, men ikke minst; takk til informantene som var villige til å stille opp på spørreundersøkelse og intervju.

Mosterøy, 18.05.2010

Caroline Olsen Hodnefjell

Innhold

Forord	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Liste over tabeller	vi
Sammendrag	viii
1. Innledning	1
1.1. Tematikk.....	1
1.2. Begrensninger.....	2
1.3. Problemstilling.....	3
1.4. Oppgavens oppbygning og innhold.....	3
2. Teoretisk referanseramme	5
2.1. Staving som en del av skriveprosessen.....	5
2.1.1. Stavebegrepet.....	5
2.1.2. Forholdet mellom staving og avkoding.....	6
2.2. Den 'normale' staveutviklingen.....	7
2.2.1. Stadieteori.....	7
2.2.2. Høien & Lundbergs stadiemodell (2007).....	8
2.2.2.1. Pseudostadiet.....	8
2.2.2.2. Logografisk-visuelt stadium.....	9
2.2.2.3. Alfabetisk-fonemisk stadium.....	9
2.2.2.4. Ortografisk-morfemisk stadium.....	10
2.2.3. 'Dual-route' - teori.....	11
2.2.3.1. Den indirekte ruten – psykologiske delprosesser som inngår i bruken av fonologisk stavestrategi.....	12
2.2.3.2. Den direkte ruten – psykologiske delprosesser som inngår i bruken av ortografisk stavestrategi.....	13
2.2.4. Oppsummering – Hva må mestres for å kunne utvikle god staveferdighet?....	13
2.3. Andre utviklingsteorier.....	14
2.4. Fra teori til praksis – Staveundervisning.....	15

2.4.1. Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'-teori til bruk i staveundervisningen.....	16
2.4.2. Undervisning i forhold til fonologisk staving.....	16
2.4.3. Undervisning i forhold til ortografisk staving.....	18
2.4.4. Ulike undervisningsmetoder i staveundervisningen.....	20
2.4.4.1. Hvilken metode bør tas i bruk, sett ut i fra tradisjonell staveteori?.....	22
2.4.5. Staveundervisningens posisjon etter gjennomgått begynneropplæring.....	23
2.5. Kunnskapsløftets vektlegging av staveferdigheter.....	23
2.5.1. Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene i Kunnskapsløftet?.....	23
2.5.1.1. Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2. trinn?.....	23
2.5.1.2. Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 4. trinn?.....	24
2.5.2. Samsvarer kompetansemålenes krav til ferdigheter med hva tradisjonell staveteori krever at elevene må ha for å kunne utvikle god staveferdighet?.....	24
2.5.2.1. Kompetansemålene etter 2. trinn.....	24
2.5.2.2. Kompetansemålene etter 4. trinn.....	25
2.5.3. Oppsummering og refleksjoner.....	25
3. Metode.....	27
3.1. Utvalg.....	27
3.2. Forskningsstrategi.....	27
3.2.1. Datainnsamlingsmetode	28
3.2.1.1. Utarbeiding av spørreskjema og intervju.....	29
3.3. Prosedyre.....	30
3.3.1. Innhenting av informanter.....	30
3.3.2. Forundersøkelse.....	30
3.3.3. Datainnsamling.....	30
3.3.4. Tolkning av data.....	31
3.4. Dataenes reliabilitet og validitet.....	31
3.4.1. Validitet.....	31
3.4.2. Reliabilitet.....	32
3.5. Ethiske og metodiske refleksjoner.....	32
3.6. Generalisering.....	34
4. Resultater.....	35

4.1. Informasjon om lærerne.....	36
4.2. Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori.....	37
4.3. Lærernes forhold til kompetansemålene Kunnskapsløftet.....	40
4.4. Staveundervisningen.....	42
4.4.1. Staveundervisningens tilrettelegging og innhold.....	42
4.4.2. Vektlegging av staveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen.....	53
5. Tolking og drøfting.....	57
5.1. Informasjon om lærerne.....	57
5.1.1. Oppsummering.....	57
5.2. Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori.....	57
5.2.1. Oppsummering.....	60
5.3. Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet.....	61
5.3.1. Oppsummering.....	62
5.4. Staveundervisningen.....	62
5.4.1. Staveundervisningens tilrettelegging og innhold.....	62
5.4.1.1. Oppsummering.....	72
5.4.2. Vektlegging av staveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen.....	74
5.4.2.1. Oppsummering.....	76
5.5. Oppsummering og konklusjoner.....	76
6. Avsluttende tanker og veien videre.....	80
 Referanser.....	 81
Vedlegg:	
1. Spørreundersøkelse	
2. Infoskriv til informantene om stavebegrepet	
3. Intervju	

Liste over tabeller

Tabell 1. Grunnutdanning.....	36
Tabell 2. Videreutdanning.....	36
Tabell 3. Yrkeserfaring.....	36
Tabell 4. Erfaring som norsklærer.....	37
Tabell 5. Informantenes forhold til stavebegrepet.....	37
Tabell 6. Eventuelle begrep som brukes i stedet for 'staving'.....	38
Tabell 7. Informantenes oppfatning av hva det vil si å være en god staver.....	38
Tabell 8. Hvor informantenes kunnskaper om staving kommer fra.....	39
Tabell 9. Informantenes kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen.....	39
Tabell 10. Informantenes kjennskap til stadieteori.....	39
Tabell 11. Informantenes kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere.....	40
Tabell 12. Informantenes kunnskaper om ulike undervisningsmetoder.....	40
Tabell 13. Informantenes kjennskap til kompetansemålene i Kunnskapsløftet.....	40
Tabell 14. I hvilken grad informantene synes at kompetansemålene er tydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere?.....	41
Tabell 15. I hvilken grad informantene opplever at kompetansemålene i Kunnskapsløftet legger føringer for innholdet i staveundervisningen.....	41
Tabell 16. I hvilken grad informantene synes at innholdet i staveundervisningen gjenspeiler/samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet.....	41
Tabell 17. I hvilken grad innholdet i staveundervisningen bestemmes av informantene.....	42
Tabell 18. Samarbeid angående staveundervisningens innhold.....	42
Tabell 19. I hvilken grad læreboka legger føringer for staveundervisningens innhold.....	42
Tabell 20. Informantenes meninger om lærebøkene, i forhold til hvilke staveferdigheter elevene skal kunne.....	43
Tabell 21. Informantenes meninger om hvorvidt deres staveundervisning gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere.....	43
Tabell 22. Bruk av undervisningsmetode i staveopplæringen på 2. trinn.....	43
Tabell 23. Fokus på formalkunnskaper versus prosess i staveundervisningen?.....	44
Tabell 24. Vektlegging av skriving i staveundervisningen.....	44
Tabell 25. Tilpasning av staveundervisningen.....	44
Tabell 26. Kartlegging av elevenes staveferdigheter.....	45

Tabell 27. Retting av stavefeil.....	45
Tabell 28. 'Typiske' stavefeil hos informantenes elever.....	46
Tabell 29. Bruk av fonologisk stavestrategi som hovedstrategi på 2. trinn.....	46
Tabell 30. Bruk av ortografisk stavestrategi som hovedstrategi på 4. trinn.....	46
Tabell 31. Systematisk undervisning i bokstavene.....	47
Tabell 32. Fonologisk bevisstgjøring.....	47
Tabell 33. Grunnleggende staving.....	48
Tabell 34. Arbeid med elevenes artikulasjon av taleord.....	48
Tabell 35. Memorering og terping på høyfrekvente ords stavemønstre.....	48
Tabell 36. Memorering og terping på høyfrekvente, irregulære stavemønstre.....	49
Tabell 37. Sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte.....	49
Tabell 38. Diktat.....	49
Tabell 39. Lage egne ordlister.....	50
Tabell 40. Bruk av ordbok.....	50
Tabell 41. Arbeid med å oppdage og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien.....	50
Tabell 42. Individuelt arbeid.....	51
Tabell 43. Ulike staveleker.....	51
Tabell 44. Friskriving/tekstskaping.....	51
Tabell 45. Direkte undervisning i ortografi.....	52
Tabell 46. Arbeid med finmotorikk.....	52
Tabell 47. Opplæring i sammenhengende skrift.....	52
Tabell 48. Undervisning i bruk av dobbel konsonant på 4. trinn.....	53
Tabell 49. Direkte undervisning i morfologi på 4. trinn.....	53
Tabell 50. Informantenes meninger om hvordan staveopplæringen vektlegges i forhold til leseopplæringen.....	53
Tabell 51. Vektlegging av leseopplæring.....	54
Tabell 52. Vektlegging av staveopplæring.....	54
Tabell 53. Vektlegging av lesing.....	54
Tabell 54. Vektlegging av skriving.....	55
Tabell 55. Vektlegging av friskriving i forhold til 'stillelesing'/'lesestund'.....	55
Tabell 56. I hvilken grad det stimuleres til lese- og skrivelyst.....	55
Tabell 57. På hvilken måte det stimuleres til lese- og skrivelyst.....	56

Sammendrag

Studiens hensikt er å undersøke nærmere hvorvidt staveundervisningen i norsk barneskole gir grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. Målet er ikke å generalisere, men å beskrive funnene. Utvalget består av 6 lærere fra tre ulike barneskoler i en mellomstor by i Norge. Tre av dem underviser på 2. trinn, og tre av dem underviser på 4. trinn. Det har blitt foretatt spørreundersøkelse og intervju. En har undersøkt hvilket kjennskap lærerne har til tradisjonell staveteori, hvilket forhold de har til kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og hvordan staveopplæringen vektlegges innenfor skriftspråkopplæringen. En har også undersøkt staveundervisningens tilretteleggelse og innhold, og hvorvidt undervisningen gir en opplæring av de ferdighetene som er nødvendige for å kunne utvikle god staveferdighet. Den teoretiske referanserammen består i hovedsak av tradisjonell staveteori, med forankring i kognitiv nevropsykologi, og hvilke føringer teorien kan legge for staveundervisningens innhold. En har også gått nærmere inn på kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn i Kunnskapsløftet, og hva de vektlegger av staveferdigheter.

Datainnsamlingsmetodene som ble benyttet inneholder momenter fra både kvantitativ- og kvalitativ forskningsstrategi, med den kvantitative forskningsstrategien som overordnet. I bearbeiding av data ble resultatene fra spørreundersøkelse og intervju presentert i tabellform.

Funnene antyder at staveundervisningen, på *enkelte* områder, kanskje ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. Det kan se ut til at lærerne i utvalget har manglende kjennskap til tradisjonell staveteori. Funnene antyder samtidig at deres praksiserfaring har gitt dem kunnskaper som kan kompensere, i noen grad, for manglende teoretisk kunnskap. En kan imidlertid stille seg spørsmålet hvorvidt nyutdannede- og uerfarne lærere har tilstrekkelig med kunnskaper til å kunne gi elevene en staveundervisning som gir grunnlag for utvikling av god staveferdighet. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet inneholder kun implisitte mål i forhold til staveopplæringen, og ut i fra funnene opplever lærerne at kompetansemålene er utydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere.

Funnene antyder videre at staveopplæringen vektlegges i mindre grad enn leseopplæringen, noe som muligens kan gå utover elevenes utvikling av staveferdigheter, uten at man vet noe sikkert om dette. *Innholdsmessig* antydes det at staveundervisningen, på flere områder, gir

grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet, dersom man tar utgangspunkt i hva Kunnskapsløftet antyder at elevene skal kunne, og hvilke ferdigheter tradisjonell staveteori skisserer at elevene må ha. Det kan likevel se ut til at elevene muligens har et større behov for systematisk og direkte undervisning i ortografi. Samtidig antydes det at det kan være manglende variasjon i tilpasningen av staveundervisningen. De fleste informantene tilpasser i hovedsak oppgavemengden til elevenes utviklingsnivå, heller enn å gi dem alternative, nivådifferentierte oppgave

1. Innledning

1.1 Tematikk

Helt siden jeg var liten og gikk i barnehagen har jeg hatt en enorm glede av å lese bøker og forfatte mine egne tekster. Det var noe av det kjekkeste jeg visste om. Det å lære seg å lese og skrive falt meg helt naturlig, og dermed tenkte jeg ikke på at andre kunne ha problemer med å tilegne seg lese- og skrivekunsten. Underveis i utdanningen min har min sympati for elever med lese- og skrivevansker stadig økt, da jeg har lært og tatt innover meg hvor tøft og krevende det kan være for de som strever med dette. Ved selv å ha opplevd den store gleden som finnes ved å kunne lese og skrive, unner jeg hvert eneste barn å oppleve det samme. Det er årsaken til at jeg nettopp vil arbeide med de elevene som strever med lesing og skriving, og jeg ønsket at mitt prosjekt skulle dreie seg om noe innenfor dette. I løpet av min allmennlærerutdanning, og som nyutdannet allmennlærer, har jeg også vært fascinert av undervisning generelt.

Mitt valg falt omsider på staveundervisning i barneskolen, og hvorvidt den gir grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. I løpet av utdanningen og i mitt arbeid som vikar i grunnskolen, har jeg fått en følelse av at lesing og leseundervisning stadig prioriteres til fordel for undervisning i staving og skriving, både i grunnskolen og i allmennlærerutdanningen. Dette gjenspeiles også i store deler av lese- og skriveforskningen; Det er gjort lite forskning på skriving sammenlignet med lesing. Den skriveforskningen som imidlertid er gjort dreier seg i hovedsak om staving, og spesielt i forhold til strategibruk (Høien & Lundberg, 2007).

I løpet av 1980- og 1990-årene ble det publisert ulike tilnærminger til undervisning, med mål om å øke elevenes skrivekompetanse. Likevel har dette fokuset ofte vært på *prosess* innenfor tekstproduksjon, framfor fokuset på *formalkunnskaper* (Perfetti, Rieben & Fayol, 1997). Å ha et fokus på formalkunnskaper innebærer at man legger vekt på grunnleggende staveferdigheter, mens å ha et fokus på prosess innebærer at man legger vekt på innhold og tekstproduksjon. I følge Downing, DeStefano, Rich & Bell (1984) ser den grunnleggende stavingen ut til å være nedprioritert, og språkforskere har fått et inntrykk av at lærere og elever har en negativ holdning til staving (her i Allal, 1997). Disse undersøkelsene er imidlertid ikke gjort i Norge, men egen erfaring tilsier altså at denne tendensen også gjenspeiles i norske skoler. Egen erfaring tilsier også at staveundervisningen prioriteres i

mindre grad etter at begynneropplæringen (1.-3. trinn) er fullført. Det vil si at elevene tilegner seg en fonologisk stavestrategi (lydrett staving), men at det muligens er for lite opplæring i norsk ortografi til at elevene tilegner seg gode nok ortografiske staveferdigheter.

Skaathun (2007) har undersøkt elevers stavetilegnelse i norsk barneskole, og fant at de elevene som var svakest i staving og de elevene som var sterkest i staving, etter kun ett år med staveundervisning i norsk barneskole, også forble de svakeste staverne og de sterkeste staverne gjennom hele barneskolen. Dermed stilte hun seg spørrende til om staveundervisningen i barneskolen fungerer tilfredsstillende, sett ut i fra ståstedet til de svakeste staverne. Skaathuns funn viser at det trengs mer forskning på staveundervisning, og dermed kan denne studien vise seg å være interessant og aktuell. En god staveopplæring forutsetter en undervisning som gir grunnlag for at *alle* elever, både sterke og svake, skal kunne utvikle seg til å bli gode stavere.

Gode stavere har et godt utgangspunkt for å kunne bli gode produsenter av tekst. Det å tilegne seg god staveferdighet er en forutsetning for å kunne bli en god skribent. Det er snakk om en grunnleggende ferdighet som må være tilegnet og automatisert for å kunne oppnå fullt utbytte av skrivingen, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.1; 'Staving som en del av skriveprosessen'.

1.2 Begrensninger

På grunn av en masteroppgaves omfang er det begrensninger for hvor stort utvalget kan være. Dermed ble det valgt å fokusere på staveundervisningen på 2.- og 4.trinn. Bakgrunnen for valg av trinn er de foreliggende kompetansemålene etter 2. – og 4. trinn i Kunnskapsløftet. Et interessant aspekt i forhold til valget av disse trinnene er i hvilken grad staveundervisning vektlegges når begynneropplæringen er fullført. Utvalget blir nærmere beskrevet i kapittel 3.1; 'Utvalg'. Studien vil være av beskrivende art, da utvalget ikke er omfattende nok til å kunne trekke slutninger og generalisere. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3.6; 'Generalisering'.

1.3 Problemstilling

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Gir staveundervisningen, på 2.- og 4. trinn i norsk barneskole, grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet?

For å sikre et tydelig og fyldig svar på hovedproblemstillingen, blir den operasjonalisert i fire underproblemstillinger. Svarene på underproblemstillingene kan bidra til å gi et helhetlig svar på hovedproblemstillingen. Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen og underproblemstillingene, vil det bli utarbeidet spørsmål som danner grunnlaget for datainnsamlingen. Datainnsamlingsmetodene som benyttes er spørreundersøkelse og intervju. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3; 'Metode'.

Problemstillingen operasjonaliseres i følgende underproblemstillinger:

- 1) Hvilket kjennskap har lærerne til tradisjonell staveteori?**
- 2) Hvilke føringer opplever lærerne at kompetansemålene i Kunnskapsløftet legger for innholdet i staveundervisningen?**
- 3) Gir staveundervisningen en opplæring av de ferdighetene som Kunnskapsløftet og tradisjonell staveteori skisserer at en må ha, for å kunne utvikle god staveferdighet?**
- 4) I hvilken grad vektlegges staveopplæringen innenfor skriftspråkopplæringen?**

1.4 Oppgavens oppbygning og innhold

I den teoretiske referanserammen vil staving og stavebegrepet bli nærmere beskrevet, samt forholdet mellom staving og avkoding. Deretter vil den 'normale' staveutviklingen bli presentert gjennom tradisjonell staveteori, med hovedfokus på stadieteori og 'dual-route'-teori. Disse teoriene har lange og sterke tradisjoner innenfor staveområdet, og har hatt størst tilfang av pedagogisk kunnskap knyttet opp i mot seg (Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Det vil si at det er disse teoriene som er mest konkrete og anvendbare i forhold til pedagogisk bruk. Teoriene tydeliggjør hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne utvikle god staveferdighet. Etter hvert vil fokuset rettes mot praksis; En går nærmere inn på hvordan kunnskaper om stadieteori og 'dual-route'-teori kan benyttes i staveundervisningen, og hva staveundervisningen bør inneholde for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. To ulike undervisningsmetoder i forhold til staving vil også bli presentert, og

det blir diskutert hvilken metode som vil være mest hensiktsmessig å ta i bruk, i forhold til de ferdighetene som er nødvendige for å kunne bli en god staver. Deretter vil det komme en kort refleksjon angående staveundervisningens betydning etter endt begynneropplæring. I siste del av teorikapitlet rettes fokuset mot kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene vil til en viss grad legge føringer for hva skoler og lærere velger å vektlegge i staveundervisningen, og hvilke staveferdigheter elevene faktisk tilegner seg i løpet av grunnskolen. Av den grunn ser man nærmere på hvilke staveferdigheter kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn i Kunnskapsløftet krever, og hvorvidt det er samsvar mellom hva kompetansemålene krever, og hva tradisjonell staveteori skisserer at man må kunne for å utvikle god staveferdighet. I metodekapitlet presenteres studiens utvalg, forskningsstrategi, datainnsamlingsmetoder og prosedyre. Dataenes reliabilitet og validitet vil også bli diskutert. Kapitlet avrundes med etiske og metodiske refleksjoner, samt tanker rundt generalisering. I resultatkapitlet blir funnene presentert i tabellform, før de tolkes og drøftes i drøftkapitlet. Ut i fra funnene gis det et svar på hver underproblemstilling. Disse svarene vil kunne ut i et helhetlig svar på studiens hovedproblemstilling.

2. Teoretisk referanseramme

En stor del av den utvalgte teorien i dette kapitlet (stadieteori og 'dual-route'-teori) er forankret i kognitiv nevropsykologi, som i mange år har spilt en viktig rolle innenfor staveforskning. Kognitiv nevropsykologi har fokus på hjernen og hjernens ulike funksjoner, og studerer både 'normale' og hjerneskadde mennesker. På 1960-tallet ble synet på stavelæring endret markant; Kognitive psykologer hevdet at mennesker er aktive i sin egen læring, med evne til å søke etter mening og struktur i skriftspråket. Man gikk ut i fra at mennesker hadde evne til å utnytte sin kunnskap om talespråket sammen med kunnskaper om koblinger mellom språklyder og stavemåter. Dette synet råder fremdeles i dagens staveforskning (Skaathun, 2007). I følge Ellis og Young (1988) er staving og skriving sannsynligvis de kognitive områdene som nevropsykologien har hatt mest innflytelse på, til tross for at skriveprosessen har fått veldig lite oppmerksomhet sammenlignet med andre språkmodaliteter. Den kognitive modelleringen av skriveprosessen har hatt et stort fokus på selve staveprosessen (Skaathun, 2007).

2.1 Staving som en del av skriveprosessen

Hoover & Gough (1990) hevder at *skrivning* kan defineres som et produkt av både *innkoding* og *budskapsformidling*. Det vil si at selve skriveprosessen består av en teknisk komponent og en meningskomponent. Begrepet *staving* refererer til den tekniske siden ved skriveprosessen, som i tillegg består av *tegnsetting* og *skriftforming* (Bråten, 1997). I følge Bråten (1997) er stavingen sannsynligvis den viktigste komponenten innenfor skrivingens tekniske side. Staving kan ses på som en grunnleggende ferdighet for å kunne utføre selve skrivingens egentlige hensikt, som er å formidle mening. Jo mer automatisert stavingen er, jo mer mental energi kan brukes på selve innholdet i teksten (Bråten, 1997; Skaathun, 2007).

2.1.1 Stavebegrepet

Majoriteten av dagens staveforskning er gjort på engelsk, ved bruk av termen *spelling*. Denne termen er vid, og refererer både til staveferdighet, staveprosess, stavemåte og stavesystem. Det norske stavebegrepet blir helst benyttet i forhold til ferdighet, prosess og prosessering (Skaathun, 2007). Begrepet blir også brukt synonymt med *rettskriving*, som hos Høien & Lundberg (2007). Ofte blir begrepet forbundet med *lydering* eller *bokstavering*. Det vil si at man avkoder ord lyd for lyd eller bokstav for bokstav. Denne oppfattelsen av begrepet er imidlertid misvisende (Skaathun, 2003).

Perfetti m.fl. (1997) fokuserer på *velutviklet* staveferdighet, og hevder i den sammenheng at staving blant annet kan defineres som ”.. the use of conventionalized writing systems that encodes languages” (s. xi). Denne definisjonen forutsetter at staveren er kjent med ortografien til det aktuelle skriftspråket. I følge den kognitive tradisjonen, som i stadieteorien, vil staving imidlertid innebære bruk av ulike *strategier*, alt etter hvor man befinner seg i staveutviklingen. Strategier vil i denne sammenheng være synonymt med *arbeidsmåter* eller *framgangsmåter*, og kjennetegnes av ulike ferdigheter og prosesser (Mossige m.fl., 2007). Det betyr at man kan stave ord selv om man ikke er kjent med ordenes ortografi; Bråten (1997) hevder at staving innebærer å oversette ord i talespråket til det skrevne. Det handler om å finne fram til de bokstavtegnene som korresponderer med uttalen i det aktuelle ordet, og at man etter hvert som utviklingen skrider fram, mestrer å stave ordet korrekt i samsvar med skriftspråkets ortografi (Skaathun, 2003). På denne måten endres strategibruken i takt med staveutviklingen. Ord som er stavet av barn som ikke er fortrolige med den konvensjonelle ortografien kan kalles ’barnets egen stavemåte’, mens ’ordets stavemåte’ henviser til riktig ortografi (Skaathun, 2007).

Betrakter man stavebegrepet ut i fra stadieteori, vil det være problematisk å synonymisere stavebegrepet med *rettskriving* eller Perfetti m.fl. sin definisjon (1997) på staving. Bråtens definisjon (1997) vil muligens være mer passende i denne sammenheng. Likevel er målet at alle skal utvikle seg mot å bli velutviklede stavere, og dermed stave i samsvar med skriftspråkets ortografi.

Videre finnes distinksjonen mellom skriftlig og muntlig staving. Skriftlig staving innebærer at bokstavene til det aktuelle ordet skrives ned, mens i muntlig staving uttales bokstavnavnene eller bokstavlydene til det aktuelle ordet. Denne studien omhandler imidlertid skriftlig staving (Skaathun, 2007).

2.1.2 Forholdet mellom staving og avkoding

Staving og avkoding består av to ulike prosesser. Likevel er det unaturlig å skille mellom staveopplæring og leseopplæring i begynneropplæringen. I begynneropplæringen går ofte staveopplæring og leseopplæring hånd i hånd. En del prosesser som inngår i avkoding av ord blir også aktivert i stavingen av ord. Dermed kan erfaringer på ett av områdene styrke kompetansen på det andre (Ehri & Metsala, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2009). Forskning viser imidlertid at man ikke kan forvente at elevene blir gode stavere bare ved å lese. Staving

er ikke en reversert form for avkoding, og erfaringer fra det ene området blir ikke automatisk overført til det andre (Skaathun, 2003; Utdanningsforbundet, 2009). Lesing kan bidra til økt staveferdighet, men det må trenes på de delkomponentene som inngår i staving for å kunne bli gode stavere (Skaathun, 2003). Ortografisk gjenkalling (staving) er kognitivt sett en mer krevende prosess enn ortografisk gjenkjenning (ordavkoding), og mye tyder på at det er mer krevende å automatisere staveferdigheter enn avkodingsferdigheter (Bailet, 1991; Mossige m.fl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2009). Stave- og skriveferdigheter kan utvikles gjennom hele livet, i større grad enn hva som gjelder leseferdigheter (Skaathun, 2007). I følge Moats (1994) og Lundberg (2009) er stavevansker også mer resistente enn lesevansker, og de fleste elever med lesevansker har i tillegg stavevansker. Dette understreker hvor betydningsfull staveundervisningen er for elevene. Det er viktig å være klar over at staveferdighet i stor grad er et produkt av hva man lærer på skolen, i enda større grad enn hva som gjelder leseferdighet (Allal, 1997).

2.2 Den 'normale' staveutviklingen

Fokuset vil nå rettes mot stadieteori og 'dual-route'-teori. De benyttede teoriene stammer både fra norsk- og engelskspråklig lese- og staveforskning (Skaathun, 2007). Stadieteori beskriver i hovedsak hvordan den 'normale' utviklingen i staving og avkoding går gjennom ulike stadier, og hvilke strategier som dominerer på hvert stadium. 'Dual-route'-teori beskriver detaljert de psykologiske delprosessene som inngår i bruken av den fonologiske og den ortografiske strategien som karakteriserer de siste stadiene i stadieteorien. Disse teoriene er dermed nært knyttet til hverandre. Teoriene vil nå bli nærmere presentert hver for seg. Selv om teoriene omfatter både avkoding og staving, vil det her kun bli satt fokus på staving.

2.2.1 Stadieteori

Det er en bred oppfatning om at det foreligger en lang utviklingsperiode mot å kunne stave lesbare ord, og gå fra dette stadiet til å kunne stave ord ortografisk korrekt (Bourassa & Treiman, 2001). Stadieteori er en utviklingsteori som hevder at avkodings- og staveutviklingen i et alfabetisk skriftspråk vanligvis går gjennom ulike kognitive og distinkte stadier (Skaathun, 2007). Barnets utviklingsnivå kan plasseres i et bestemt stadium, avhengig av barnets bruk av strategier i staveprosessen. Etter hvert som utviklingen skrider fram vil kunnskap, tenkemåter og dermed stavestrategiene vanligvis endres. Strategibruken blir mer og mer avansert, og barnet vil nå høyere stadier (Høien & Lundberg, 2007). Hvert stadium

karakteriseres av en hovedstrategi som skiller seg kvalitativt fra hovedstrategiene på de andre stadiene, og hver hovedstrategi vil vanligvis medføre bestemte typer feilstavinger. Selv om hvert stadium domineres av en bestemt type stavestrategi, går man ut i fra at det ikke kun skjer en utvikling fra et stadium til et annet, men også mellom hvert stadium (Mossige m.fl., 2007).

Staveutviklingen har ofte blitt skissert ved bruk av stadiemodeller. Det finnes ulike stadiemodeller, i den forstand at utviklingen og avgrensningen av de ulike stadiene blir beskrevet på ulike måter. De fleste modellene har utgangspunkt i det engelske skriftspråket (Mossige m.fl., 2007). Nedenfor vil Høien & Lundbergs stadiemodell (2007) bli presentert, da denne modellen bygger på de skandinaviske skriftspråkene (Skaathun, 2003; Skaathun, 2007). Modellen er en videreutvikling av Friths stadiemodell (1985) (Høien & Lundberg, 2007).

2.2.2 Høien & Lundbergs stadiemodell (2007)

Høien & Lundbergs stadiemodell (2007) består av fire stadier. De to siste stadiene kan imidlertid sies å være de viktigste stadiene i denne sammenheng, da det er på disse stadiene det kreves alfabetiske ferdigheter. De to foregående stadiene er før-alfabetiske, da det tas i bruk før-alfabetiske strategier, også kalt før-stavingsstrategier (Skaathun, 2003). Når man befinner seg på de før-alfabetiske stadiene har man enda ikke tilegnet seg *det alfabetiske prinsipp*. Det vil si at man enda ikke har forstått at skriften representerer lydene i talespråket, og at det finnes en systematisk kobling mellom bokstav og språklyd. Disse strategiene er forløpere til de 'egentlige' strategiene, og er dermed viktige utviklingsmessige steg mot alfabetisk kunnskap (Høien & Lundberg, 2007).

De fire stadiene vil nå bli presentert hver for seg. Etter hvert som de presenteres, vil det kort bli oppsummert hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne befinne seg på hvert av stadiene.

2.2.2.1 Pseudostadiet

Det første stadiet kalles *pseudostadiet*, og kan forbindes med 'rabling' eller 'lekeskriving' (Høien & Lundberg, 2007). Barn starter vanligvis sin staveutvikling på denne måten, ved å 'rable' noe som for dem ligner på bokstaver og skrift. Hagtvatn (2002) hevder at dette stadiet har stor betydning for barnets videre staveutvikling. Etter hvert som barnet tilegner seg *bokstavkunnskaper* vil denne lekeskrivingen utvikles og bli mer presis. Bokstavkunnskaper

defineres her som å ha kunnskap om bokstavene, og om korrespondansen mellom bokstavtegn og bokstavlyd (Mossige m.fl., 2007).

Oppsummerende kan en si at det ikke kreves alfabetiske ferdigheter for å befinne seg på dette stadiet, da stadiet er et før-alfabetisk stadium. Likevel må barnet ha begynt å 'oppdage' og interessere seg for skriften og skriftens funksjoner, og at det går an å uttrykke seg ved bruk av blyant og papir.

2.2.2.2 Logografisk-visuelt stadium

Det neste stadiet kalles *logografisk-visuelt stadium*, og karakteriseres i stor grad av tegning, da barnet oppfatter ord som bilder (Mossige m.fl., 2007). Barnet prøver å tegne disse 'ordbildene' eller logoene, som ofte er varemerker som 'LEGO' og 'COLA' (Høien & Lundberg, 2007). Barnet legger merke til typiske kjennetegn ved disse ordene og memorerer dem (Skaathun, 2007). Ofte er det kun en eller noen få av bokstavene i ordet som er stavet riktig, mens resten er tilfeldig valgte bokstaver. Dette fordi barnet fremdeles ikke mestrer det alfabetiske prinsipp. Dermed er også dette stadiet et før-alfabetisk stadium. For å kunne befinne seg på dette stadiet kreves det stor grad av memorering av utseendet til skrevne ord, og det er begrenset hvor mange ord som kan memoreres og gjenkalles på denne måten. Dermed vil heller ikke skrivevokabularet være særlig stort på dette stadiet (Mossige m.fl., 2007).

Oppsummerende kan en si at det heller ikke kreves alfabetiske ferdigheter for å kunne befinne seg på dette stadiet. Det kreves imidlertid at man har evne til å memorere 'utseendet' til ord, og å kunne gjengi dette på papir. Man må også ha kunnskaper om hvordan enkelte bokstaver ser ut, i tillegg til *ordbevissthet*. Ordbevissthet innebærer at man har kunnskap om hva som er et ord i tale og skrift, og at ordet er en enhet som kan skilles ut i skrift (Skaathun, 2003). Dette stadiet er viktig for elevens videre staveutvikling, da strategiene som tas i bruk legger grunnlaget for utvikling av bokstavkunnskap og *fonologisk bevissthet* (Mossige m.fl., 2007). Fonologisk bevissthet vil si at man har evne til å flytte oppmerksomheten bort i fra talespråkets mening, mot talespråkets lydside (Skaathun, 2003).

2.2.2.3 Alfabetisk-fonemisk stadium

Når barnet har begynt å forstå det alfabetiske prinsipp, har det kommet seg til det *alfabetisk-fonemiske stadiet*. Dette stadiet skiller seg radikalt ut i fra det logografisk-visuelle stadiet, da

det er her den alfabetiske utviklingen starter (Mossige m.fl., 2007). Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet på fonemnivå er sentralt i stavingen på dette stadiet. *Fonemisk bevissthet* innebærer å være klar over at ordene i talespråket er satt sammen av flere språklyder (Bailet, 1991; Skaathun, 2003). På dette stadiet mestrer barnet både *lydanalyse* og *lydomkoding* av ord (Skaathun, 2007). Det vil si å kunne dele opp de talte ordene i enkeltlyder, og koble hver av disse lydene til en eller flere tilhørende bokstaver. Barnet tar nå i bruk en *fonologisk stavestrategi*. Det innebærer at barnet staver ordene lydrett, tett opp i mot sitt eget talemål, da det enda ikke har tilegnet seg skriftspråkets ortografi (Treiman & Bourassa, 2001; Høien & Lundberg, 2007). Av den grunn er *regulariseringsfeil* en typisk stavefeil på dette stadiet (Mossige m.fl., 2007). Et eksempel på regulariseringsfeil er at ordet 'STOR' staves 'SDOR'. Ofte kan en også se utelatelser av bokstaver i stavingen av ord, og da helst vokaler. Dette fordi bokstavnavnet ofte har vokallyd i seg når det uttales (Høien & Lundberg, 2007). I slike tilfeller har barnet benyttet seg av *bokstavnavnstrategien*. Det vil si at bokstavnavnet blir brukt som grunnlag for stavingen i stedet for bokstavlyden, som når ordet KÅPE staves 'KP' (Treiman & Bourassa, 2001; Skaathun, 2003).

Den fonologiske stavestrategien er best egnet til å stave ord som har en alfabetisk regulær stavemåte. Den er ikke tilstrekkelig i staving av ord med irregulære stavemåter. Etter hvert som staveutviklingen skrider fram, vil barnet oppfatte at en språklyd kan staves på flere måter, og at en bokstav kan kobles til ulike språklyder. Etter hvert vil det også merke at noen bokstavmønstre er mer vanlige enn andre (Lundberg, 2009).

I motsetning til de to før-alfabetiske stadiene krever dette stadiet alfabetiske ferdigheter i staving. Man må kunne utføre *lydanalyse* og *lydomkoding* (Skaathun, 2003; Skaathun, 2007). For å få dette til kreves bokstavkunnskaper og fonologisk bevissthet, spesielt på fonemnivå.

2.2.2.4 Ortografisk-morfemisk stadium

Når barnet begynner å bli godt kjent med skriftspråkets ortografi og konvensjoner har det kommet til det fjerde og siste stadiet i staveutviklingen; det *ortografisk-morfemiske stadiet*. Barnet tar nå i bruk en *ortografisk stavestrategi*, og har i stor grad automatisert den ortografiske stavemåten til de fleste ordene det er kjent med. Det innebærer at ordets stavemåte er tilegnet, lagret, og lett tilgjengelig i hjernens *mentale leksikon*. Det mentale leksikon er det området i langtidsminnet hvor kunnskapene om ord er lagret (Skaathun, 2003). Barnet staver ord i samsvar med norsk ortografi, uten å måtte tenke etter hvordan de staves

(Høien & Lundberg, 2007). På dette stadiet har også barnet tilegnet seg kunnskaper om skriftspråkets morfologi, som er viktige kunnskaper for å kunne mestre den ortografiske stavestrategien fullt ut. Morfologiske kunnskaper innebærer kunnskaper om ordenes bøyingsform (Høien & Lundberg, 2007). Etter hvert blir det også viktig å oppnå *grafemisk bevissthet*, som innebærer å kunne kategorisere bokstavene som overordnede abstrakte grafem. Hver enkelt bokstav kan utformes på flere ulike måter, og *grafemene* er overordnede kategorier for ulike utforminger av samme bokstaven (Utdanningsdirektoratet, 2009). På dette stadiet gjør barnet få stavefeil, men stavefeil kan alltid oppstå ved en glipp dersom ord blir stavet raskt. I starten kan imidlertid *overgeneralisering* oppstå, ved at elevene tar i bruk stavereregler i stavingen av ord som ikke faller inn under de aktuelle reglene (Mossige m.fl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Frith (1985) hevder at en aldri vil kunne oppnå det ortografiske stadiet i staving; Det er umulig å ha et minnelager som inneholder ortografien til alle ord i det norske talespråket, da en gjennom livsløpet nå og da vil møte på nye og ukjente ord. Dersom en skal stave et ord med ukjent ortografi, må en ofte ta i bruk en fonologisk stavestrategi. Dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.2.3; 'Dual-route'-teori' (her i Skaathun, 2007; Treiman & Bourassa, 2001).

Oppsummerende kan en si at dette stadiet forutsetter at en kan utnytte skriftspråkets ortografi og konvensjoner på en automatisert måte. For å kunne mestre dette fullt ut kreves også morfemisk bevissthet. Etter hvert blir det også viktig å oppnå grafemisk bevissthet. Mestring av skriftspråkets ortografi er en forutsetning for å kunne bli en god staver (Lundberg, 2009).

2.2.3 'Dual-route'-teori

'Dual-route'-teori er en *ordprosesseringssteori* som illustreres gjennom *ordprosesseringsmodeller*. Disse modellene illustrerer hvilke psykologiske delprosesser som er aktive i den fonologiske og ortografiske avkodings- og stavestrategien, og sammenhengen mellom disse delprosessene. Det er snakk om både språklige, perseptuelle og motoriske delprosesser som må fungere for at avkodingen og stavingen skal kunne fungere tilfredsstillende. Modellene ble først og fremst utviklet i forhold til avkoding, men etter hvert ble de også gjeldende for staving. Teorien har fått bred støtte opp gjennom tidene (Skaathun, 2007).

I følge 'dual-route'-teorien er både den fonologiske- og ortografiske stavestrategien tilgjengelig etter at man har gjennomgått alle stadiene i den 'normale' staveutviklingen (Mossige m.fl., 2007). Selv en velutviklet staver, som benytter en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi, vil nå og da ta i bruk ord som vedkommende ikke kjenner til. Det vil si at stavemåten til det aktuelle ordet ikke er ortografisk representert i staverens minne. Da har vedkommende mulighet til å ta i bruk en fonologisk stavestrategi. I følge Bråten (1997) og Mossige m.fl. (2007) innebærer god staving at staveren blant annet er fleksibel i bruken av de to tilgjengelige strategiene. Den fonologiske- og ortografiske stavestrategien kan ses på som to ulike ruter ut i fra vårt *mentale leksikon*. Den fonologiske stavestrategien kan ses på som en indirekte rute, mens den ortografiske stavestrategien kan ses på som en direkte rute. Vansker med den fonologiske- eller ortografiske stavestrategien kan skyldes at det er en svikt i en eller flere av delprosessene som inngår i den aktuelle strategien (Høien & Lundberg, 2007).

Høien & Lundberg (2007) har laget en egen 'dual-route'-modell; en *rettskrivingsmodell*. Modellen vil nå bli nærmere beskrevet.

2.2.3.1 Den indirekte ruten – psykologiske delprosesser som inngår i bruken av fonologisk stavestrategi

Ved bruk av denne strategien i forbindelse med **diktatskriving**, blir hørselsinntrykket først analysert og gjenkjent fonologisk når taleordet blir hørt. Disse prosessene er allerede etablert tidlig i barnets liv i forbindelse med språktilegnelsen (Høien & Lundberg, 2007). Når ordets *fonologiske identitet* (ordets uttale) aktiveres, vil ordets *semantiske identitet* (ordets betydning) automatisk aktiveres deretter. Man må så utføre en lydanalyse av taleordet, som er en sentral prosess i denne strategien (jmfør kap. 2.2.2.3; 'Alfabetisk-fonemisk stadium'). Det *verbale korttidsminnet* spiller en vesentlig rolle i analyseprosessen, i den forstand at staveren må memorere taleordets fonemer og deres rekkefølge, samtidig som vedkommende omkoder dem og staver en og en bokstav. Artikulatorisk informasjon blir også benyttet i analyseprosessen. Samtidig som ordets fonologiske identitet aktiveres, blir også ordets *artikulatoriske identitet* aktivert. Denne aktiveringen er avgjørende for å kunne mestre en riktig fonologisk lydanalyse. Under lydombodningen må eleven hente fram de grafemene som korresponderer med fonemene. Grafemene aktiveres og lagres for en kort periode i en *grafemisk buffer* (grafemisk korttidsminne), mens den allografiske- og motoriske kodingen utføres. Grafemene kan realiseres skriftlig gjennom ulike *allografer* (skrifttyper). *Motorisk*

koding innebærer at bokstavene blir utformet. Til slutt staves taleordet i skriftlig form (Høien & Lundberg, 2007).

Ved **friskriving** blir staveprosessen litt annerledes. Da vil prosessen først og fremst starte opp med en aktivering i det mentale leksikon. Man må velge ut de fonologiske ordidentitetene som på best mulig måte dekker det meningsinnholdet man vil formidle. Deretter tas den fonologiske stavestrategien i bruk (Høien & Lundberg, 2007).

2.2.3.2 Den direkte ruten – psykologiske delprosesser som inngår i bruken av ortografisk stavestrategi

Ved **diktatskriving** blir hørselsinntrykket først analysert og gjenkjent fonologisk. Deretter vil det umiddelbart skje en ortografisk gjenkalling og en semantisk aktivering av ordet. Dermed kan grafemene hentes fram fra minnet og lagres i den grafemiske bufferen. Allografenes motoriske identiteter blir aktivert, og den motoriske kodingen kan realiseres. Ordets *motorisk-kinestetiske- og visuelle identitet* spiller en stor rolle i staveprosessen. Ordets motoriske identitet sikrer at staverens hånd nesten staver de riktige bokstavsekvensene automatisk, likesom kinestetisk og visuell feedback gir informasjon om hvorvidt bevegelsene er riktige. Det er også viktig at ordenes motoriske identitet fungerer tilfredsstillende i forhold til lesbarhet. Dersom den motoriske identiteten ikke fungerer som den skal, kan det ofte skyldes finmotoriske vansker, eller at eleven har trent for lite med skrivingen. Det kan også skyldes forsøk på å skjule stavefeil, noe man spesielt finner hos barn med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2007).

Ved **friskriving** velger man ut de fonologiske ordidentitetene som på best mulig måte dekker det meningsinnholdet som vedkommende vil formidle. Deretter tar eleven i bruk den ortografiske stavestrategien (Høien & Lundberg, 2007).

Det vil nå komme en kort oppsummering av de nødvendige ferdighetene som stadieteori skisserer at man må ha, og hvilke prosesser 'dual-route'-teori skisserer at må fungere for å kunne utvikle god staveferdighet.

2.2.4 Oppsummering – Hva må mestres for å kunne utvikle god staveferdighet?

Pseudostadiet karakteriseres av 'lekeskriving', men likevel vil det være en forutsetning at barnet på dette stadiet har 'oppdaget'- og fattet en viss interesse for skriftspråket og dets

funksjoner. For å kunne befinne seg på det logografisk-visuelle stadiet kreves det at barnet kan memorere ord visuelt og gjengi dem skriftlig. Denne memoreringen er kvalitativt annerledes enn memorering innenfor det ortografisk-morfemiske stadiet, da det på dette stadiet ikke tas hensyn til selve stavemønsteret i ordet i samme grad som på det ortografisk-morfemiske stadiet. Ordene memoreres kun som en enhet. Det logografisk-visuelle stadiet krever i tillegg ordbevissthet, samt kunnskaper om hvordan enkelte bokstaver ser ut.

På det alfabetisk-fonemiske stadiet kreves bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet på fonemnivå. Barnet må ha forstått det alfabetiske prinsipp, og kunne utføre lydanalyse og lydombodning. På det ortografisk-morfemiske stadiet kreves det at skriftspråkets ortografi og konvensjoner er tilegnet på en slik måte at stavingen av de fleste ord skjer automatisk, uten at barnet behøver å tenke etter hvordan ordet staves. Denne ferdigheten forutsetter morfemisk bevissthet. Etter hvert blir det også viktig å oppnå grafemisk bevissthet.

I forhold til de delprosessene som inngår i fonologisk og ortografisk staving, ser man også at artikulasjon, semantikk og motorikk spiller en sentral rolle. I forhold til fonologisk staving er det spesielt viktig at eleven mestrer å artikulere taleordene så riktig som mulig, da vedkommende støtter seg på lydanalysen i stavingen. I forhold til semantikk er det en klar fordel å vite betydningen av det ordet som skal staves, da det vil forsterke assosiasjonene og dermed bidra til å realisere staveprosessen. Realisering av stavingen krever også god motorikk, i den forstand at staverens håndskrift er godt lesbar både for en selv og for andre. God motorikk vil også kunne bidra til økt 'staveflyt', i den forstand at håndskriften på et vis blir 'automatisert'; Framdriften er flytende og stavingen går nærmest av seg selv.

2.3 Andre utviklingsteorier

Man må være oppmerksom på at det finnes utviklingsteorier som baserer seg på andre prinsipper enn stadiemodellene (Skaathun, 2003). Til tross for en bred enighet om at staveutviklingen vanligvis går gjennom bestemte stadier, finnes det flere engelske studier som indikerer at stadieteorien gjenspeiler en forenklet versjon av den 'normale' staveutviklingen (Cassar & Treiman, 1997). Siegler (2000) ser på staveutviklingen som overlappende 'bølger', kjent som *overlapping-waves-teorien* (her i Skaathun, 2007). I motsetning til stadieteorien, hevder denne teorien at man tar i bruk ulike tenkemåter og strategier i forhold til de fleste oppgaver. Det vil si at man har tilgang til ulike stavestrategier, og bruker den strategien som

passer best i forhold til hva de ulike oppgavene krever. Skaathuns funn (2007) støtter seg til denne teorien, da det ser ut til at elevenes utvikling ikke er stadiebasert.

Flere forskere hevder at de ferdighetene som er karakteristiske på hvert av stadiene i stadieteorien, utvikler seg parallelt (Adams, 1990). Treiman & Cassar (1997) hevder at staving innebærer interaksjoner mellom ulike typer kunnskaper helt fra starten av i staveutviklingen. Dette vil si at selv om en elev ser ut til å befinne seg i starten på det alfabetisk-fonemiske stadiet, så utelukkes det ikke at vedkommende også har tilegnet seg kunnskaper om morfologiske relasjoner mellom ord, og om kjente stavemønstre (Bailet, 1991; Skaathun, 2003). Giljas (2009) funn, i sin studie av elevers utvikling av staveferdighet, støtter seg til denne teorien. Funnene antyder blant annet at utviklingen av en fonologisk- og ortografisk stavestrategi foregår parallelt, og at barn, allerede på 1. trinn, tar i bruk en ortografisk stavestrategi i tillegg til andre strategier. Dette holdepunktet støttes av tidligere undersøkelser som viser at elever har kunnskap om ortografi allerede i begynneropplæringen (for eksempel Treiman, 1994, i Skaathun, 2007). Giljas funn antyder også at utviklingen av en ortografisk stavestrategi skjer over flere år; henholdsvis fra 1.- til 6. trinn. Dette tilsier at man muligens ikke behøver å vente for lenge med å inkludere opplæring i ortografi i staveundervisningen i grunnskolen. Dette bør kanskje heller skje når anledningen byr seg, og når elevene er modne for det, uten at en nødvendigvis stiller spesielle krav til elevene (Skaathun, 2003).

Til tross for flere studier som støtter 'overlapping-waves'-teorien, betyr ikke det at disse studiene nødvendigvis forkaster stadieteorien. Stadieteorien hevder at de ulike stadiene i staveutviklingen karakteriseres av bestemte stavestrategier som dominerer, men det betyr nødvendigvis ikke at andre strategier ikke er disponible av den grunn. De strategiene som dominerer på et bestemt stadium behøver ikke å være fraværende på de andre stadiene (Skaathun, 2007; Høien & Lundberg, 2007).

2.4 Fra teori til praksis – Staveundervisning

Ut i fra den teorien som er presentert ovenfor vil søkelyset nå bevege seg mer mot praksisfeltet. Det finnes et uttrykk som sier at 'ingenting er så praktisk som en god teori'. Dette kan det nok ligge en del sannhet i. Teorien kan være rettleidende ved å gi verdifull informasjon om-, og legge føringer for hva staveundervisningen bør inneholde, for at elevene

skal kunne utvikle god staveferdighet. Som nevnt tidligere, er staveferdighet først og fremst et produkt av hva man lærer på skolen, i enda større grad enn hva som gjelder leseferdighet. Det meste som er gjort innen forskning på stavetilegnelse er også knyttet til læring innenfor en klasseromskontekst (Allal, 1997).

2.4.1 Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'-teori til bruk i stoveundervisningen

Hvorvidt elevene tilegner seg de ferdighetene som er nødvendige for å kunne bli en god staver, avhenger naturligvis av hva som vektlegges i stoveundervisningen i det enkelte klasserom, og hvordan man tilrettelegger undervisningen. Staveundervisningen må tas på alvor, og det er viktig at lærerne har kunnskaper om den 'normale' stoveutviklingen, og hva elevene må mestre for å kunne bli gode stavere. Med denne kunnskapen kan lærerne på best mulig måte hjelpe elevene med å utvikle- og videreutvikle sine staveferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ved bruk av stadieteori og stadiemodellen kan man kartlegge på hvilket stadium den enkelte elev befinner seg (Moats, 1994; Skaathun, 2003; Høien & Lundberg, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2009). Gjennom testing og analysing av elevenes strategibruk, vil man ha muligheter for å oppnå en bedre forståelse for hva eleven trenger av undervisning og veiledning for å komme videre i sin utvikling. Dermed kan det bli enklere å lage tilpassede undervisningsmål og læringsaktiviteter til den enkelte elev, alt etter hvilket stadium eleven befinner seg på (Moats, 1994; Høien & Lundberg, 2007). Kunnskap om den 'normale' stoveutviklingen er også viktig for å forstå at noen typer stavefeil er 'typiske' i forhold til hvor eleven befinner seg i sin utvikling, og ikke tegn på lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2007).

Det kan være en stor fordel for lærere å ha kunnskaper om de psykologiske delprosessene som inngår i bruken av en fonologisk- og ortografisk stavestrategi. Dersom en elev eksempelvis stagnerer på det alfabetisk-fonemiske stadiet, kan læreren, ved bruk av rettskrivingsmodellen, kartlegge hvilken prosess eleven ikke ser ut til å mestre (Høien & Lundberg, 2007).

2.4.2 Undervisning i forhold til fonologisk staving

For å kunne stave fonologisk må man kunne utføre lydanalyse og lydombodning. Ofte skjer denne innlæringen parallelt med bokstavinnlæringen (Skaathun, 2007). Lydanalyse og lydombodning krever både tid og kognitive ressurser, og mange barn trenger mye trening i disse ferdighetene for å kunne mestre dem fullt ut (Skaathun, 2003; Mossige m.fl., 2007; Høien & Lundberg, 2007). Pedagogisk erfaring viser at mange barn må ha en direkte

opplæring i det alfabetiske prinsipp, og dermed blir det viktig at begynneropplæringen vektlegger en god og systematisk bokstavinnlæring. Det finnes ulike måter å organisere bokstavinnlæringen på, men flere innlæringsprogrammer fokuserer imidlertid på innlæring av bokstavene som en kobling mellom lyd og bokstav (Moats, 1994; Skaathun, 2003). Bokstavkunnskapen må automatiseres for at den skal kunne bli mest mulig funksjonell. Der er dermed viktig at elevene får mye erfaring med lydombodning. Elevene kan øve på å forme bokstavtegnet til en bokstav, ved å først uttale bokstavlyden, etterfulgt av et nøkkelord som er innlært som en assosiasjon til lyden. Deretter uttales bokstaven til den aktuelle lyden før bokstavtegnet blir utformet (Moats, 1994). Denne assosiasjonslæringen legger et godt grunnlag for fonologisk bevisstgjøring. Fonemisk bevissthet er en forutsetning for å mestre korrekt lydanalyse av taleord. Bokstavinnlæringen vil stimulere og styrke den fonemiske bevisstheten, samtidig som fonemisk bevissthet gjør bokstavinnlæringen mindre krevende. Trening i fonemisk bevisstgjøring har vist seg å ha positiv effekt på staveferdighetene, og er spesielt avgjørende for elever som er i risikozonen i forhold til utvikling av lese- og skrivevansker (Bailet, 1991; Utdanningsdirektoratet, 2009). Mangel på fonemisk bevissthet er ofte årsaken til lese- og skrivevansker (Moats, 1996. Her i Skaathun, 2007). Dermed er det viktig å arbeide godt med dette i undervisningen. Fonemisk bevissthet kan utvikles gjennom mange ulike språkleker. Elevene kan lage egne rim, lytte ut lyder i ulike ord og analysere ordene i enkeltlyder (Skaathun, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er viktig at elevene får mye øvelse i å utføre lydanalyse av taleord. I dette arbeidet kan det være lurt at elevene også arbeider med analyse av nonord, for å avgrense lydstrukturen fra semantikk og ortografi (Skaathun, 2007). Både hørsel og artikulasjon er viktig i lydanalysen når elevene staver fonologisk, da de kun støtter seg på talemålet under stavingen. Elevene bør bevisstgjøres sin egen artikulasjon, både hvordan de artikulerer taleordene og hvor i munnen taleordene blir artikulert. På denne måten kan de få holdepunkter til lydanalysen (Skaathun, 2003). Lek med rim og regler vil også være støttende i forhold til artikulasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det vil også være viktig å arbeide med finmotorikk i staveundervisningen. Elevene bør i den sammenheng få tilstrekkelig med øvelse i *bokstavforming*, slik at det som blir skrevet er forståelig og lesbart for en selv og andre i etterkant. Etter hvert som man memorerer formen av bokstavene og skriver dem ofte nok, vil bokstavformingen vanligvis bli automatisert (Skaathun, 2007). For at elevenes håndskrift skal utvikles til full automatisering, trengs mye øvelse. Læreren bør øve daglig med elevene (Lundberg, 2009).

Som nevnt tidligere, vil elevene på dette stadiet etter hvert lære at noen språklyder kan staves på flere måter, og at en bokstav kan kobles til ulike språklyder. I tillegg vil de merke at noen bokstavmønstre er mer vanlige enn andre. Disse oppdagelsene er en indikasjon på at de er modne for direkte undervisning i skriftspråkets ortografi og konvensjoner (Moats, 1994; Lundberg, 2009).

2.4.3 Undervisning i forhold til ortografisk staving

Overgangen fra det alfabetisk-fonemiske stadiet til det ortografisk-morfemiske stadiet er en kritisk overgang i staveutviklingen. Mange elever som har tilegnet seg en fonologisk stavestrategi fortsetter i lang tid med å stave irregulære ord lydrett, mens noen gjør det hele livet (Bråten, 1997). Dersom elevene skal bli gode stavere holder det vanligvis ikke å tro eller forvente at de lærer seg dette helt på egen hånd. Det trengs ofte mye øvelse før elevene klarer å komme seg opp på det ortografiske nivået i sin staveutvikling, og de aller fleste har behov for direkte undervisning i staveregler og konvensjoner for å dette til (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009). God staveundervisning bør være eksplisitt og omfattende, og den bør strekkes over lang tid; ofte gjennom flere år (Bråten, 1997).

Mange elever har behov for å bli presentert for ord med samme ortografiske stavemønstre i grupper eller såkalte ordfamilier (Skaathun, 2003). Etter hvert som elevene får økt kunnskap om stavemåten til flere irregulære ord, er de modne for slik arbeid. Dette innebærer konstruksjon- og bruk av generelle regler og prinsipper for stavemåter (Bråten, 1997). Ordene bør grupperes etter frekvens og stavemønstre. I følge Moats (1994) vil det være mer effektivt å sammenligne og sortere ord med ulike stavemåter, enn å pugge stavereglene isolert. Elevene bør stave, analysere og kategorisere ord enn å bare 'se over dem'. På denne måten blir staveferdighetene forsterket. På samme tid vil det være mange elever som trenger veiledning av lærer for å kunne oppdage de ulike stavemønstrene i ord. I følge Moats (1994) kan øvelser som gjentatte diktatøvelser, bruk av personlige ordlister, samt bruk av ordbok forsterke automatisert bruk av staveferdigheter. Ved bruk av ordbok får elevene mulighet til å ta i bruk, og bli kjent med ord som de ikke kjenner til stavemåten på. Overlæring og repetisjon er viktige nøkkelord i staveundervisningen (Moats, 1994).

Det er viktig at det stilles krav til at ulike stavemåter blir husket og memorert. Memorering er viktig for å kunne huske irregulære stavemønstre utenat, og elevene bør oppmuntres til å selv tenke over- og memorere ordenes ortografi (Skaathun, 2003). Graham (1983) foreslår at

elevene får arbeide med ulike staveleker, i tillegg til å lage egne ordlister med ord som skal memoreres (her i Allal, 1997); Læreren kan først teste elevene ved at de staver ord fra en felles ordliste. Ordene bør primært sett være høyfrekvente ord, eller ord som blir brukt i elevenes skriveprosjekter Dette danner et utgangspunkt for elevene til å lage sine egne, personlige ordlister, med utgangspunkt i de ordene som ble stavet feil. På denne måten kan hver elev jobbe med de ordene som vedkommende selv strever med, heller enn at alle elevene skal arbeide med de samme ordene. Etter en periode kan læreren teste elevene igjen, ved en slags 'individualisert' diktat, som danner utgangspunkt for eventuelle nye lister til dem. De ordene som elevene fremdeles har problemer med å stave overføres til de nye ordlistene. På denne måten blir stavearbeidet individuelt, ettersom elevene befinner seg på ulike steder i sin staveutvikling. Noen vil kanskje mene at arbeidet kan bli for individfokustert, men dersom man ikke tenker individ kan man vel heller ikke oppnå målet om en tilpasset opplæring? Undervisningen må være individbasert dersom den skal være effektiv (Bailet, 1991; Allal, 1997).

Det er likevel viktig å bemerke seg at å lære seg skriftspråkets ortografi ikke kun innebærer å memorere ordenes ortografiske stavemåte, men å opparbeide seg en forståelse for språket og dets oppbygning og struktur (Moats, 1994; Lundberg, 2009). Hodges (1982) hevder at stave tilegnelse dreier seg om å utvikle forståelse for rammeverket til skriftspråkets ortografi, og for relasjonene mellom faktorer som inngår i ortografien, som for eksempel fonologi og morfologi. Andre som støtter seg til denne tenkningen er Henderson (1985) og Templeton (1991) (her i Allal, 1997). Staveundervisningen bør legges opp til at elevene tilegner seg staveferdigheter ved at de selv er oppmerksomme og søkende. Elevene kan utfordres ved at de selv blir bedt om å komme fram til stavereregler, og finne ord som passer til reglene (Skaathun, 2003). Direkte undervisning i små grupper eller med hele klassen tillater elevene å oppdage, analysere og manipulere ortografiske mønstre og regler (Allal, 1997). Moats (1994) påpeker at denne 'induktive' undervisningsformen kan fungere godt på sterke stavere, ved at de får mulighet til å selv oppdage og forstå stavemønstre, og finne fram til hvilke regler som gjelder. En 'deduktiv' tilnærming vil være mer tilpasset svake stavere, ved at de blir bedt om å bruke en gitt staverregel.

Det må også undervises i de ulike staverreglene; For å kunne tilegne seg morfologiske kunnskaper er det for eksempel nødvendig med en aktiv opplæring i ordenes oppbygning (Høien & Lundberg, 2007). Lærere har opp gjennom tidene prøvd ut ulike metoder for å lære

elevene riktig bruk av enkel og dobbel konsonant på best mulig måte. Likevel er det mange elever som sliter med disse reglene hele livet (Skaathun, 2003). Feil bruk av dobbel konsonant er en av de hyppigste stavfeilene elevene gjør, noe som indikerer at mange elever har et stort behov for opplæring i de reglene som gjelder for riktig bruk. Elevene må lære seg å bestemme vokallengde eller vokalkvaliteten i ord, vurdere om stavelsen er trykksterk eller trykksvak, samt kunne bruke regler om konsonantopphopninger (Lundberg, 2009). I Wiggens undersøkelse (1990) av elevers (2. – 6. trinn) rettskrivingsfeil ble det funnet at skriftspråksesifikke normavvik, i form av blant annet avvikende tegnsetting utgjorde ca halvparten av stavfeilene. Flere av stavfeilene var også knyttet til konsonantbruken (her i Høien & Lundberg, 2007).

Det er viktig at de innlærte reglene og stavemåtene også tas i bruk i meningsfulle tekster (Moats, 1994; Skaathun, 2003). Bråten (1997) peker også på betydningen av at stoveundervisningen hele tiden inngår i arbeidet med autentiske skriveoppgaver. På denne måten vil elevene være mer motiverte for å unngå stavfeil, da slike feil lett kan skape avstand mellom deres meningsformidling og det skriftlige budskapet. Det kan være en fordel at elevene lærer seg å stave med sammenhengende håndskrift, da stavemønsteret raskere kan bli 'automatisert' på denne måten (Hulme, 1981).

Det er en bred enighet om at man utvikler kunnskap om ortografi basert på egne leseerfaringer (Treiman & Cassar, 1997). På denne måten kan lesing bidra til å hjelpe eleven opp på et ortografisk stavenivå. Skal man bli en god staver må man imidlertid også bruke skriften. Man kan ikke forvente at elevene lærer seg å stave ord riktig kun gjennom lesing (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009). Elevene må få anledning til å stave og skrive så ofte som mulig. I den sammenheng er det viktig at man aksepterer stavfeil, men det er like viktig at man etter hvert stiller høyere krav til elevenes staveferdigheter (Skaathun, 2003).

2.4.4. Ulike undervisningsmetoder i stoveundervisningen

Det finnes to ulike undervisningsmetoder som kan sies å representere to ytterpunkter i forhold til lese- og stoveopplæringen; '*Phonics*' (lydmetode) og '*Whole language*' (helordsmetode). Lærere bør ha kunnskaper om disse metodene, og hva som skiller dem, da valg av metode naturligvis vil få konsekvenser for hva som blir vektlagt i begynneropplæringen, og hva elevene tilegner seg av staveferdigheter (Bourassa & Treiman, 2001). I følge Skaathun (2003) er det ikke usannsynlig at undervisningsmetoder kan avspeile seg som utviklingsmessige

særtrekk, og særlig dersom undervisningen består av en ensidig vektlegging av enkeltlyder eller helord. Valg av metode kan også fortelle oss noe om hvorvidt staveundervisningen domineres av et fokus på *formalkunnskaper* eller *prosess*, eller en balansert vektlegging av *både* formalkunnskaper og prosess.

Allal (1997) presenterer to hovedtilnærminger i staveundervisningen; *specific spelling instruction* (spesifikk læring av staveferdigheter/spesifikk staveundervisning) og *integrated instructional approach* (stavetilegnelse integrert i tekstproduksjon). De to velkjente undervisningsmetodene fra England, 'Phonics' og 'Whole language', kan knyttes opp i mot disse tilnærmingene. Den førstnevnte tilnærmingen, som kan relateres til 'Phonics', hevder at stavetilegnelse bør skje ved eksplisitt undervisning, med fokus på ulike typer øvelser løsrevet fra kontekst. Øvelsene kan eksempelvis bestå av ordmemorering, orddiktat og staving av enkeltord. Tanken er at disse kunnskapene etter hvert kan overføres i mer komplekse lese- og skriveoppgaver. 'Phonics' vektlegger i stor grad innlæringen av det alfabetiske prinsipp, og det å styrke utviklingen av fonemisk bevissthet. Metoden kan sies å være syntetisk da det tekniske ved skriveprosessen vektlegges framfor tekstproduksjon. Det vil si at formalkunnskaper har et overordnet fokus i forhold til prosess; Man går fra deler (bokstaver og lyder) til helhet (ord og tekst). I en slik undervisning vil eleven få mye øvelse i grunnleggende staving: Lydanalyse og lydombodning av alfabetisk regulære ord isolert fra annen tekst. I den sistnevnte tilnærmingen, som kan relateres til 'Whole language', legges det til rette for stavetilegnelse innenfor en kommunikasjonskontekst. Det antas at elevene ikke har behov for eksplisitt undervisning i det alfabetiske prinsipp, da tanken er at de fleste elevene vil oppdage den alfabetiske koden av seg selv, etter hvert som de leser på egen hånd eller sammen med lærer. Stavetilegnelse blir på denne måten en naturlig del av tekstproduksjon. 'Whole language' kan i motsetning til 'Phonics' sies å være en analytisk metode, hvor det fokuseres på helheten og meningsinnholdet i tekster framfor det tekniske (Allal, 1997; Dahle, 2003). Det vil si at skriveprosessen har et overordnet fokus framfor formalkunnskaper.

'Phonics' og 'Whole language' har hatt stor utbredelse, spesielt i England og USA. Metoder basert på 'Phonics' ble også populære i Norge, og var dominerende i landet fra 1850 mot slutten av 1980-tallet. Fra 1980-tallet ble norsk undervisning imidlertid preget av en mer analytisk tilnærming, som også har vært en tendens i andre land (Dahle, 2003).

2.4.4.1 Hvilken metode bør tas i bruk, sett ut i fra tradisjonell staveteori?

Det er opp til hver enkelt skole og/eller lærer å vurdere hvilken av de to hovedtilnærmingene som vil være mest hensiktsmessig å ta i bruk i staveopplæringen, men dersom en tar utgangspunkt i staveteori, og hvilke ferdigheter som kreves for å kunne utvikle god staveferdighet, er det mye som tyder på at elevene har behov for eksplisitt undervisning i det alfabetiske prinsipp. Som nevnt tidligere har de fleste elever behov for veiledning for å oppnå fonemisk bevissthet. Ved bruk av en syntetisk undervisningstilnærming som 'Phonics', vil det være nødvendig med eksplisitt fonemkunnskap, da metoden baseres på at koblingen mellom språklyd og bokstav legger grunnlaget for forståelse for-, og mestring av skriftspråket (Skaathun, 2007). Det er mye som tyder på at svake staverer har et stort behov for en opplæring basert på 'Phonics' for å kunne styrke sine staveferdigheter (Bailet, 1991). En analytisk undervisningstilnærming vil kun gi elevene implisitt fonemkunnskap, da en antar at elevene tilegner seg fonemkunnskap etter hvert som de blir kjent med skriftspråket. Dermed kan det nok være uheldig med et ensidig fokus på en analytisk tilnærming. Denne tilnærmingen kritiseres blant annet for manglende systematikk i bokstavinnlæringen, noe som kan problematisere elevenes stavetilegnelse og deres videre staveutvikling (Dahle, 2003). Bruck, Treiman, Caravolas, Genesee og Cassar (1998) gjorde en undersøkelse hvor de sammenlignet staveferdighetene til elever på 3. trinn som mottok undervisning basert på enten 'Phonics' eller 'Whole language'. Det viste seg at de elevene som mottok undervisning basert på 'Whole language' hadde svakere staveferdigheter enn de elevene som mottok undervisning basert på 'Phonics', noe som sannsynligvis skyldes mangelen på systematisk undervisning i grunnleggende staving (her i Bourassa & Treiman, 2001). I følge Moats (1994) vil elever som blir undervist gjennom en analytisk tilnærming med et ensidig fokus på ekspressiv skrijving, danne seg feilaktige stavevaner som senere vil være vanskelige å forandre på. I følge Skaathun (2003) er det svært viktig å ikke overse arbeidet med de tekniske ferdighetene i undervisningen. Man vet at selve hensikten med skrijving er formidling og tekstproduksjon, men for at all mental kapasitet skal kunne vies til dette er det en forutsetning at de grunnleggende staveferdighetene er velutviklet. Mange lærere har trodd at elevene vil tilegne seg stavekunnskap så lenge de kan lese, og dersom de får nok skrivetrening. Dersom dette er hovedholdningen i et klasserom, så er det ofte de svake staverne det går utover (Moats, 1994). Det er læreren som er ansvarlig for at opplæringen av de nødvendige delferdighetene i staving blir ivaretatt i undervisningen (Skaathun, 2003).

Lærere er gjerne eklektiske til de to hovedtilnærmingene ved å kombinere komponenter fra hver av dem (Allal, 1997). En eklektisk tilnærming kan også være det beste valget, da flere forskere mener at en slik tilnærming vil gi best effekt. Ved en eklektisk tilnærming kan man komme nærmere målet om en tilpasset opplæring (Dahle, 2003).

2.4.5. Staveundervisningens posisjon etter gjennomgått begynneropplæring

Etter at begynneropplæringen er gjennomgått betyr ikke det at staveundervisning ikke lenger er nødvendig. Det vil alltid være noen elever som har behov for mer bevisstgjøring og øvelse i forhold til norsk ortografi, og hvordan det avviker fra et rent alfabetisk skriftspråk. I tillegg må også staveferdighetene vedlikeholdes (Skaathun, 2003). Dette skulle tilsi at det ikke vil være hensiktsmessig å se på staveundervisning som et avsluttet kapittel etter fullført begynneropplæring.

2.5 Kunnskapsløftets vektlegging av staveferdigheter

Søkelyset vil nå rettes mot de kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn som kan knyttes til-, og som har betydning for selve staveferdighetene og staveutviklingen. Etter hvert som målene presenteres, vil deres betydning i forhold til staving kort bli kommentert. Planen for norskfaget består av fire hovedområder; *mundtlige tekster*, *skriftlige tekster*, *sammensatte tekster* og *språk og kultur*. De fleste av de kompetansemålene som har betydning for staveferdighetene ligger under *skriftlige tekster*, men i kompetansemålene etter 2. trinn ligger det også noen mål under *mundtlige tekster* og *sammensatte tekster* som kan knyttes til staveferdighetene. De ferdighetene som kompetansemålene krever av elevene vil bli sammenholdt med de ferdighetene som tradisjonell staveteori skisserer at elevene må ha, for å kunne vurdere graden av samsvar.

2.5.1 Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene i Kunnskapsløftet?

2.5.1.1 Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2 trinn?

Under *mundtlige tekster* står det at ”eleven skal kunne leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 44). Dette målet har betydning i forhold til elevenes staveferdigheter, i den forstand at det kan legge et solid grunnlag for selve staveutviklingen. Disse aktivitetene stimulerer blant annet til ordbevissthet, fonologisk- og morfemisk bevissthet, samtidig som de kan skape interesse for talespråket og dets lyder.

Under *skriftlige tekster* står det at ”eleven skal kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk. Eleven skal kunne bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på datamaskin. Eleven skal kunne bruke datamaskinen til tekstsaking”

(<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5>). Disse målene har betydning i forhold til elevenes staveferdigheter, i den forstand at elevene tilegner seg bokstavkunnskaper. Man arbeider med å forstå det alfabetiske prinsipp, og elevene selv skal arbeide med bokstaver og ord. På denne måten får de trening i å stave.

Under *sammensatte tekster* står det at ”eleven skal kunne arbeide kreativt med skriving i forbindelse med lesing” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 45). Dette målet har betydning i forhold til elevenes staveferdigheter, i den forstand at elevene får trening i å stave.

2.5.1.2 Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 4. trinn?

Under *skriftlige tekster* står det at ”eleven skal kunne skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift. Eleven skal også kunne skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 45). Disse kompetansemålene har betydning i forhold til elevenes staveferdigheter, i den forstand at elevene får trening i å stave, i tillegg til at de får trening i bruken av sammenhengende håndskrift.

2.5.2 Samsvarer kompetansemålenes krav til ferdigheter med de ferdighetene som tradisjonell staveteori skisserer at man må ha for å kunne utvikle god staveferdighet?

2.5.2.1 Kompetansemålene etter 2. trinn

I forhold til kompetansemålene etter 2. trinn, samsvarer målet under *mundlige tekster* med staveteoriens krav om ordbevissthet og fonologisk bevissthet på fonemnivå, da elevene blant annet skal leke og eksperimentere med ord og språklyder. Det første målet som er oppført under *skriftlige tekster* samsvarer med staveteoriens krav om bokstavkunnskap og forståelse av det alfabetiske prinsipp, da elevene skal kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav. På denne måten får elevene øvelse i lydomboding. De to siste målene, og målet som står under *sammensatte tekster*, samsvarer til en viss grad med staveteoriens krav om ferdigheter i lydanalyse og lydomboding, da elevene får trening i å skrive på egen hånd.

Kompetansemålene samsvarer imidlertid ikke med staveteoriens krav om kunnskaper om skriftspråkets ortografi og konvensjoner. Man kan da gå ut i fra at de fleste elevene etter 2. trinn har fått en opplæring som tilsier at de befinner seg på et alfabetisk-fonemisk stadium. Det vil si at de ferdighetene som må mestres for å kunne befinne seg på det ortografisk-morfemiske stadiet, ikke tas hensyn til.

2.5.2.2. Kompetansemålene etter 4. trinn

Kompetansemålene etter 4. trinn tilsier at elevene får mye skrivetrening, noe som dog er en forutsetning i seg selv for å kunne utvikle god staveferdighet. Men heller ingen av disse målene samsvarer med staveteoriens krav til kunnskaper om skriftspråkets ortografi og konvensjoner. Kompetansemålene uttrykker ikke eksplisitt at elevene skal ha ortografiske kunnskaper. Ut i fra kompetansemålene kan det da se ut til at elevene ikke skal ha opplæring i ortografi før mellom 5.- og 7. trinn.

2.5.3 Oppsummering og refleksjoner

Kompetansemålenes krav til staveferdigheter etter 2.- og 4. trinn samsvarer, i noen grad, med de ferdighetene som staveteorien skisserer at en må ha for å kunne stave fonologisk. Dersom man tar utgangspunkt i kompetansemålene kan det se ut til at ortografisk kunnskap ikke blir vektlagt i de første fire årene i grunnskolen. Spørsmålet er om dette er gunstig for elevene. På flere områder vet man at dersom man venter for lenge med å sette inn ressurser, så kan det være for sent. Elevene kan ha dannet seg såpass 'inngrodde' vaner i forhold til stavingen, at det kan bli problematisk å vente med direkte undervisning i ortografi til så sent som på 5. trinn, eller senere.

Kompetansemålene har som intensjon å legge føringer for hva som skal vektlegges i staveundervisningen, men samtidig er kompetansemålene vide og overflatiske (Utdanningsdirektoratet, 2009). Begreper som 'leke', 'eksperimentere' og 'vise forståelse for' er generelle, og inviterer til ulike tolkninger. Det gis ikke konkrete retningslinjer for hvilke ferdigheter elevene skal ha og hva undervisningen skal inneholde. Det finnes ingen eksplisitte mål relatert til staving, og stavebegrepet tas ikke i bruk. Det samme gjelder for reform -97. Dette kan antyde at hver enkelt skole og lærer har stått-, og står nokså fritt i forhold til hva som skal vektlegges i staveundervisningen. Da kompetansemålene gir denne grad av frihet i tolkningen av målene, kan det være sannsynlig at staveundervisningen vektlegges veldig ulikt fra skole til skole her i Norge, både med tanke på innhold, organisering, tilrettelegging og

metode. Dermed er det ikke lett å beskrive staveundervisningen i Norge kun ut i fra Kunnskapsløftet. Man må ut i virkeligheten, ut til skolene, og se på hva som faktisk vektlegges.

Denne uklarheten som foreligger i kompetansemålene, og det at de ikke uttrykker eksplisitt hvilke ferdigheter elevene må ha for å kunne utvikle god staveferdighet, understreker betydningen av at lærere selv er bevisst på hvilke staveferdigheter forskningsbasert teori skisserer at elevene må ha.

3. Metode

I dette kapitlet vil studiens utvalg, forskningsstrategi, datainnsamlingsmetode og prosedyre bli presentert og nærmere beskrevet, samt etiske og metodiske refleksjoner rundt datainnsamlingen. Dataenes reliabilitet og validitet vil også bli drøftet, samt spørsmålet om generalisering.

3.1 Utvalg

Studiens utvalg er et *strategisk* og *tilgjengelig* utvalg. Et strategisk utvalg innebærer at informantene er valgt ut på grunnlag av deres egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til studiens problemstilling. At utvalget er tilgjengelig innebærer at valget av informanter er avhengig av hvem som er villige til å delta på undersøkelsen (Thagaard, 2009). Utvalget består av totalt seks lærere fra tre ulike barneskoler, i en mellomstor by i Norge. To og to lærere arbeider på samme skole. På hver av skolene velges det ut en norsklærer på 2. trinn og en norsklærer på 4. trinn. Det vil si at tre av lærerne underviser på 2. trinn, og tre av dem underviser på 4. trinn. Samtlige av lærerne underviser i norsk, da studiens intensjon er å undersøke norsk staveundervisning. De tre ulike skolene som lærerne arbeider på er relativt like i størrelse i forhold til antall elever. Elevantallet på hver skole består av ca 400 elever.

Utvalgets størrelse er vurdert ut i fra et 'metningspunkt'. Det vil si at utvalget er vurdert til å være passe stort til å kunne gi et antydende svar på studiens problemstilling, som er studiens hensikt (jamfør kap. 3.6; 'Generalisering') (Thagaard, 2009). Samtidig er utvalgets størrelse vurdert ut i fra den tidsrammen man må forholde seg til i et mastergradsprosjekt.

3.2 Forskningsstrategi

Det er vanlig å skille mellom to ulike forskningsstrategier; *kvantitativ*- og *kvalitativ* forskningsstrategi. Den kvantitative forskningsstrategien tar utgangspunkt i at sosiale fenomener viser en såpass stor grad av stabilitet, at det er hensiktsmessig å ta i bruk målinger og kvantitative beskrivelser. Den kvalitative forskningsstrategien tar utgangspunkt i at den sosiale verden konstrueres gjennom enkeltindividers handlinger. Den kvantitative forskningsstrategien er ofte deduktiv, mens den kvalitative forskningsstrategien ofte er induktiv (Ringdal, 2009). Denne studien preges av et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, som kan kalles *abduksjon*. Det vil si at etablert teori danner

utgangspunktet for studien samtidig, som studiens funn kan gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Den kvantitative- og kvalitative forskningsstrategien har ofte blitt sett på som motsetningsfylte i forhold til hverandre, men i nyere tid er det blitt mer vanlig å se på metodene som komplementære. Denne studien inneholder innslag fra både en kvantitativ- og kvalitativ forskningsstrategi. Flere metoder tas i bruk, noe som kan kalles en *triangulering* (Ringdal, 2009). Metodetriangulering kan være med på å styrke studiens reliabilitet. Studien er kvantitativ i den forstand at spørreundersøkelse benyttes. Selve intervjuet har kvalitative innslag, da informantene får mulighet til å gi fullstendig åpne svar på spørsmålene som gis. Bearbeidingen av intervjuet blir videre mer kvantitativt, da informantenes svar blir plassert i ulike svarkategorier i etterkant. På denne måten kan en si at den kvalitative forskningsstrategien er underordnet den kvantitative forskningsstrategien i denne studien.

3.2.1 Datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetodene som benyttes er, som nevnt tidligere, *spørreskjema* med svaralternativer, og *intervju*. Valget av disse metodene er foretatt på grunnlag av at de vurderes som de mest hensiktsmessige undersøkelsesredskapene i forhold til å kunne gi et best mulig svar på studiens problemstilling. I en spørreundersøkelse oppnår man et godt sammenlikningsgrunnlag i forhold til de svarene som gis, og i intervjuet kan man få tilgang til supplerende- og eventuelt justerende informasjon dersom det oppstår uklarheter i spørreundersøkelsen. En slik metodetriangulering kan styrke studiens kvalitet ved at man kan få et mer utfyllende svar på studiens problemstilling. Det kan også være en styrke i forhold til studiens validitet, ved at prosjektansvarlig får prate med informantene i intervjuet, og oppklare eventuelle misoppfattelser i avkrysningen av spørreskjemaet. Da det er mange spørsmål som stilles, og da læreryrket ofte innebærer travle dager, vil det også være hensiktsmessig å dele opp spørsmålene i et spørreskjema og i et intervju. Det kan være problematisk å kun benytte seg av enten spørreskjema eller intervju når det er såpass mange spørsmål som skal stilles. Dersom alle spørsmålene hadde blitt stilt på en og samme tid ville undersøkelsen ha tatt veldig lang tid. Informantene kunne ha vegret seg for å delta på en så omfattende spørreundersøkelse, eller et så langt intervju. Ved å fordele spørsmålene i spørreundersøkelse og intervju vil informantene få et 'pusterom' mellom hver bolk. Denne fordelingen kan også være fordelaktig i forhold til at informantene ikke går lei eller blir slitne av den store mengden med spørsmål.

3.2.1.1 Utarbeiding av spørreskjema og intervju

Bruk av spørreskjema er valgt for å kunne få mest mulig sammenlignbare svar på de spørsmålene som stilles. Flere av spørsmålene er også godt egnet til å bli stilt i et spørreskjema, da de er korte og relativt lukkede og konkrete. De spørsmålene som er mer åpne, og som dermed ikke egner seg like godt i et spørreskjema, stilles i intervjuet. I intervjuet vil det også bli stilt spørsmål som dukker opp underveis i bearbeidingen av de utfylte spørreskjemaene. I intervjuet gis informantene muligheter til å nyansere eller justere informasjonen som de tidligere har gitt i spørreundersøkelsen, samtidig som de kan gi mer utfyllende og beskrivende svar. På denne måten har man mulighet til å få betydningsfull tilleggsinformasjon som ikke ville ha kommet fram i spørreundersøkelsen. Et intervju vil også lettere avdekke lærernes holdninger og synspunkter sammenlignet med et spørreskjema hvor svaralternativene allerede er gitt, og hvor tolkning og refleksjon ikke gjenspeiles i like stor grad. I tillegg kan det også ligge en verdi i det å møte informantene og prate med dem, for å få en tilbakemelding på hvordan de har oppfattet spørsmålene i spørreskjemaet, samt deres opplevelser av utfyllingen. På denne måten vil prosjektansvarlig få mulighet til å reflektere over spørsmålenes utforming og hvorvidt noe burde ha vært gjort annerledes. Utformingen av spørsmålene og informantenes oppfattelser av dem er faktorer som blant annet har konsekvenser for studiens validitet, og som dermed vil ha betydning for studien totalt sett.

Intervjuet er utformet med et relativt strukturert opplegg for å kunne ha et sammenlikningsgrunnlag. Det er utarbeidet svarkategorier til hvert spørsmål for å lettere kunne sammenligne svarene. På denne måten blir man 'tvunget' til å plassere informantens svar inn i ett eller flere passende svarkategorier. Likevel legges det til rette for at lærerne får fritt spillerom når de avgir sine svar, da svarkategoriene ikke blir oppgitt til dem.

Spørsmålene i spørreskjema og intervju er utarbeidet med utgangspunkt i å kunne gi et dekkende svar på studiens problemstilling. Studiens teoretiske referanseramme har også lagt føringer for utarbeidingen av spørsmålene. De spørsmålene som stilles i spørreskjema og intervju, er spørsmål som på ulike måter kan gi verdifull informasjon i forhold til studiens problemstilling. Spørsmålene kategoriseres i fem ulike temaer: 'Informasjon om lærerne', 'Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori', 'Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet', 'Staveundervisningen' og 'Vektlegging av staveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen'.

3.3 Prosedyre

3.3.1 Innhenting av informanter

Tre skoler velges ut tilfeldig. I følge Thagaard (2007) skal informantene kontaktes via en 3. person, som i dette tilfellet blir rektorene på hver av de tre skolene. De kontaktes via telefon. Prosjektansvarlig presenterer seg selv og sin studie, og det blir spurt om det er mulig å få to norsklærere til å delta på en spørreundersøkelse og et intervju.

3.3.2 Forundersøkelse

Når spørsmålene til spørreskjema og intervju er ferdig utarbeidet, prøves de ut i en forundersøkelse. Dette for å sikre studiens validitet, i den forstand at spørsmålene vil bli oppfattet etter forskerens intensjon (jamfør kap. 3.4.1; 'Validitet' og kap. 3.5; 'Ethiske og metodiske refleksjoner'). Personen som deltar på forundersøkelsen har over 20 års erfaring som lærer i barneskolen. Spørsmålene sendes til vedkommende per e-post. Etter å ha fått tilbakemelding fra vedkommende, vil spørsmålene eventuelt redigeres før spørreskjemaet utleveres til informantene på de ulike skolene.

3.3.3 Datainnsamling

Informantene får den tiden de trenger til å fylle ut skjemaene (ca 1-2 uker). Forsiden av spørreskjemaet vil inneholde en side med opplysninger om studien, samt instruksjon i forhold til avkrysning av skjemaet. Dette for å gjøre informantene bevisst på studiens formål og verdien av deres bidrag, skape interesse og forhindre misoppfattelser i forhold til avkrysningen. Når spørreskjemaene er utfylt blir de hentet på de ulike skolene. Det legges inn tid (ca 1-2 uker) til å se gjennom dem før intervjuene finner sted. Dette for å ha mulighet til å kunne stille utdypende spørsmål i forhold til deres avkrysning, samt mulighet til å stille ekstraspørsmål dersom utkrysningen skulle være mangelfull eller uklar. I tillegg kan det nok være en fordel for lærerne at intervjuet ikke finner sted like etter spørreundersøkelsen. Dermed får de 'summet' seg litt.

Intervjuene finner sted på de ulike skolene. Underveis i intervjuet tas det notater på datamaskin, da dette vil gå raskere enn for hånd. På denne måten vil alt som blir sagt bli nedskrevet, samtidig som det tas hensyn til at informantene får tilstrekkelig med oppmerksomhet til at det blir en god flyt i intervjuet. Noen av spørsmålene kan bli fulgt opp av oppfølgingsspørsmål for å få dem til å utdype sine svar, og av og til kan det være på sin

plass med en fortolkning av de svarene som blir gitt, for å være sikker på at min oppfattelse av svaret samsvarer med informantens intensjon (Thagaard, 2009). I etterkant av intervjuene blir informantenes svar kategorisert i svarkategorier som er utarbeidet på forhånd.

Svarene fra spørreundersøkelsen og intervjuene presenteres som resultater i tabellform, i kapittel 4; 'Resultater'. Her vil man ikke atskille svarene i spørreskjema og svarene i intervjuene. Svarene vil bli sortert og kategorisert inn under de fem ulike temaene som er oppgitt i kap. 3.2.1.1; 'Utarbeiding av spørreskjema og intervju'.

3.3.4 Tolkning av data

I kapittel 5; 'Tolkning og drøfting', tolkes og drøftes resultatene. Da studiens utvalg er såpass lite, vil det ikke være hensiktsmessig å gjøre en statistisk analyse av resultatene i et dataprogram. Svarene som informantene avgir på hvert spørsmål presenteres i tabellform, og ses opp i mot hverandre. På denne måten kan man se eventuelle mønstre og sammenhenger i svarene som gis. Resultatene vil bli tolket i lys av studiens problemstilling, teoretisk referanseramme, metode og utvalg. På denne måten kan leseren selv vurdere og forstå på hvilket grunnlag tolkningene foreligger, og hvorvidt tolkningene er gyldige. Samtidig vet man at de tolkningene man gjør er individuelle, til tross for at man tolker ut i fra et faglig ståsted (Thagaard, 2009).

3.4 Dataenes reliabilitet og validitet

I følge Silverman (1993) kan man bedømme en studies kvalitet ut i fra begrepene *reliabilitet* og *validitet*. I denne sammenheng vil det dermed være relevant å gjøre kort rede for hva disse sentrale begrepene innebærer, og hvordan disse faktorene blir tatt hensyn til i denne studien.

3.4.1 Validitet

Validitet kan knyttes til *gyldighet*, og dreier seg om hvorvidt studien måler det den har til hensikt å måle (Silverman, 1993; Ringdal, 2009). I følge Seale (1999) kan man skille mellom *intern* og *ekstern* validitet. Intern validitet er knyttet til årsakssammenhenger og hvordan de støttes innenfor en studie. Det handler i stor grad om å gjøre rede for-, og tydeliggjøre de tolkningene som dannes i en studie. I denne studien vil funnene tolkes i lys av studiens problemstilling, teoretisk referanseramme, utvalg og metode. På denne måten kan leseren i stor grad finne fram til grunnlaget for de tolkningene som er gjort, og selv bedømme

tolkningenes grad av gyldighet. Ekstern validitet handler om hvorvidt studiens resultater og tolkninger kan generaliseres (overføres) til andre kontekster. Generalisering i forhold til denne studien blir nærmere beskrevet i kapittel 3.6; 'Generalisering'.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om *troverdighet*, og kan knyttes til at forskeren gjør tydelig rede for hvordan data utvikles. Reliabilitet kan også knyttes til *repliserbarhet*, i den forstand at en forsker skal komme fram til samme resultat som foreligger i en studie, dersom de samme metodene tas i bruk (Silverman, 1993; Thagaard, 2009; Ringdal, 2009). For at leseren skal ha troverdighet til studien er det viktig å være så informativ som mulig i presentasjonen av utvalg, datainnsamlingsmetode, prosedyre og andre framgangsmåter. Dette blir gjort i kapittel 3.1; 'Utvalg', 3.2; 'Forskningsstrategi' og 3.3; 'Prosedyre'. Forskeren bør også reflektere over konteksten for datainnsamlingen, og hvordan relasjonen til informanten kan påvirke den informasjonen som forskeren får (jamfør kap. 3.5; 'Etske og metodiske refleksjoner'). Dette er faktorer som videre kan ha konsekvenser for studiens funn og de tolkningene som forskeren danner seg (Thagaard, 2009). I denne studien vil prosjektansvarlig være så informativ og ærlig som mulig i beskrivelsen av utvalg, datainnsamlingsmetode og prosedyre. Samtidig vil en forsøke å ha en reflekterende holdning til sitt arbeid gjennom hele forskningsprosessen, ved å ta hensyn til hvordan de ulike framgangsmåtene, samt relasjonen til informantene kan påvirke funn og tolkninger. Eventuelle uventede endringer, hendelser og refleksjoner som dukker opp underveis i forskningsprosessen, og som kan ha konsekvenser for funn, informeres om i kapittel 4; 'Resultater'.

Fokuset vil nå gå over på etiske og metodiske refleksjoner, som har en nær tilknytning til validitet og reliabilitet.

3.5 Etske og metodiske refleksjoner

I en studie hvor man benytter seg av informanter er det viktig å være etisk bevisst (Thagaard, 2009). Som prosjektansvarlig er det viktig å presentere seg selv på en god måte under den første kontakten med skolene. Lærere er travle mennesker som ofte har mer enn nok med sin egen hverdag. Da er det ikke like lett for dem å si ja til å delta frivillig som informant. Av den grunn er det viktig å presentere seg selv og sin studie på en høflig måte, og på en måte som vekker interesse. Det er viktig å få fram at deres deltakelse er svært betydningsfull og

verdifull for studien og for prosjektansvarlig. Dette blir informantene opplyst om i infoskrivet som følger med spørreskjemaet.

I forhold til *informert samtykke* er det viktig at informantene ikke blir- eller føler seg presset til å delta i undersøkelsen, men at de selv ser verdien i studien, og dermed er interesserte og har lyst til å delta. Det finnes imidlertid ingen garanti for at alle lærerne sier ja på grunnlag av egen interesse. I forhold til *konfidensialitet* følges de retningslinjer som gjelder for anonymisering av data. Informantene blir anonymisert, og all informasjon som gis vil bli behandlet konfidensielt. Denne studien skal ikke behandle sensitive personopplysninger, og etter å ha kontaktet NSD ble det vurdert og avgjort at studien ikke var meldepliktig.

I følge Thagaard (2009) vil det alltid være begrensninger i forhold til hvor mye informasjon forskeren kan gi informantene. Lærerne blir ikke fortalt hva som er studiens hovedproblemstilling. De får kun beskjed om at studien går ut på å blant annet se nærmere på hva som vektlegges i staveundervisningen. Dette for å ikke påvirke resultatene, slik at lærerne avgir svar som de tror at forsker forventer og/eller ønsker. Ved å unngå å opplyse om studiens problemstilling kan man også unngå at informantene oppfatter at undersøkelsens hensikt er å vurdere om deres undervisning er 'god nok'. Av den grunn vil det være viktig at prosjektansvarlig er så nøytral som mulig under intervjuet, for å unngå at informantene blir preget av vedkommendes verdier og synspunkter (Thagaard, 2009).

Det er viktig å være bevisst at de svarene som gis i spørreundersøkelsen vil være avhengige av- og preget av hvordan spørsmålene er formulert, og hvilke svaralternativer som er oppgitt (Thagaard, 2009). Dette vil videre ha konsekvenser for funn. Av den grunn må det arbeides nøye med formuleringen av spørsmålene, slik at en undersøker nøyaktig det en har til hensikt å undersøke. Spørsmålene må formuleres på en slik måte at lærerne oppfatter spørsmålene på riktig måte. Av den grunn forsøkes det å unngå for mye bruk av vanskelige begreper, med mål om å forhindre misoppfattelser og forvirring. Dette er også hovedårsaken til at det vil bli utført en forundersøkelse av spørsmålene (jamfør kap. 3.3.2 'Forundersøkelse').

Ved utføring av intervjuene blir det viktig å ha en 'god tone' med informantene, for å skape en avslappet stemning. Dette for at de skal føle seg trygge til å avgi deres egne oppriktige svar. Det å skape god kommunikasjon og en trygg atmosfære er en viktig faktor som vil være med på å 'løfte' intervjuet. Det er viktig å være klar over at atmosfæren, samt den

prosjektansvarliges tilstedeværelse og egenskaper, kan påvirke informantenes atferd og videre de svarene som blir gitt. På denne måten vil både prosjektansvarlig og informantene påvirke forskningsprosessen. Prosjektansvarlig må være bevisst på å være åpen og interessert, og hele tiden lytte aktivt til hva informantene har å si. Dette for å øke fortroligheten og tilliten til dem, og dermed redusere den asymmetrien som normalt foreligger mellom forsker og informanter. Det er også viktig å ikke haste seg gjennom intervjuet, samtidig som en må forholde seg til en tidsramme (Thagaard, 2009).

3.6 Generalisering

Studiens utvalg er verken stort- eller representativt nok til å kunne generalisere, men forhåpentligvis kan beskrivelser og tolkninger av funnene gi antydninger, og danne et grunnlag som kan bygges videre på i senere studier.

Generalisering kan imidlertid også knyttes til gjenkjennelse. Personer som har kjennskap til- og erfaring med de fenomenene som undersøkes, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som dannes. I dette tilfellet kan dette være lærere som underviser i norske skoler. På denne måten kan studien ha overføringsverdi, selv om den ikke er representativ for hele populasjonen (Bjerrum, 1994, her i Thagaard, 2009).

4. Resultater

Resultater fra spørreundersøkelse og intervju presenteres i tabellform. Hver tabell består av et spørsmål, samt lærernes svar på spørsmålet. Det oppgis ved hver tabell hvorvidt spørsmålet er stilt i spørreundersøkelse eller intervju. Spørsmålene er delt inn i følgende kategorier; 'Informasjon om lærerne', 'Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori', 'Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet', 'Staveundervisningen' og 'Vektlegging av staveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen'.

I forkant av datainnsamlingen ble det gitt uttrykk for usikkerhet rundt stavebegrepet, blant rektorer og informantene. Av den grunn ble det sammen med spørreskjemaet lagt ved et infoskriv til alle lærerne, hvor 'staving' defineres. Dette for å forsikre at begrepsforståelsen var korrekt når de skulle fylle ut spørreskjemaet.

Ved utlevering av spørreskjemaene kom det fram at to av lærerne i utvalget kun har spesialundervisning; Lærer 1 og lærer 6. Denne skjevheten gir konsekvenser for funn. Lærer 1 har tatt utgangspunkt i sine små elevgrupper når hun avgir svar, noe som innebærer at vedkommendes svar ikke vil gjelde for hele trinnet. Dermed vil ikke disse svarene, på flere av spørsmålene, være gyldige i like stor grad som svarene fra de andre lærerne. Lærer 6 har imidlertid tatt utgangspunkt i hele trinnet når hun avgir svar, da hun mener hun er godt kjent med hele trinnet, og hva de driver med i norskopplæringen. Det innebærer at svarene til lærer 6 kan tolkes på tilnærmet lik linje som svarene fra de andre lærerne, selv om man må ta i betraktning at noen av vedkommendes svar muligens ikke er like gyldige. Lærer 1 og lærer 6 har imidlertid latt være å svare på en del av spørsmålene i spørreundersøkelsen, og de kommenterer under flere spørsmål at de er usikre.

Informantene fikk mulighet til å gi kommentar under hvert spørsmål i spørreundersøkelsen. De kommentarene som kan være interessante, samt relevante i forhold til tolkningen av funn, er oppført under hver enkelt tabell.

4.1 Informasjon om lærerne

Tabell 1. Grunnutdanning. Intervju.

Hvilken grunnutdanning har du?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Førskolelærer	Allmennlærer	Faglærer
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4		X	

Tabell 2. Videreutdanning. Intervju.

Dersom du har tatt videreutdanning, hvilken videreutdanning har du?					
Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Norsk	Spesialpedagogikk	PAPS	Annet
Lærer 1	2		X	X	
Lærer 2	2	X			Tilpasset opplæring
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4				Forming, biologi
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4		X		

Tabell 3. Yrkeserfaring. Intervju.

I hvor mange år har du jobbet som lærer?						
Opplysninger		Svarkategorier				
Informanter	Klassetrinn	0-5 år	5-10 år	10-15 år	15-20 år	20-25 år
Lærer 1	2			X		
Lærer 2	2					X
Lærer 3	2			X		
Lærer 4	4					X
Lærer 5	4			X		
Lærer 6	4					X

Tabell 4. Erfaring som norsklærer. Intervju

I hvor mange år har du undervist i norsk?						
Opplysninger		Svarkategorier				
Informanter	Klassetrinn	0-5 år	5-10 år	10-15 år	15-20 år	20-25 år
Lærer 1	2			X		
Lærer 2	2					X
Lærer 3	2			X		
Lærer 4	4					X
Lærer 5	4			X		
Lærer 6	4					X

4.2 Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori

Da spørsmålene i tabell 5, 6 og 7 ble stilt til informantene, ble de bedt om å gi et svar ut i fra sin egen oppfattelse av staving. De ble bedt om å se bort i fra infoskrivet hvor staving ble definert, og forklare ut i fra egne oppfattelser og tanker rundt stavebegrepet. Svarene som ble avgitt på disse spørsmålene er kategorisert på grunnlag av hvordan staving oppfattes ut i fra tradisjonell staveteori: Å finne fram til de bokstavtegnene som korresponderer med uttalen i det aktuelle ordet, men at man etter hvert som utviklingen skrider fram, mestrer å stave ordet korrekt i samsvar med skriftspråkets ortografi (Bråten, 1997; Skaathun, 2003).

I tillegg til kategoriseringen av informantenes svar på spørsmålene i tabell 5, 6 og 7, er deres fullstendige svar på spørsmålene plassert nedenfor tabellene.

Tabell 5. Informantenes forhold til stavebegrepet. Intervju.

Hva legger du i begrepet 'staving'?			
Opplysninger		Svarkategorier	
Informanter	Klassetrinn	Presis begrepsforståelse	Uppresis begrepsforståelse
Lærer 1	2		X
Lærer 2	2		X
Lærer 3	2		X
Lærer 4	4		X
Lærer 5	4		X
Lærer 6	4		X

Lærer 1 sier: "Det handler om språklyden, og hvordan bokstaven ser ut. Elevene tar det både når de skriver og leser. Det handler om uttale og hvordan lydene skrives, og at de kjenner bokstavformen".

Lærer 2 sier: "Rettskriving og skriveutvikling, men jeg tenker også på det å sette sammen bokstaver til ord. Jeg kjenner best til begrepet i forhold til lesing".

Lærer 3 sier: "Lydering".

Lærer 4 sier: "Lese- og skriveopplæring".

Lærer 5 sier: ”Jeg tenker begynneropplæringen. Det å kunne stave seg gjennom ord. Lydering”.

Lærer 6 sier: ”At man deler opp ordet i stavelser”.

Tabell 6. Eventuelle begrep som brukes i stedet for ’staving’. Intervju.

Dersom du ikke bruker begrepet ’staving”, hvilket ord bruker du i stedet for?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Begrep som inkluderer staving	Begrep som delvis inkluderer staving	Begrep som ikke inkluderer staving
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4	X		
Lærer 6	4			X

Lærer 1 svarer: ”Lesing og skriving. Det henger sammen”.

Lærer 2 svarer: ”Rettskriving”.

Lærer 3 svarer: ”Lydering. Å lytte ut lyder”.

Lærer 4 svarer: ”Lese- og skriveopplæring. Det henger sammen”.

Lærer 5 svarer: ”Rettskriving”.

Lærer 6 svarer: ”At man deler opp ordet i stavelser”.

Tabell 7. Informantenes oppfatning av hva det vil si å være en god staver. Intervju.

Hva mener du det vil si å være en god staver?					
Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Fokus på lesing	Fokus på deler av staving	Fokus på staving	Fokus på skriving
Lærer 1	2		X		X
Lærer 2	2			X	X
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4			X	X
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4	X			

Lærer 1 svarer: ”Elevene er gode til å stave dersom de selv forstår innholdet i det de har skrevet, selv om de ikke skriver rett. Vi retter ikke elevenes stavfeil i oppstarten”.

Lærer 2 svarer: ”Det kommer an på hvor man er aldersmessig. En god staver på 2. trinn er en som kan formulere seg og sette sammen bokstaver til ord og fra ord til setninger. Går man derimot på 7. trinn så handler det om å skrive rett”.

Lærer 3 svarer: ”At man klarer å lytte ut de lydene som skal være i enkle ord og setninger. At man klarer å skille ord og setninger fra hverandre”.

Lærer 4 svarer: ”At man har få ortografiske feil, en pen skrift, og at innholdet er bra”.

Lærer 5 svarer: ”At en er flink til å skrive ordene rett”.

Lærer 6 svarer: ”Staving er en god hjelp for flyt i lesingen fordi det kan for teknisk for dem; at de får en teknisk opplevelse av ordet og at innholdet kommer bakpå. De må få til å lese for å få opplevelsen. Det er en nødvendig del av leseinnlæringen”.

Tabell 8. Hvor informantenes kunnskaper om staving kommer fra. Intervju.

Hvor vil du si at dine kunnskaper om staving kommer fra?					
Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Fra grunntdanning	Fra videreutdanning	Fra kurs	Fra erfaring
Lærer 1	2	X	X		X
Lærer 2	2		X	X	
Lærer 3	2		X		X
Lærer 4	4				X
Lærer 5	4		X		X
Lærer 6	4	X	X		X

Tabell 9. Informantenes kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om den normale staveutviklingen (dvs. hvordan barns staveutvikling normalt sett foregår)?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4			X

Tabell 10. Informantenes kjennskap til stadieteori. Intervju.

Er du kjent med stadieteori (dvs at man kan plassere eleven i ulike stadier i sin staveutvikling, alt etter hvilke staveferdigheter vedkommende har)?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Nei	Delvis	Ja
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4	X		
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4	X		

Tabell 11. Informantenes kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4			X

Tabell 12. Informantenes kunnskaper om ulike undervisningsmetoder. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om ulike undervisningsmetoder i forhold til lese- og staveopplæringen?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2			X
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4			X

Lærer 3 kommenterer: ”Jeg har bare jobbet på småskoletrinnet i 12 år. Skolen har vektlagt begynneropplæring i norsk”.

4.3 Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet

Tabell 13. Informantenes kjennskap til kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Intervju.

I hvilken grad er du kjent med kompetansemålene i Kunnskapsløftet?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2			X
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4		X	

Tabell 14. I hvilken grad informantene synes at kompetansemålene er tydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad synes du at kompetansemålene er tydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4	X		
Lærer 6	4	X		

Lærer 1 kommenterer: ”I Kunnskapsløftet er det utydelig, men kommunen har plan med målsetninger i norsk og matematikk (og andre fag) og lærerne har utarbeidet målark for f. eks norskfaget.

Lærer 2 kommenterer: ”Det er ikke noe stort fokus i kompetansemålene etter 2. trinn, men man bryter jo ned målene og da kommer det mer til syne”.

Lærer 5 kommenterer: ”Det står ingen spesifikke mål for staveferdighetene”.

Tabell 15. I hvilken grad informantene opplever at kompetansemålene i Kunnskapsløftet legger føringer for innholdet i staveundervisningen. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad opplever du at Kunnskapsløftet legger føringer for ditt valg av innhold i staveundervisningen?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4			X
Lærer 5	4	X		
Lærer 6	4	X		

Lærer 2 kommenterer: ”Vi står ganske fritt (2. trinn)”.

Tabell 16. I hvilken grad informantene synes at innholdet i staveundervisningen gjenspeiler/samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad synes du at innholdet i staveundervisningen gjenspeiler/samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4			
Lærer 6	4			X

Lærer 5 avgir ikke svar og kommenterer: ”Vanskelig å svare på”.

Lærer 6 kommenterer: ”Vi jobber tett opp i mot Kunnskapsløftet”.

4.4 Staveundervisningen

4.4.1 Staveundervisningens tilrettelegging og innhold

Tabell 17. I hvilken grad innholdet i staveundervisningen bestemmes av informantene. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad bestemmes innholdet i staveundervisningen av deg selv?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4		X	

Lærer 1 kommenterer: "Kan velge ut selv av materiell".

Lærer 5 kommenterer: "Vi følger læreverket. Ellers samarbeider vi på teamet".

Tabell 18. Samarbeid angående staveundervisningens innhold. Intervju.

I hvilken grad samarbeider du med dine kollegaer om hva staveundervisningen skal inneholde?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2			X
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4			X
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4			X

Tabell 19. I hvilken grad læreboka legger føringer for staveundervisningens innhold. Intervju.

I hvilken grad er det læreboka som legger føringer for innholdet i staveundervisningen?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4	X		

Tabell 20. Informantenes meninger om lærebøkene, i forhold til hvilke staveferdigheter elevene skal kunne. Spørreundersøkelse.

Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4		X	

Lærer 2 kommenterer: ”Vi bruker ikke lærebøker, men produserer vårt eget lærestoff”.

Lærer 3 kommenterer: ”Vi har bøker som ikke er tilpasset dette trinnets nivå. Lager mye opplegg selv”.

Lærer 6 kommenterer: ”For mange barn blir det litt for lite. Mange trenger dessuten lengre tid på dette”.

Tabell 21. Informantenes meninger om hvorvidt deres staveundervisning gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere. Spørreundersøkelse.

Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4			X
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4			X

Lærer 6 kommenterer: ”Som spesialpedagog har jeg bedre anledning til å følge dette opp. Individualisere”.

Tabell 22. Bruk av undervisningsmetode i staveopplæringen på 2. trinn. Intervju.

Tas det i bruk en spesiell undervisningsmetode i staveopplæringen (for eksempel lydmetode/Phonics, helordsmetode/Whole language etc.) (Spørsmålet stilles kun til lærerne på 2. trinn)?

Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Nei	Lydmetoden	Helordsmetoden	En kombinasjon av begge metodene
Lærer 1	2				X
Lærer 2	2				X
Lærer 3	2	X			

Tabell 23. Fokus på formalkunnskaper versus prosess i staveundervisningen. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad fokuseres det på formalkunnskaper (for eksempel å kunne stave) i forhold til prosess (for eksempel å skrive tekster) i undervisningen?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	Større fokus på prosess	Like stort fokus på formalkunnskaper og prosess	Større fokus på formalkunnskaper
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4			

Lærer 2 kommenterer: ”Vi er på et begynnernivå i skrivingen – så i forhold til rettskriving er ikke fokuset så stort”.

Lærer 3 kommenterer: ”Gjennom diktat – enkle ord – øveord. Gjennom å skrive enkel tekst i ulike fag. Gjennom avskrift fra tavla”.

Lærer 5 kommenterer: ”Vi har fokus på at rettskriving gjelder i alle fag og i alle skrivearbeider på skolen”.

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: ”Usikker”.

Tabell 24. Vektlegging av skriving i staveundervisningen. Spørreundersøkelse.

I hvilken grad synes du at elevene får nok skrivetrening?				
Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I passe grad	I stor grad
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4			X

Tabell 25. Tilpasning av staveundervisningen. Intervju.

Hva gjør du for at staveundervisningen skal bli best mulig tilpasset hver enkelt elev?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Elevene blir gitt ulike oppgaver tilpasset deres nivå:	Elevene får selv velge blant oppgaver som er nivådelte	Oppgavemengden blir tilpasset elevenes utviklingsnivå
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2	X		X
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4			X
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4	X		X

Tabell 26. Kartlegging av elevenes staveferdigheter. Intervju.

Hvordan kartlegger du elevenes staveferdigheter?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Usystematisk ved å se på elevenes stavearbeid	Ved uformell testing	Ved formell testing
Lærer 1	2	X	X	
Lærer 2	2	X	X	X
Lærer 3	2	X	X	X
Lærer 4	4	X	X	X
Lærer 5	4	X	X	X
Lærer 6	4	X	X	X

Merknad: Fem av seks lærere svarer at de tester elevene uformelt ved bruk av diktat. Alle lærerne utenom lærer 1 tar i bruk Carlsten-testen i den formelle testingen.

Tabell 27. Retting av stavefeil. Intervju.

Hvilke stavefeil retter du?						
Opplysninger		Svarkategorier				
Informanter	Klassetrinn	Jeg retter ingen stavefeil	Det avhenger av elevenes utviklingsnivå	Det avhenger av hva det fokuseres på i den aktuelle perioden	Jeg retter alle stavefeil	Annet
Lærer 1	2		X			
Lærer 2	2	X				
Lærer 3	2					Retter ukens diktat
Lærer 4	4				X	
Lærer 5	4			X		
Lærer 6	4			X		

Tabell 28. 'Typiske' stavefeil hos elevene. Intervju.

Hvilke stavefeil er det som er 'typiske' hos dine elever?						
Opplysninger		Svarkategorier				
Informanter	Klassestrinn	Feil bruk av dobbel konsonant	Feil bruk av vokaler	Feil bruk av komplekse grafemer	Tegnsettingsfeil	Annet
Lærer 1	2	X	X	X		Stumme endinger
Lærer 2	2		X	X		Stumme endinger
Lærer 3	2	X	X	X		Bruk av bokstavnavnstrategi.
Lærer 4	4		X	X		
Lærer 5	4	X		X	X	
Lærer 6	4	X	X	X		

Merknad: Tegnsettingsfeil defineres ikke som stavefeil, men likevel er det interessant å se om tegnsettingsfeil er vanlig på disse trinnene.

Tabell 29. Bruk av fonologisk stavestrategi som hovedstrategi på 2. trinn. Intervju.

Ca. hvor mange av elevene dine tar i bruk en fonologisk stavestrategi som hovedstrategi (dvs. at elevene staver lydrett) (spørsmålet stilles kun til lærerne på 2. trinn)?						
Opplysninger		Svarkategorier				
Informanter	Klassestrinn	Ingen	Noen få	Ca. halvparten	De fleste	Alle
Lærer 1	2		X			
Lærer 2	2	X				
Lærer 3	2		X			

Tabell 30. Bruk av ortografisk stavestrategi som hovedstrategi på 4. trinn. Intervju

Ca. hvor mange av elevene dine tar i bruk en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi (dvs. at elevene staver de fleste ord korrekt i forhold til norske staveregler) (spørsmålet stilles kun til lærerne på 4. trinn)?						
Opplysninger		Svar på spørsmål 22				
Informanter	Klassestrinn	Ingen	Noen få	Ca. halvparten	De fleste	Alle
Lærer 4	4				X	
Lærer 5	4				X	
Lærer 6	4					

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Vet ikke. Det varierer".

Hvor ofte vektlegges følgende aktiviteter og opplæring i din staveundervisning?
Merk: Noen av alternativene er mer aktuelle for 2. trinn enn 4. trinn, og motsatt. Avgi likevel et svar på hvert alternativ.

Tabell 31. Systematisk undervisning i bokstavene. Spørreundersøkelse.

<i>Systematisk undervisning i bokstavene med fokus på bokstavenes form og de tilhørende bokstavlyder:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4	X			
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4				

Lærer 1 kommenterer: "Varierer. Tilpasses den enkeltes behov".

Lærer 2 kommenterer: "Dette brukte vi mye tid på på 1. trinn. Nå jobber vi mye med ord og setninger (+morfemer).

Lærer 3 kommenterer: "Bokstavenes form og lyder ble grundig gjennomgått i 1. klasse. Alle knekte lesekode da. På høsten i 2. klasse repeterte vi bokstavene m/lyder – skrift. Når vi nå har begynt med løkkeskrift repeterer vi lydene".

Lærer 4 kommenterer: "Ikke i 4. klasse".

Lærer 5 kommenterer: "Det hender vi ser på bokstavenes form, spesielt når vi holder på med skriftforming".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Er nå på 4. trinn. De fleste har god oversikt her. Usikker angående tid".

Tabell 32. Fonologisk bevisstgjøring. Spørreundersøkelse.

<i>Arbeid med fonologisk bevisstgjøring; eksempelvis fonemanalyse, fonemmanipulering og fonemidentifisering i ord e.l.:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4	X			
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4				

Lærer 1 kommenterer: "Noen ganger mer. Tilpasses den enkeltes behov".

Lærer 2 kommenterer: "Dette brukte vi mye tid på på 1. trinn".

Lærer 4 kommenterer: "Ikke i 4. klasse".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Er nå på 4. trinn. De fleste har god oversikt her. Usikker angående tid".

Tabell 33. Grunnleggende staving. Spørreundersøkelse.

Arbeid med grunnleggende staving (lydanalyse og lydombod) av utvalgte ord løst fra kontekst (dvs. at eleven analyserer taleordet og finner fram til ordets språklyder, velger ut bokstaver og staver ordet):

Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4	X			
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4		X		

Lærer 2 kommenterer: "Dette er 1. trinnsstoff (mye)".

Lærer 6 kommenterer: "Pga 4. trinn. Men enkelte barn jobber mer med dette. Vi har for eksempel egne intensive lesekurs der dette har fokus".

Tabell 34. Arbeid med elevenes artikulasjon av taleord. Spørreundersøkelse.

Arbeid med elevenes artikulasjon (selve uttalen) av taleord:

Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2				
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4		X		

Lærer 1 avgir ikke svar og kommenterer: "På små lesegrupper (lesekurs)."

Lærer 6 kommenterer: "Pga 4. trinn. Men enkelte barn jobber mer med dette. Vi har for eksempel egne intensive lesekurs der dette har fokus".

Tabell 35. Memorering og terping på høyfrekvente ords stavemønstre. Spørreundersøkelse.

Memorering (lære utenat) og terping på høyfrekvente ords stavemønstre:

Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Lærer 1 kommenterer: "Disse ordene kommer i tekstene i leseboka. Repeteres naturlig i naturlige sammenhenger".

Lærer 2 kommenterer: "Vi jobber med det der det er naturlig for den aktuelle eleven, gjerne i forhold til at slike ord forekommer i leseleksen deres".

Lærer 3 kommenterer: "Gjennom diktat og øveord".

Lærer 5 kommenterer: "Vi har seks øveord hver uke".

Tabell 36. Memorering og terping på høyfrekvente, irregulære stavemønstre. Spørreundersøkelse.

<i>Memorering og terping på høyfrekvente, irregulære stavemønstre (eksempelvis skj-, hv-, -d e.l).</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Lærer 1 kommenterer: Disse ordene kommer i tekstene i leseboka. Repeteres naturlig i naturlige sammenhenger.

Lærer 2 kommenterer: ”Vi jobber med det der det er naturlig for den aktuelle eleven, gjerne i forhold til at slike ord forekommer i leseleksen deres”.

Lærer 3 kommenterer: ”Er foreløpig lite av dette i 2. klasse”.

Tabell 37. Sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte. Spørreundersøkelse.

<i>Sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2				
Lærer 2	2	X			
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4			X	

Lærer 1 avgir ikke svar og kommenterer: ”Jobber i perioder med rim”.

Lærer 2 kommenterer: ”Ikke startet med slikt arbeid, annet enn at de gjøres muntlig i noen sammenhenger”.

Lærer 3 kommenterer: ”Sjelden”.

Tabell 38. Diktat. Spørreundersøkelse.

<i>Diktat:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2	X			
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4		X		

Lærer 1 kommenterer: ”Diktat hver uke – ord som de øver på”.

Lærer 3 kommenterer: ”Vi har ukentlig diktat”.

Lærer 4 kommenterer: ”Ukentlig diktat”.

Lærer 5 kommenterer: ”Vi har orddiktat en gang i uken”.

Tabell 39. Lage egne ordlister. Spørreundersøkelse.

Lage egne ordlister:					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2	X			
Lærer 3	2	X			
Lærer 4	4	X			
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4				

Lærer 1 kommenterer: "Litt forskjellig i de ulike gruppene".

Lærer 3 kommenterer: "Ikke begynt i 2. klasse – kommer senere på våren".

Lærer 5 kommenterer: "Det skulle vi ha gjort med nye ord og begreper, men så var det den tiden da".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Usikker".

Tabell 40. Bruk av ordbok. Spørreundersøkelse.

Bruk av ordbok:					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2				
Lærer 2	2	X			
Lærer 3	2	X			
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4				

Lærer 1 avgir ikke svar og kommenterer: "Vet ikke".

Lærer 3 kommenterer: "Fortsatt ikke relevant på dette trinnet".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Usikker".

Tabell 41. Arbeid med å oppdage og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien. Spørreundersøkelse.

Elevene arbeider på egen hånd (individuellt eller i grupper) med å oppdage og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien:					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2				
Lærer 2	2		X		
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4	X			
Lærer 6	4				

Lærer 1 avgir ikke svar og kommenterer: "Vet ikke".

Lærer 2 kommenterer: "Noen av elevene spør om slike ord i friskrivningen".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Usikker".

Tabell 42. Individuelt arbeid. Spørreundersøkelse.

<i>Elevene arbeider individuelt når det gjøres ulike aktiviteter og øvelser i staveundervisningen:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klasstrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4				X
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Tabell 43. Ulike staveleker. Spørreundersøkelse.

<i>Ulike staveleker:</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klasstrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2		X		
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4		X		

Lærer 6 kommenterer: "Hadde mye av dette på 2.- og 3. trinn".

Tabell 44. Friskrivning/Tekstskaping. Spørreundersøkelse.

<i>Friskrivning/tekstskaping (dvs. at elevene skriver lengre tekster, og at det fokuseres mindre på at elevene skal stave korrekt):</i>					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klasstrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2		X		
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Lærer 1 kommenterer: "Usikker".

Lærer 5 kommenterer: "Vi gjør elevene oppmerksomme på hvilke feil vi (ser etter) retter i tekstene deres".

Tabell 45. Direkte undervisning i ortografi. Spørreundersøkelse.

Hvor ofte undervises det direkte i <i>ortografi</i> (dvs. grammatikk; skriveregler, irregulære stavemønstre og regelmessigheter o.l.)?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4				X

Lærer 2 kommenterer: "Gjøres på i stor gruppe og individuelt".

Lærer 3 kommenterer: "Gjennom øveord til diktat med oppgaver først og senere diktat".

Tabell 46. Arbeid med finmotorikk. Spørreundersøkelse.

Hvor ofte arbeides det med finmotorikk (selve håndskriften – "finskrift")?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Lærer 2 kommenterer: "Vi øver på trykkbokstaver".

Tabell 47. Opplæring i sammenhengende skrift. Spørreundersøkelse.

Hvor ofte vektlegges opplæring i sammenhengende skrift (løkkeskrift)?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2	X			
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4		X		
Lærer 5	4		X		
Lærer 6	4				X

Lærer 1 kommenterer: "Varierer. Noen uker mer/mindre".

Lærer 2 kommenterer: "Dette er vi ikke startet med, bortsett fra noen elever som er klare for større utfordringer".

Lærer 4 kommenterer: "Vi får ikke lærebøker. Tiden strekker ikke til".

Lærer 5 kommenterer: ”Vi har 1 time fast med skriftforming. De fleste skriver løkke. Noen skriver trykkbokstaver fordi de ikke får til å skrive løkke”.

Lærer 6 kommenterer: ”Her skal alle nå skrive sammenhengende skrift”.

Tabell 48. Undervisning i bruk av dobbel konsonant på 4. trinn. Intervju.

Ca hvor ofte undervises det i bruk av dobbel konsonant (spørsmålet stilles kun til lærerne på 4. trinn)?					
Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Lærer 4	4			X	
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

Tabell 49. Direkte undervisning i morfologi på 4. trinn. Intervju.

Ca hvor ofte undervises det direkte i morfologi (ordenes oppbygning og bøyningsmønster) (spørsmålet stilles kun til lærerne på 4. trinn)?					
Opplysninger		Svarkategorier			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Lærer 4	4			X	
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4			X	

4.4.2 Vektlegging av staveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen

Tabell 50. Informantenes meninger om hvordan staveopplæringen vektlegges i forhold til leseopplæringen. Intervju.

Hvordan mener du at staveopplæringen vektlegges i forhold til leseopplæringen?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Mer vektlegging på leseopplæringen	Lik vektlegging av lese- og staveopplæring	Mer vektlegging på staveopplæringen
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2	X		
Lærer 3	2	X		
Lærer 4	4		X	
Lærer 5	4	X		
Lærer 6	4		X	

Tabell 51. Vektlegging av leseopplæring. Spørreundersøkelse.

Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til leseopplæring?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2				X
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4				X
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4				X

Lærer 1 kommenterer: "Noen ganger mer. Fast lesestund hver dag".

Lærer 2 kommenterer: "Dette er på hele gruppen. Hvis vi ser på enkeltelevne blir tiden kanskje litt annerledes".

Lærer 3 kommenterer: "Lesing i forhold til faget norsk, men vi leser i mange sammenhenger for å lære seg ulike typer tekst – matte, sanger, naturfag, samfunnsfag".

Lærer 4 kommenterer: "Vi leser leseleksa + mer høyt daglig".

Lærer 6 kommenterer: "Vi har lengre perioder med fokus på lesing: - leseunivers, leselyst, egne lesetimer".

Tabell 52. Vektlegging av staveopplæring. Spørreundersøkelse.

Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til staveopplæring?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2			X	
Lærer 3	2			X	
Lærer 4	4	X			
Lærer 5	4			X	
Lærer 6	4				

Lærer 4 kommenterer: "4. trinn er over det stadiet".

Lærer 5 kommenterer: "Vi har et stort fokus på det i perioder, og mindre i andre. Vanskelig med tidsangivelser".

Lærer 6 avgir ikke svar og kommenterer: "Usikker".

Tabell 53. Vektlegging av lesing. Spørreundersøkelse.

Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til lesing (eksempelvis 'stillelesing' /lesestund, høytlesing, lesing i leseboka, leseleksa e.l)?					
Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2				X
Lærer 2	2				X
Lærer 3	2				X
Lærer 4	4				X
Lærer 5	4				X
Lærer 6	4				X

Lærer 4 kommenterer: "Vi har stillelesing ca 20 min".

Lærer 5 kommenterer: "Vi har lesestund hver dag (15-20 min)".

Tabell 54. Vektlegging av skrijving. Spørreundersøkelse.

Opplysninger		Svaralternativer			
Informanter	Klassetrinn	Aldri	Mindre enn 1 time per uke	Ca 1-2 timer per uke	Mer enn 2 timer per uke
Lærer 1	2			X	
Lærer 2	2				X
Lærer 3	2				X
Lærer 4	4			X	
Lærer 5	4				X
Lærer 6	4			X	

Lærer 1 kommenterer: ”Noen ganger mer”.

Tabell 55. Vektlegging av friskrijving i forhold til ’stillelesing’/’lesestund’. Spørreundersøkelse.

Opplysninger		Svaralternativer		
Informanter	Klassetrinn	Større vektlegging på ’stillelesing’/’lesestund	Lik vektlegging av friskrijving og ’stillelesing’/’lesestund	Større vektlegging på friskrijving
Lærer 1	2	X		
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4	X		
Lærer 5	4		X	
Lærer 6	4		X	

Lærer 4 kommenterer: ”Det kunne vært mer friskrijving, men litt for mye av dagen går med til spørsmål/svar – skrijving”.

Lærer 5 kommenterer: ”Kunne sikkert hatt mer friskrijving. Vanskelig å få tid til alt vi ønsker”.

Tabell 56. I hvilken grad det stimuleres til lese- og skrivelyst. Intervju.

Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Lærer 1	2			X
Lærer 2	2			X
Lærer 3	2			X
Lærer 4	4			X
Lærer 5	4			X
Lærer 6	4			X

Tabell 57. På hvilken måte det stimuleres til lese- og skrive- og skrivelyst. Intervju.

På hvilken måte stimuleres det til lese- og skrive- og skrivelyst?				
Opplysninger		Svarkategorier		
Informanter	Klassetrinn	Mest fokus på lesing	Fokus på både lesing og skriving	Mest fokus på skriving
Lærer 1	2		X	
Lærer 2	2		X	
Lærer 3	2		X	
Lærer 4	4	X		
Lærer 5	4	X		
Lærer 6	4	X		

5. Tolking og drøfting

I dette kapitlet vil resultatene bli tolket og drøftet opp i mot problemstilling, relevant teori, metode og utvalg, ved å ta utgangspunkt i dataene i en og en tabell. I noen tabeller vil det være interessant å sammenligne alle svarene fra lærerne på 2.- og 4. trinn med hverandre som en enhet, mens i noen tabeller vil det være interessant å sammenligne svarene fra lærerne på 2. trinn med svarene fra lærerne på 4. trinn. Noen steder vil man også knytte data i en tabell opp i mot data i andre tabeller. Kapitlet er, som resultatkapitlet, inndelt tematisk. I kapittel 5.5; 'Oppsummering og konklusjoner', vil tolkningen og drøftingen av funn avrundes i et oppsummerende svar på hver underproblemstilling, som til sammen vil munne ut i et helhetlig svar på prosjektets hovedproblemstilling.

5.1 Informasjon om lærerne

Tabell 1 viser at fire av seks lærere har allmennlærerutdanning, mens to av dem har førskolelærerutdanning. *Tabell 2* viser at de fleste lærerne har tatt videreutdanning innenfor spesialpedagogikk eller norsk, noe som da skulle tilsi at de har en del kunnskaper om staving og staveteori. *Tabell 3* viser at samtlige av lærerne har arbeidet som lærere i minimum 10 år, hvorav halvparten har arbeidet som lærere i ca 20-25 år. *Tabell 4* viser at samtlige har undervist i norsk helt siden de startet i læreryrket.

5.1.1 Oppsummering

Dataene viser dermed at alle informantene har lang yrkeserfaring og lang erfaring som norsklærere. De fleste har også tatt videreutdanning innenfor norsk eller spesialpedagogikk. Dette skulle antyde at de har opparbeidet seg en del kunnskaper om staving og staveteori, og at de har god erfaring med organisering og tilrettelegging av staveundervisningen.

5.2 Lærernes kjennskap til tradisjonell staveteori

Tabell 5 viser at alle lærerne har en upresis forståelse av stavebegrepet. En kan muligens si at lærer 1 og 2 har en *delvis* presis forståelse, da lærer 1 svarer at det dreier seg om koplingen mellom lyd og bokstav, og lærer 2 svarer at det handler om rettskriving og skriveutvikling. Men likevel antyder svarene at de er usikre på begrepet. En mulig årsak til upresis forståelse kan være at stavebegrepet er et såpass vidt begrep som brukes på ulike måter (jmfør kap. 2.1.1; 'Stavebegrepet'). En annen årsak kan være at informantene ikke er kjent med begrepet, og at begrepet ikke brukes i den norske skolen. Stavebegrepet tas ikke i bruk i

Kunnskapsløftet, noe som kan være en medvirkende årsak til at stavebegrepet er ukjent for dem. Det kan også være at grunnutdanningen i liten grad har vektlagt staveteori. Som nevnt i kapittel 1.1; 'Tematikk', sier også utenlandsk forskning at den grunnleggende stavingen ser ut til å være nedprioritert i forhold til prosess, og at lærere har en negativ holdning til staving (Downing, DeStefano, Rich & Bell, 1984, i Allal, 1997). Dersom norske lærere har negative holdninger i forhold til staving, kan kanskje dette gjenspeiles i kunnskapen de har på området.

Begrepsforståelsen ser ut til å variere fra lærer til lærer; To av seks lærere har en oppfatning av at staving handler om *lydering*. Denne oppfattelsen samsvarer med teori som hevder at staving ofte blir feilaktig oppfattet som lydering. En mulig årsak til denne misoppfattelsen kan være at de relaterer lydering til muntlig staving. Likevel vil dette være en upresis oppfattelse, da lydering handler om avkodning (Skaathun, 2003; Skaathun, 2007) (jamfør kap. 2.2.1; 'Stavebegrepet'). Flere av lærerne knytter begrepet til *både* lesing og skriving. Det kan se ut til at lærer 4 og 5 ser på lesing og skriving som en helhet, og at de ikke skiller tydelig mellom leseopplæring og staveopplæring. Dette kan ha konsekvenser for hvilket innhold som vektlegges i undervisningen. En konsekvens kan være at lærerne tror og/eller forventer at elevene lærer seg å stave korrekt etter hvert som de får leseundervisning, og ved å få tilstrekkelig med leseerfaring. I følge teori kan man ikke forvente at elevene lærer seg å stave dersom de bare får tilstrekkelig med leseerfaring (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 6 viser at ingen av lærerne bruker begrepet 'staving'. I stedet for å bruke begrepet *staving* er det kun to av seks som bruker et begrep som fullstendig inkluderer staving. Lærer 2 og 5 hevder at de bruker begrepet 'rettskriving' i stedet for 'staving'. Svaret til lærer 2 samsvarer med hva vedkommende legger i begrepet 'staving', men svaret til lærer 5 samsvarer ikke med svaret hun avgir på spørsmålet i tabell 5, hvor hun forbinder stavebegrepet med lydering. Dette kan tyde på at vedkommende avgir et svar som hun tror er ønsket eller forventet, ut i fra infoskrivet som ble gitt til lærerne ved utdeling av spørreundersøkelsen. Videre ser man at de lærerne som arbeider på samme skole (lærer 1 og 4, lærer 2 og 5 og lærer 3 og 6) i stor grad avgir samme svar. Dette antyder at oppfattelsen av staving og bruken av stavebegrepet kan variere fra skole til skole.

Tabell 7 viser at det kun er lærer 5 som avgir et svar som *kun* har fokus på staving. Dette svaret samsvarer heller ikke med det svaret hun gir på spørsmålet i tabell 5, hvor hun

forbinder staving med lydering. Lærer 1, 2 og 4 relaterer det å være en god staver til blant annet å være en god produsent av tekst, noe som antyder at de har problemer med å skille mellom skriveprosessens tekniske side og skriveprosessens meningsside (jamfør kap. 2.1; 'Staving som en del av skriveprosessen'). Lærer 2 avgir et svar som samsvarer med stadieteoriens definisjon på stavebegrepet. Det vil si at hva som kan karakteriseres som god staving avhenger av utviklingsnivå. Lærer 4 og 5 fokuserer mer på velutviklet staving; at man staver ord i samsvar med norsk ortografi (jamfør kap. 2.1.1; 'Stavebegrepet').

Tabell 8 viser at lærernes kunnskaper om staving i hovedsak kommer fra videreutdanning og erfaring. Kun to av seks hevder at deres stavekunnskaper blant annet kommer fra grunnutdanningen, noe som da antyder at staving kanskje har vært- og muligens er nedprioritert i allmennlærerutdanningen. Dette er et interessant funn som stemmer overens med egen erfaring (jamfør kap. 1.1; 'Tematikk'). Resultatet kan antyde at nyutdannede lærere og lærere uten videreutdanning muligens har manglende kunnskaper om staving. Samtidig kan kanskje praksiserfaring, i noen grad, bidra til å kompensere for eventuelt manglende teoretisk kunnskap.

Tabell 9 viser at samtlige av lærerne mener at de har kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen. To av tre lærere som svarer 'I stor grad' er førskolelærere. En mulig årsak til at førskolelærerne mener at de har mye kunnskaper på dette området, kan være at de underviser på 2. trinn, og at det er et større behov for bruk av stavekunnskaper på de laveste trinnene enn på 4. trinn. En annen årsak kan være at PAPS har et større fokus på staveteori enn hva allmennlærerutdanningen har. *Tabell 10* viser imidlertid at få av lærerne er kjent med stadieteori. Kun to av seks er delvis kjent med stadieteori, og de er ikke førskolelærere. Dermed har ikke nødvendigvis PAPS et større fokus på staveteori enn hva allmennlærerutdanningen har. Det at lærerne har liten kjennskap til stadieteori kan tyde på at de heller ikke har tilstrekkelig med kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen, selv om de selv mener at de har det. Resultatet i tabell 10 viser at lærerne muligens har mindre kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen enn hva de selv tror og er klar over. En annen forklaring kan være at lærerne faktisk har en del kunnskaper om dette, men at de ikke er kjent med selve begrepet 'stadieteori'. Lærerne kan ha opparbeidet seg en del kunnskap i form av yrkes- og praksiserfaring. Dette kan være kunnskaper som er vanskelig for dem å definere teoretisk. Lærer 2 og 5 mener at de er delvis kjent med stadieteori. Lærer 2 har tatt videreutdanning i 'tilpasset opplæring', noe som kan være årsaken til denne kjennskapen.

Lærere bør være kjent med hvordan den 'normale' staveutviklingen forløper for å kunne gi en god opplæring til elevene, slik at de kan tilegne seg de ferdighetene som er nødvendige for å bli gode stavere (Moats, 1994; Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.1; 'Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'-teori til bruk i staveundervisningen').

Tabell 11 viser at de fleste lærerne mener at de 'i passe grad' har kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. Selv om det kan se ut til at lærerne har manglende teoretiske kunnskaper om staveteori, antyder resultatene at de likevel har kunnskaper i form av praktisk erfaring.

Tabell 12 viser at de fleste lærerne mener at de 'i passe grad' har kunnskaper om ulike undervisningsmetoder i forhold til lese- og staveopplæringen. Kommentaren til lærer 3 antyder imidlertid at vedkommende har misoppfattet spørsmålet, da hun forbinder begynneropplæringen med en metode. Dette kan antyde at vedkommende har manglende kunnskaper om ulike undervisningsmetoder. Det er viktig at lærerne har kunnskaper om de ulike undervisningsmetodene som finnes, da valg av metode vil få konsekvenser for undervisningens innhold, og hva elevene tilegner seg av staveferdigheter (Bourassa & Treiman, 2001; Dahle, 2003) (jamfør kap. 2.4.4; 'Ulike undervisningsmetoder i staveundervisningen').

5.2.1 Oppsummering

Dataene viser dermed at de fleste informantene har en upresis forståelse av stavebegrepet, noe som antyder at de kanskje har manglende kunnskaper om staving og staveteori. Forståelsen av stavebegrepet ser ut til å variere fra lærer til lærer i utvalget. Noen knytter stavebegrepet til lydering, mens noen knytter det til *både* lesing og skriving. Ingen av lærerne tar i bruk begrepet 'staving'. Informantenes kunnskaper om staving kommer hovedsaklig fra videreutdanning og yrkeserfaring, noe som antyder at staveteori kanskje har vært- og er nedprioritert i allmennlærerutdanningen. Samtlige av informantene hevder å ha kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen, men de fleste av dem er imidlertid ikke kjent med stadieteori. De fleste mener at de har kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere, og om ulike undervisningsmetoder i forhold til lese- og staveopplæringen. Dette kan tyde på at manglende teoretisk kunnskap muligens kompenseres for i praksis, men en kan heller ikke utelukke at lærerne kan ha manglende innsikt i eget arbeid.

5.3 Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet

Tabell 13 viser at lærerne i ulik grad er kjent med kompetansemålene. *Tabell 14* viser imidlertid at de fleste lærerne synes at kompetansemålene er utydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. Lærer 5 kommenterer at det ikke står noen spesifikke mål for hvilke staveferdigheter elevene skal tilegne seg. Dette samsvarer med egen opplevelse av kompetansemålene, samt teori som hevder at målene er vide og overflatiske, og at de i liten grad gir konkrete retningslinjer for hva elevene skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2009) (jmfør kap. 2.5.3; 'Oppsummering og refleksjoner'). Kommentarene til lærer 1 og 2 antyder imidlertid at kommuner og/eller skoler bryter ned kompetansemålene til mer konkrete mål, som videre kan gi tydeligere retningslinjer for hvilke staveferdigheter elevene skal tilegne seg. Denne nedbrytningen av mål kan klargjøre hvilke staveferdigheter elevene må ha, men likevel indikerer dette at målene som hver enkelt kommune/skole utarbeider kan variere, alt etter hvordan kompetansemålene tolkes. Kompetansemålenes utydelighet i forhold til hvilke staveferdigheter elevene skal tilegne seg, kan naturligvis få konsekvenser for både innhold og kvalitet i undervisningen. Når det ikke gis tydelige retningslinjer for hva elevene skal kunne, må skolene og lærerne selv vurdere hva undervisningen bør inneholde. Dermed blir det viktig at lærerne har kunnskap om hvilke staveferdigheter elevene må tilegne seg for å kunne utvikle god staveferdighet.

Tabell 15 viser at de fleste lærerne mener at Kunnskapsløftet 'i liten grad' legger føringer for valg av innhold i undervisningen. Dette bekrefter på et vis det resultatet som foreligger i tabell 14; Når kompetansemålene er utydelige på hvilke ferdigheter elevene må ha for å kunne utvikle god staveferdighet, vil det også være vanskelig å la dem legge føringer for undervisningens innhold. Lærer 2 kommenterer at de står ganske fritt i valg av innhold i staveundervisningen. Ved at noen kommuner og skoler bryter ned kompetansemålene i mer konkrete mål, kan kompetansemålene imidlertid til en viss grad legge 'overordnede' føringer for staveundervisningens innhold. Totalt sett antyder resultatet at kompetansemålene muligens ikke brukes slik de er ment å brukes.

Tabell 16 viser at de fleste lærerne mener at staveundervisningens innhold 'i passe grad' samsvarer med kompetansemålene. Dette resultatet samsvarer ikke helt med resultatene i tabell 14 og 15, hvor de fleste informantene mener at kompetansemålene er utydelige på hvilke staveferdigheter elevene skal kunne, og at de i liten grad legger føringer for

staveundervisningens innhold. Likevel viser kommentarene til lærer 1 og 2 under tabell 14 at kommunen og/eller skolen bryter ned kompetansemålene, noe som betyr at staveundervisningens innhold til en viss grad kan samsvare med kompetansemålene. Lærer 6 svarer 'I stor grad', og kommenterer at de jobber tett opp i mot Kunnskapsløftet. Vedkommendes svar samsvarer imidlertid ikke med de svarene hun har gitt på spørsmålene i tabell 14 og 15.

5.3.1 Oppsummering

Dataene viser at lærerne er kjent med kompetansemålene, men de fleste mener imidlertid at kompetansemålene er utydelige på hvilke ferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. De fleste av lærerne mener at Kunnskapsløftet 'i liten grad' legger føringer for valg av innhold i staveundervisningen. Dette kan muligens skyldes at kompetansemålene ikke er konkrete nok. De fleste lærerne mener imidlertid at staveundervisningens innhold 'i passe grad' samsvarer med kompetansemålene.

5.4 Staveundervisningen

5.4.1 Staveundervisningens tilrettelegging og innhold

Tabell 17 viser at de fleste lærerne mener at staveundervisningens innhold 'i passe grad' bestemmes av dem selv. Resultatet indikerer at det ikke er kun lærerne selv som avgjør hva undervisningen skal inneholde, noe som antyder at innholdet i tillegg kan være bestemt ut i fra andre faktorer, som samarbeid i team, lokale planer, læreverk etc. Lærer 2 kommenterer at de følger læreverket, og at de samarbeider i team. To av seks mener at staveundervisningen 'i stor grad' bestemmes av dem selv. Begge disse lærerne underviser på 2. trinn. Dette kan indikere at innholdet i undervisningen til disse lærerne i større grad avhenger av den enkelte lærers prioriteringer og valg, noe som tydeliggjør betydningen av at den enkelte lærer har tilstrekkelig med kunnskaper om staving og staveteori til å kunne gi elevene en god staveundervisning (Moats, 1994; Skaathun, 2003; Høien & Lundberg, 2007) (jamfør kap. 2.4.1; 'Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'-teori til bruk i staveundervisningen'). *Tabell 18* viser at de aller fleste informantene 'i stor grad' samarbeider med sine kollegaer om hva staveundervisningen skal inneholde. Samarbeid kan bidra til at innholdet ikke bare blir bestemt ut i fra den enkelte lærers valg, men at det er overveid og diskutert fra flere aktører hva som skal prioriteres. Dette kan utgjøre en forskjell i forhold til innholdets kvalitet i staveundervisningen.

Tabell 19 viser at tre av seks lærere mener at læreboka 'i liten grad' legger føringer for innholdet i staveundervisningen. Kun en av lærerne svarer 'I stor grad', noe som tyder på at læreverket ikke er avgjørende for hva som vektlegges i undervisningen. Det er viktig at undervisningen tar utgangspunkt i den aktuelle elevgruppen, og hva hver enkelt elev har behov for ut i fra sitt utviklingsnivå (Moats, 1994; Høien & Lundberg, 2007) (jamfør kap. 2.4.1; 'Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'-teori til bruk i staveundervisningen'). Det kan se ut til at læreboka i litt mindre grad legger føringer for innholdet i undervisningen på 2. trinn enn på 4. trinn. En årsak til dette kan være at elevene muligens befinner seg på veldig ulike utviklingsnivåer på 2. trinn sammenlignet med 4. trinn. Dermed er muligens ikke lærebøkene tilpasset hver enkelt elev i tilstrekkelig grad, noe som kan gjøre det problematisk å følge læreverket. *Tabell 20* viser at lærernes meninger varierer med hensyn til hvorvidt lærebøkene i staveundervisningen er tilfredsstillende. Tre av seks mener at de 'i passe grad' er tilfredsstillende. Det ser ut til at lærebøkene i litt større grad oppfattes som tilfredsstillende på 4. trinn enn på 2. trinn. Resultatene i tabell 19 antyder at lærebøkene legger litt større føringer for innholdet på 4. trinn sammenlignet med 2. trinn. Dette kan bety at tilfredshet med lærebøkene fører til at de i større grad tas i bruk, og at de i større grad legger føringer for undervisningen. Lærer 2 kommenterer at de ikke bruker lærebøker, men produserer eget lærestoff. Lærer 3 kommenterer at de lager mye opplegg selv, da de ikke har lærebøker som er tilpasset elevenes nivå. Dette kan antyde at noen av lærebøkene som brukes i barneskolen i dag muligens ikke er tilfredsstillende, i forhold til hvilke staveferdigheter lærerne forventer at elevene skal kunne, og at de muligens ikke er tilpasset alle elevenes nivå. Kommentaren til lærer 6 kan tyde på at lærebokens progresjon ikke samsvarer med enkelte elevers behov. Det må imidlertid tas i betraktning at lærer 6 kun har spesialundervisning, noe som kan gjenspeiles i de svarene som vedkommende gir.

Tabell 21 viser at tre av lærerne mener at staveundervisningen i 'passe grad' gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere, mens tre av seks svarer 'I stor grad'. Disse dataene samsvarer med dataene i tabell 9 og 11, hvor de fleste lærerne mener at de 'i passe grad' har kunnskaper om den 'normale' staveutviklingen, samt hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere. Resultatene i tabell 21 antyder, på lik linje med data i tabell 9 og 11, at lærernes praktiske erfaring kompenserer for manglende teoretisk kunnskap, og at de har 'implisitte' kunnskaper om staving som kan være vanskelige for dem å definere teoretisk.

Tabell 22 viser at to av tre lærere på 2. trinn tar i bruk en kombinasjon av både lyd- og helordsmetoden, mens lærer 3 svarer at det ikke tas i bruk noen spesiell metode. Årsaken til vedkommendes svar kan være grunnet manglende kunnskaper om ulike undervisningsmetoder, og at hun ikke er bevisst på de ulike metodenes særpreg. Kommentaren hun gir på spørsmålet i tabell 12 kan tyde på at hun nettopp har manglende kunnskaper på dette området, da hun forbinder begynneropplæringen med en metode. Det kan være hensiktsmessig å være eklektisk i forhold til metodene, for å kunne tilpasse undervisningen på en best mulig måte (Dahle, 2003) (jamfør kap. 2.4.4.1; 'Hvilken metode bør tas i bruk, sett ut i fra tradisjonell staveteori?'). *Tabell 23* viser at de fleste mener at det er et likt fokus på *formalkunnskaper* og *prosess* i staveundervisningen. 1980- og 1990-årenes fokus på *prosess* innenfor tekstproduksjon framfor fokuset på *formalkunnskaper* gjenspeiles dermed ikke i disse resultatene (jamfør kap. 1.1; Tematikk). Muligens kan det være det beste valget å ta hensyn til *både* formalkunnskaper og prosess, på samme måte som det kan være det beste valget å være eklektisk i forhold til metodebruk. Resultatene er spredt på 2. trinn, noe som kan antyde at hva som fokuseres på kan variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Det kan videre bety at det kan bli litt tilfeldig hva skoler og/eller lærere velger å legge mest vekt på. Når man sammenlikner dataene med dataene i tabell 22, ser man at lærer 1 sitt svar i tabell 23 samsvarer med det svaret hun avgir i tabell 22. Vedkommende hevder at en kombinasjon av begge metodene tas i bruk i staveopplæringen, noe som gjenspeiler et fokus på *både* formalkunnskaper og prosess. Lærer 2 sitt svar i tabell 23 samsvarer ikke helt med svaret hun avgir i tabell 22. Det kan bety at en kombinasjon av begge metodene tas i bruk, men at det muligens er et overordnet fokus på prosess i undervisningen.

Tabell 24 viser at de fleste lærerne mener at elevene i 'passe grad' får nok skrivetrening. To av tre lærere på 4. trinn mener at elevene i 'stor grad' får nok skrivetrening. Dette antyder dermed at elevene på 4. trinn kanskje skriver litt mer enn elevene 2. trinn i utvalget. Muligens er det slik at elever på 4. trinn oftere skriver egne- og lengre tekster enn elevene på 2. trinn, og at det på 2. trinn brukes mer tid på grunnleggende staving. Likevel antyder resultatene at skriving vektlegges på begge trinn. Det er viktig at elevene gis anledning til å stave og skrive så ofte som mulig. Man må bruke skriften for å kunne bli en god staver (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; Undervisning i forhold til ortografisk staving). Kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn krever også at elevene skal bruke skriften (jamfør kap. 2.5.1; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene i Kunnskapsløftet?').

Tabell 25 viser at samtlige av lærerne i hovedsak tilpasser undervisningen ved å tilpasse oppgavemengden til elevenes utviklingsnivå. To av lærerne gir i tillegg oppgaver med ulikt innhold til elevene, som er tilpasset deres nivå. En årsak til at samtlige tilpasser oppgavemengden til elevenes utviklingsnivå kan være grunnet at det er en enkel måte å tilpasse undervisningen på; det krever lite ekstraarbeid og lite ressurser. Resultatet viser at det muligens kan være manglende variasjon i tilpasningen, og at det ikke tas tilstrekkelig hensyn til elevenes utviklingsnivå.

Tabell 26 viser at de aller fleste lærerne tar i bruk både uformell og formell testing i kartleggingen av elevenes staveferdigheter, i tillegg til usystematisk kartlegging ved å se på elevenes stavearbeid. Den uformelle testingen består i hovedsak av diktat, og den formelle testingen foregår ved bruk av Carlsten-testen. Denne testen kartlegger elevenes staveferdigheter ved bruk av diktat. Dette resultatet antyder at både formell- og uformell testing av staveferdigheter i hovedsak skjer ved bruk av diktat. Diktat måler imidlertid ikke hvorvidt elevenes staveferdigheter er funksjonelle. Dermed er det viktig at innlærte regler og stavemåter også tas i bruk i meningsfulle tekster (Moats, 1994; Bråten, 1997; Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 27 viser at det varierer veldig fra lærer til lærer hvilke stavefeil som rettes. To av lærerne på 4. trinn retter stavefeil avhengig av hva det fokuseres på i ulike perioder. Dersom trinnet for eksempel har hatt en periode med innlæring av 'skj- ordene', forventes det at elevene staver disse ordene riktig. Dermed blir stavefeil av denne sorten rettet. Kun en av seks hevder at stavefeilene som rettes avhenger av elevenes utviklingsnivå. Elevene befinner seg ofte på ulike nivå i sin staveutvikling, og gjør dermed ulike 'typiske' feilstavinger alt etter hvilket stadium de befinner seg på i staveutviklingen (jamfør kap. 2.2.1; 'Stadieteori'). Ut i fra denne tenkningen, og ut i fra tabellens resultater, tas det muligens ikke tilstrekkelig hensyn til elevenes utviklingsnivå i rettingen av stavefeil. Et interessant funn er at en av lærerne på 2. trinn retter *ingen* stavefeil, mens en av lærerne på 4. trinn retter *alle* stavefeil. Når elevenes stavefeil aldri blir rettet, kan det muligens føre til at elevene tilegner seg feilaktige stavevaner som ikke vil være lette å endre på i senere tid. Dessuten vil det være viktig at man etter hvert stiller krav til elevenes staveferdigheter (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.3.4; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving'). Det å rette alle stavefeil, derimot, kan muligens demotivere

elevene og redusere deres skrivelyst. Sistnevnte kan nok spesielt gå utover de svake staverne, da det er disse som gjør flest stavefeil.

Tabell 28 viser at det spesielt er tre 'typiske' stavefeil som går igjen på begge trinn i utvalget; feil bruk av dobbel konsonant, feil bruk av vokaler og feil bruk av komplekse grafemer. Resultatet antyder dermed at mange av elevene enda ikke mestrer den ortografiske stavestrategien fullt ut. Normalt vil man nok gå ut i fra at de fleste elever på 2. trinn tar i bruk den fonologiske stavestrategien, men dataene antyder at en fonologisk stavestrategi også blir brukt av elever på 4. trinn i utvalget. Likevel kan disse elevene ha kommet langt i utviklingen innad i det alfabetisk-fonemiske stadiet (jamfør kap. 2.2.1; 'Stadieteori'). Kun en av seks lærere oppgir at tegnsettingsfeil er en typisk stavefeil hos sine elever, noe som er litt uventet. I følge Wiggen (1990) er nemlig skriftspråkspesifikke avvik i form av blant annet avvikende tegnsetting vanlig hos elever på barneskolen (her i Høien & Lundberg, 2007). I følge Lundberg (2009) er feil bruk av dobbel konsonant en av de hyppigste stavefeilene elevene gjør (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving'), noe som gjenspeiles i tabellens resultater, og dermed indikerer at elevene har behov for undervisning i reglene som gjelder for riktig bruk av dobbel konsonant. Totalt sett kan disse resultatene indikere at elevene har behov for systematisk og direkte opplæring i ortografi. Mange elever har behov for tilstrekkelig med øvelse for å kunne komme seg opp på et ortografisk stavenivå, og da er det viktig med direkte undervisning i norske stavereregler (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 29 viser at to av lærerne på 2. trinn mener at de har 'noen få' elever som tar i bruk en fonologisk stavestrategi som hovedstrategi. En av tre svarer at de ikke har noen elever som staver fonologisk. Dette skulle tilsi at de fleste elevene på 2. trinn allerede har tilegnet seg en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi. Dersom man ser på elevenes 'typiske' stavefeil, kan man imidlertid spørre seg om resultatene er gyldige; De stavefeilene som er 'typiske' på 2. trinn i dette utvalget, antyder at elevene ikke fullt ut mestrer den ortografiske stavestrategien. Lærer 3 kommenterer at bruk bokstavnavnstrategien er en 'typisk' stavefeil på hennes trinn. Bruk av bokstavnavnstrategien er en 'typisk' stavefeil på det alfabetisk-fonemiske stadiet (Høien & Lundberg, 2007) (jamfør kap. 2.2.2.3; 'Alfabetisk-fonemisk stadium'). Dermed kan det se ut til at flere av elevene på 2. trinn tar i bruk en fonologisk stavestrategi, selv om lærerne hevder det motsatte. Årsaken til de foreliggende resultatene i tabell 29 kan være at lærerne har misoppfattet spørsmålet, selv om det ble forklart hva det vil

si å ta i bruk en fonologisk stavestrategi. En annen årsak kan være at disse elevene har kommet langt i utviklingen innad i det alfabetisk-fonemiske stadiet, og at lærerne dermed syntes at det var feil å svare at elevene tok i bruk den fonologiske stavestrategien som *hovedstrategi*. Kompetansemålene etter 2. trinn krever ikke eksplisitt at elevene skal ha kunnskaper om ortografi (jamfør kap. 2.5.2.1; Kompetansemålene etter 2. trinn'). *Tabell 30* viser at to av tre lærere på 4. trinn mener at de fleste elevene deres tar i bruk en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi. Ut i fra de 'typiske' stavefeilene elevene gjør, ser det imidlertid ikke ut til at disse elevene mestrer den ortografiske stavestrategien fullt ut. Lærer 6 avgir ikke svar, og kommenterer at 'det varierer', noe som antyder at staveferdighetene på trinnet varierer. Elever på samme trinn kan befinne seg på ulike nivåer i sin staveutvikling, og deres strategibruk kan dermed variere. Elevers strategibruk kan også variere generelt sett; Elever som befinner seg på det ortografiske stadiet i staving kan for eksempel ta i bruk en fonologisk stavestrategi som støttestrategi dersom ordets stavemåte er ukjent for vedkommende (Høien & Lundberg, 2007) (jamfør kap. 2.2.3; 'Dual-route'-teori'). Kompetansemålene etter 4. trinn krever heller ikke eksplisitt at elevene skal ha kunnskaper om ortografi (jamfør kap. 2.5.2.2; Kompetansemålene etter 4. trinn').

Tabell 31 viser at systematisk bokstavinnlæring ikke vektlegges ofte på 2. trinn i utvalget. Dermed kan det se ut til at bokstavinnlæring prioriteres i hovedsak på 1. trinn. Kommentarene til lærer 2 og 3 bekrefter også at det brukes mer tid på bokstavinnlæring på 1. trinn. En god og systematisk bokstavinnlæring er en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.2; 'Undervisning i forhold til fonologisk staving'). Kompetansemålene etter 2. trinn legger føringer for at undervisningen skal vektlegge bokstavinnlæring, ved å uttrykke implisitt at elevene skal tilegne seg bokstavkunnskaper (jamfør kap. 2.5.1.1; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2. trinn').

Tabell 32 viser at arbeid med fonologisk bevisstgjøring ikke vektlegges på 4. trinn. Det vektlegges heller ikke ofte på 2. trinn, noe som antyder at det i hovedsak vektlegges på 1. trinn. Kommentaren til lærer 2 bekrefter at hennes elever brukte mye tid på dette på 1. trinn. Fonemisk bevisstgjøring på fonemnivå skjer ofte parallelt med bokstavinnlæringen (Skaathun, 2003; Skaathun, 2007). Fonemisk bevissthet er en forutsetning for å kunne utføre lydanalyse av ord, og dermed kunne stave fonologisk. Ofte trengs det mye øvelse for å oppnå denne bevisstheten (Høien & Lundberg, 2007) (jamfør kap. 2.2.2.3; 'Alfabetisk-fonemisk stadium').

Kompetansemålene etter 2. trinn uttrykker ikke eksplisitt at elevene skal tilegne seg fonologisk bevissthet. Likevel legger de føringer for arbeid med fonologisk bevisstgjøring, ved å blant annet uttrykke at eleven skal kunne leke med rim, rytme og språklyder (jamfør kap. 2.5.1.1; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2. trinn').

Tabell 33 viser at grunnleggende staving ser ut til å vektlegges i noe større grad på 2. trinn enn på 4. trinn, men muligens vektlegges det i enda større grad på 1. trinn. Lærer 2 kommenterer også at dette er 1. trinnsstoff. Gjennom grunnleggende staving får man trening i lydanalyse og lydombodning av ord, som er nødvendige delferdigheter for å kunne bli en god staver. Ofte trengs det mye øvelse for å mestre disse delferdighetene fullt ut (Skaathun, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2009) (jamfør kap. 2.4.2; 'Undervisning i forhold til fonologisk staving'). Kompetansemålene etter 2. trinn uttrykker ikke direkte at elevene skal mestre lydanalyse og lydombodning, men legger likevel føringer for arbeid med aktiviteter som forutsetter disse delferdighetene (jamfør kap. 2.5.1.1; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2. trinn').

Tabell 34 viser at arbeid med elevenes artikulasjon vektlegges på begge trinn, men ikke i stor grad. Lærer 1 og 6 kommenterer imidlertid at de jobber med dette på små lesegrupper/lesekurs, som vil si at aktiviteten gjøres sammen med de svake leserne. Arbeid med artikulasjonen kan være til hjelp både i forhold til avkodning og staving, og de fleste elever med lesevansker har også stavevansker (Moats, 1994; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 1.1; 'Tematikk'). Når elevene befinner seg på det alfabetisk-fonemiske stadiet i staving er det viktig at taleordene artikuleres riktig under lydanalysen (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.2; 'Undervisning i forhold til fonologisk staving').

Tabell 35 viser at 'memorering og terping på høyfrekvente ords stavemønstre' vektlegges på begge trinn, og i like stor grad. Ut i fra kommentarene til lærer 3 og 5 på 4. trinn, gjøres aktiviteten på deres trinn ved bruk av diktat. Kommentarene til lærer 1 og 2 antyder at det er leseboken som legger føringer for innlæringen av ords stavemønstre på deres trinn. Å la leseboken legge føringene for hvilke ord som skal memoreres kan være et enkelt valg av lærerne, men det behøver imidlertid ikke være et riktig valg i forhold til den elevgruppen man har. Ofte må man kanskje vurdere hvilke ord elevene er modne for å lære, da staveundervisningen bør individualiseres og tilpasses den enkelte elev (Bailet, 1991; Moats,

1994; Allal, 1997) (jamfør kap. 2.4.1; 'Kunnskap om stadieteori og 'dual-route'- teori til bruk i staveundervisningen' og kap 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 36 viser at 'memorering og terping på hørfrekvente, irregulære stavemønstre' vektlegges på begge trinn, men dog i litt større grad på 4. trinn enn på 2. trinn. Lærer 1 og lærer 2 kommenterer også her at leseboken legger føringer for hvilke ord elevene memorerer og terper på. Memorering og automatisering av irregulære stavemønstre er viktig for å kunne stave ortografisk, og staveundervisningen bør oppmuntre elevene til å memorere ulike stavemønstre (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 37 viser at 'sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte' vektlegges i større grad på 4. trinn enn på 2. trinn. Resultatene antyder at aktiviteten vektlegges sjelden på 2. trinn. Mange elever har behov for å bli presentert for ord med samme ortografiske stavemønster i grupper eller såkalte ordfamilier (Skaathun, 2003). Samtidig vil gruppering av ord med felles stavemønstre være mer effektivt enn å pugge staverreglene isolert (Moats, 1994) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 38 viser at 'diktat' tas i bruk på begge trinn, men muligens i litt større grad på 4. trinn. Som nevnt tidligere, viser også dataene i tabell 26 at den uformelle testingen i kartleggingen av elevenes staveferdigheter i hovedsak består av diktat. Moats (1994) hevder at bruk av diktat kan forsterke automatisert bruk av staveferdighetene. Det er ikke undersøkt nærmere hvorvidt det er orddiktat eller tekstdiktat som vektlegges i utvalget, men kommentarene viser at minst to av lærerne tar i bruk orddiktat. Orddiktat måler ikke hvorvidt elevenes staveferdigheter er funksjonelle. Dermed er det viktig at elevene får ta i bruk de innlærte stavemåtene i skriving av meningsfulle tekster. Dette kan bidra til å gjøre elevenes staveferdigheter mer funksjonelle (Moats, 1994; Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 39 viser at arbeid med å lage egne ordlister ikke vektlegges, verken på 2.- eller 4. trinn. Kommentaren til lærer 1 antyder imidlertid at det muligens gjøres på noen av smågruppene hvor hun har spesialundervisning. Å la elevene lage sine egne, personlige ordlister kan være en god måte å tilpasse undervisningen på, da hver enkelt elev lager sin egen ordliste ut i fra

hvilke ord vedkommende ikke er kjent med, og hvilke ord han/hun bør øve mer på (Graham, 1983, i Allal, 1997) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 40 viser at bruk av ordbok ikke blir vektlagt på 2. trinn, og at det vektlegges i liten grad på 4. trinn. Bruk av ordbok kan forsterke automatisert bruk av staveferdigheter, samtidig som elevene blir kjent med-, og kan ta i bruk ord som er ukjente for dem (Moats, 1994) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 41 viser at 'arbeid på egen hånd med å oppdage- og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien' vektlegges i noen grad på begge trinn. Denne 'induktive' arbeidsmåten kan være med på å gjøre undervisningen spennende, og samtidig utfordrende for elevene (Moats, 1994). I følge Skaathun (2003) bør staveundervisningen legge opp til at elevene er oppmerksomme og søkende, noe denne arbeidsmåten kan bidra til. Som nevnt tidligere er det viktig å ikke bare fokusere på memorering i staveundervisningen, da tilegnelse av ortografiske kunnskaper også omhandler å kunne forstå selve språket og hvordan det er strukturert og oppbygd (Moats, 1994; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 42 viser at elevene arbeider en del individuelt på begge trinn, noe som kan være gunstig da elevene ofte befinner seg på ulike nivå i staveutviklingen. Individuelt arbeid bidrar til at hver enkelt elev kan arbeide med øvelser og aktiviteter som samsvarer med vedkommendes utviklingsnivå. Allal (1997) hevder at staveundervisningen må være individbasert dersom den skal være effektiv (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 43 viser at 'ulike staveleker' vektlegges på begge trinn, i noen grad. Bruk av staveleker kan være gunstig i forhold til å gjøre staveundervisningen mer lekbetont. Av erfaring liker de fleste elever å drive med ulike leker i undervisningen, og bruk av staveleker kan fungere som en fin avveksling fra mer 'tunge' øvelser (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Tabell 44 viser at 'friskriving/tekstskaping' vektlegges i like stor grad på begge trinn. Dette kan bidra til å styrke staveferdighetene, i tillegg til at de blir mer funksjonelle (Moats, 1994; Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving'). Kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn vektlegger betydningen av

skrivning/tekstskaping (jamfør kap. 2.5.1.1; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 2. trinn?' og kap 2.5.1.2; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 4. trinn?').

Tabell 45 viser at det undervises direkte i ortografi på begge trinn. På 2. trinn kommenterer lærer 2 at undervisningen foregår både i stor gruppe og individuelt, noe som tyder på at undervisningen tilpasses den enkelte. Denne tilpasningen kan bidra til å effektivisere undervisningen (Bailet, 1991; Allal, 1997). Lærer 3 kommenterer at undervisningen i ortografi knyttes til diktat. Resultatene på 4. trinn er mer spredt, noe som kan tyde på at det varierer hvor ofte det undervises i ortografi på dette trinnet. Det er viktig med direkte og systematisk undervisning i ortografi, dersom elevene skal kunne utvikle god staveferdighet (for eksempel Bråten, 1997; Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; Undervisning i forhold til ortografisk staving'). Det er interessant å se resultatet opp i mot kompetansemålene etter 2.- og 4. trinn, da målene ikke uttrykker direkte at elevene skal ha noen form for ortografisk kunnskap. Undervisning i ortografi kan imidlertid vise seg å ha effekt allerede på 1. trinn, da undersøkelser antyder at utviklingen av en fonologisk- og ortografisk stavestrategi skjer parallelt, og at barn så tidlig som på 1. trinn har kunnskaper om ortografi (Treiman 1994, her i Skaathun, 2007; Gilja, 2009). Det vil imidlertid være viktig å vurdere hvorvidt elevene er modne for en slik undervisning såpass tidlig (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.3; 'Andre utviklingsteorier').

Tabell 46 viser at det arbeides med finmotorikk ('finskrift') på begge trinn. Arbeid med 'finskrift' kan bidra til å styrke motorikken, som er viktig for realisering av stavingen, og i forhold til lesbarhet. Arbeid med 'finskrift' kan også bidra til økt 'staveflyt' (jamfør kap. 2.2.4; 'Oppsummering – Hva må mestres for å kunne utvikle god staveferdighet?'). Kompetansemålene etter 4. trinn krever at elevene skal kunne skrive med funksjonell håndskrift (jamfør kap. 2.5.1.2; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 4. trinn'). *Tabell 47* viser at de aller fleste lærerne vektlegger opplæring i sammenhengende skrift. Det ser imidlertid ut til at det vektlegges litt ulikt, både innenfor samme trinn og mellom 2.- og 4. trinn. Lærer 4 kommenterer at de ikke har lærebøker, og at tiden ikke strekker til. Dette kan antyde at opplæring i sammenhengende skrift nedprioriteres på vedkommendes trinn. Lærer 6 kommenterer imidlertid at det kreves at elevene skriver med sammenhengende skrift. Dermed kan det se ut til at vektleggingen av denne opplæringen kan variere fra skole til skole. Kompetansemålene etter 4. trinn krever at elevene skal kunne skrive med sammenhengende skrift (jamfør kap. 2.5.1.2; 'Hvilke ferdigheter krever kompetansemålene etter 4. trinn'). Bruk

av sammenhengende skrift kan bidra til å lette innlæringen og automatiseringen av ords stavemønstre (Hulme, 1981) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving').

Tabell 48 viser at det på 4. trinn undervises 'av og til' i bruk av dobbel konsonant. Feil bruk av dobbel konsonant er en av de hyppigste stavefeilene elevene gjør, og flere sliter med dette hele livet (Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving'). Dataene i tabell 28 tyder på at feil bruk av dobbel konsonant også er en hyppig stavefeil hos elever på 4. trinn i dette utvalget. Dette er en god grunn til å intensivere denne opplæringen. En mulig årsak til at det ikke undervises 'ofte' i bruk av dobbel konsonant på 4. trinn, kan ha å gjøre med at kompetansemålene etter 4. trinn ikke eksplisitt uttrykker at elevene skal mestre norsk ortografi (jamfør kap. 2.5.2.2; 'Kompetansemålene etter 4. trinn'). Likevel kan det nok være fordelaktig at elevene tilegner seg slike sentrale staveregler så tidlig som mulig, før det blir dannet feilaktige stavevaner. Vanedannede feilstavinger kan være vanskelige å endre på dersom man venter med å sette i gang slik undervisning til et senere tidspunkt. *Tabell 49* viser at det på 4. trinn undervises 'av og til' i morfologi. Kunnskap om morfologi er viktig for å kunne stave ortografisk (jamfør kap. 2.2.2.4; 'Ortografisk-morfemisk stadium') (Høien & Lundberg, 2007). Som nevnt tidligere antyder undersøkelser at barn på det alfabetisk-fonemiske stadiet i staving også kan ha tilegnet seg morfologiske kunnskaper. Dette skulle tilsi at en tidlig opplæring i morfologi ikke behøver å være problematisk, dersom elevene er modne for en slik opplæring (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.3; 'Andre utviklingsteorier').

5.4.1.1 Oppsummering

De fleste informantene mener at staveundervisningen i 'passe grad' bestemmes av dem selv, men at de i stor grad samarbeider med sine kollegaer om undervisningens innhold. Funnene antyder at læreboka ikke legger de store føringene for undervisningens innhold. Lærerne har varierte meninger om hvorvidt lærebøkene er tilfredsstillende. De fleste informantene mener at deres staveundervisning gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere, noe som kan antyde at lærernes praktiske erfaring kompenserer noe for manglende teoretisk kompetanse.

To av tre lærere tar i bruk en kombinasjon av både lyd- og helordsmetoden, noe som i følge teorien kan være det beste valget. De fleste informantene svarer at de har et likt fokus på *formalkunnskaper* og *prosess* i staveundervisningen, og de fleste mener at elevene får nok

skrivetrening. Samtlige av lærerne tilpasser i hovedsak staveundervisningen ved å tilpasse oppgavemengden til elevenes utviklingsnivå. Dette kan antyde manglende variasjon i tilpasningen, og det ikke tas tilstrekkelig hensyn til elevenes utviklingsnivå. De fleste lærerne tar i bruk både usystematisk, uformell- og formell testing i kartleggingen av elevenes staveferdigheter. Det antydes at både den formelle- og uformelle testingen i hovedsak ser ut til å bestå av diktat. Det varierer hvilke stavefeil lærerne retter, og da spesielt på 2. trinn. Kun en av lærerne retter stavefeil avhengig av elevenes utviklingsnivå, noe som kan tyde på at det muligens ikke tas tilstrekkelig hensyn til elevenes utviklingsnivå. På 2. trinn har man dessuten en lærer som ikke retter noen stavefeil, mens en av lærerne på 4. trinn retter alle stavefeil.

Tre 'typiske' stavefeil går igjen på alle trinnene i utvalget; feil bruk av dobbel konsonant, feil bruk av vokaler og feil bruk av komplekse grafemer. Dermed kan det se ut til at mange av elevene enda ikke mestrer den ortografiske stavestrategien fullt ut, verken på 2.- eller 4. trinn. Resultatene kan indikere at elever har et behov for systematisk og direkte opplæring i ortografi for å komme videre i sin staveutvikling. Lærerne på 2. trinn mener at de har ingen- eller få elever som bruker en fonologisk stavestrategi som hovedstrategi. Elevene på dette trinnet utfører imidlertid stavefeil som er karakteristiske i fonologisk staving. To av lærerne på 4. trinn hevder at de fleste elevene deres tar i bruk en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi. Elevene på 4. trinn ser imidlertid også ut til å utføre stavefeil som er karakteristiske i fonologisk staving, noe som kan tyde på at lærerne muligens har manglende innsikt i eget arbeid.

Systematisk bokstavinnlæring og arbeid med 'fonologisk bevisstgjøring' ser i hovedsak ut til å vektlegges på 1. trinn, selv om det vektlegges i noen grad på 2. trinn. Grunnleggende staving ser ut til å vektlegges på begge trinn, men i større grad på 2. trinn.

'Arbeid på egen hånd med å oppdage- og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien', og arbeid med elevenes artikulasjon, vektlegges på begge trinn.

'Memorering og terping på høyfrekvente ords stavemønstre' vektlegges i like stor grad på begge trinn, i hovedsak gjennom diktat, og at ordene forekommer i klassens lesebok. Diktat vektlegges ukentlig på begge trinn, noe man også ser ut i fra lærernes kommentarer.

Individuelt arbeid vektlegges på begge trinn. Ulike staveleker og friskrivning/tekstskaping vektlegges på begge trinn. Det undervises også direkte i ortografi på begge trinn, men svarene på 4. trinn er spredte, noe som kan antyde at det varierer hvor ofte det undervises i ortografi.

Arbeid med finmotorikk og opplæring i sammenhengende skrift vektlegges på begge trinn. Det antydes imidlertid at sistnevnte vektlegges litt ulikt, både innenfor samme trinn og mellom 2.- og 4. trinn. Arbeid med å lage egne ordlister, samt bruk av ordbok, ser ikke ut til å vektlegges på noen av trinnene.

'Memorering og terping på høyfrekvente, irregulære stavemønstre' vektlegges på begge trinn, men i større grad på 4. trinn. 'Sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte' vektlegges i hovedsak på 4. trinn. På 4. trinn undervises det 'av og til' i bruk av dobbel konsonant, og 'av og til' i morfologi.

5.4.2 Vektlegging av stoveopplæring innenfor skriftspråkopplæringen

Tabell 50 viser at de fleste lærerne mener at leseopplæringen vektlegges i større grad enn stoveopplæringen. Dette samsvarer med egen erfaring om at det er et større fokus på lesing enn på staving i skolen. Det samsvarer også med teori som hevder at stavingen ser ut til å være nedprioritert i skolen (Downing, DeStefano, Rich & Bell, 1984, i Allal, 1997) (jamfør kap. 1.1; 'Tematikk'). Dataene antyder at leseopplæringen vektlegges i større grad enn stoveopplæringen på 2. trinn enn på 4. trinn i utvalget. En årsak til det kan være at man på 2. trinn har et stort fokus på at elevene skal knekke lesekoden, og at stoveopplæringen da blir en integrert del av leseopplæringen. I begynneropplesingen går ofte lese- og stoveopplæring hånd i hånd. Lesing kan bidra til økt staveferdighet, men likevel må det trenes på de delkomponentene som inngår i staving for å kunne bli en god staver (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.1.2; 'Forholdet mellom staving og avkoding').

Tabell 51 viser at leseopplæring vektlegges på begge trinn, men at det muligens vektlegges i litt større grad på 4. trinn enn på 2. trinn. Dette samsvarer imidlertid ikke helt med dataene i tabell 50, som antyder at det legges mer vekt på leseopplæring enn stoveopplæring på 2. trinn, sammenlignet med 4. trinn. Lærernes kommentarer til spørsmålet i tabell 51 tyder på at lesing generelt har høy prioritet i skolen, noe som samsvarer med egen erfaring (jamfør kap. 1.1; 'Tematikk'). Faste lesestunder/lesetimer ser ut til å vektlegges i undervisningen til tre av lærerne. *Tabell 52* viser at stoveopplæringen vektlegges i mindre grad enn leseopplæringen dersom man sammenligner dataene med dataene i tabell 51, noe som bekrefter de resultatene som foreligger i tabell 50. På spørsmålet i tabell 52 kommenterer lærer 4 at elevene hennes er over dette 'stadiet'. Med dette mener hun at elevene ikke lenger har stoveopplæring, noe som antyder at vedkommende muligens ser på stoveopplæring som et avsluttet løp etter fullført

begynneropplæring, og at staveundervisning kun eksisterer på lavere klassetrinn. Dette kan indikere at ikke alle lærere er like bevisste på hvor betydningsfull staveundervisningen er for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet, og at staveundervisningen ofte bør strekkes over flere år for at elevene skal kunne tilegne seg de staveferdighetene som kreves (Bråten, 1997). Etter fullført begynneropplæring vil det alltid være noen elever som har behov for mer bevisstgjøring og øvelse i forhold til norsk ortografi. De aller fleste har behov for direkte undervisning i staveregler og konvensjoner for å komme seg opp på det ortografiske stadiet i staving. Det er også viktig at elevenes staveferdigheter vedlikeholdes (Skaathun, 2003) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving' og kap. 2.4.5; 'Staveundervisningens posisjon etter gjennomgått begynneropplæring').

Tabell 53 viser at det brukes 'mer enn 2 timer per uke' til lesing på begge trinn, noe som samsvarer med egen erfaring om at lesing har høy prioritet i skolen. 'Stillelesing'/lesestund ser særlig ut til å vektlegges på 4. trinn; Kommentarene til lærer 4 og 5 på 4. trinn viser at 'stillelesing'/'lesestund' prioriteres i ca 15-20 min hver dag, noe som utgjør mye tid i løpet av en skoleuke dersom man går ut i fra at denne lesingen i hovedsak foregår i norskundervisningen. *Tabell 54* viser at det brukes mindre tid på skriving per uke i forhold til lesing, når man sammenligner dataene med dataene i tabell 53. Dette bekrefter det store fokuset på lesing og leseferdigheter som foreligger i grunnskolen (jamfør kap. 1.1; 'Tematikk'). *Tabell 55* viser imidlertid at de fleste lærerne mener at friskriving og 'stillelesing'/lesestund vektlegges likt. Dette resultatet stemmer ikke helt overens med dataene som foreligger i tabell 53 og 54, hvor det antydes at det totalt sett brukes mer tid på lesing enn friskriving på begge trinn.

Tabell 56 viser at det 'i stor grad' stimuleres til lese- og skrive lyst på begge trinn. Dataene i *tabell 57* antyder imidlertid en tydelig forskjell fra 2.- til 4. trinn i forhold til *hvordan* man stimulerer til lese- og skrive lyst; Lærerne på 2. trinn har et fokus på *både* lesing og skriving, mens lærerne på 4. trinn har mest fokus på lesing. Dette kan muligens henge sammen med at lærerne kanskje har et mer avslappet forhold til skriving etter fullført begynneropplæring, når elevene på dette trinnet allerede skal ha lært seg å 'skrive'. Resultatene antyder at elevene på 4. trinn i utvalget muligens har behov for mer stimulering i forhold til skriving. Det er viktig at elever oppmuntres i stor grad til å skrive så ofte som mulig, da det vil bidra til å styrke- og vedlikeholde elevenes staveferdigheter (Skaathun, 2003; Lundberg, 2009) (jamfør kap. 2.4.3; 'Undervisning i forhold til ortografisk staving'). Dessuten er stave- og skriveferdigheter noe

som kan utvikles gjennom hele livet, i større grad enn hva som gjelder leseferdigheter (Skaathun, 2007) (jmfør kap. 2.1.2; 'Forholdet mellom staving og avkoding').

5.4.2.1 Oppsummering

De fleste informantene mener selv at staveopplæringen vektlegges i mindre grad enn leseopplæringen. Totalt sett bekrefter også lærernes svar, på flere av de andre spørsmålene, at dette ser ut til å stemme; Det brukes mindre tid på skriving per uke i forhold til lesing. De fleste lærerne mener imidlertid at friskriving og 'stillelesing'/lesestund vektlegges likt. Det stimuleres til lese- og skrivelyst på begge trinn, men det ser ut til at 4. trinn har størst fokus på stimulering i forhold til lesing.

5.5 Oppsummering og konklusjoner

I dette kapitlet vil underproblemstillingene først bli besvart hver for seg. Besvarelsene danner grunnlaget for-, og munner ut i et oppsummerende svar på studiens hovedproblemstilling.

1) Hvilket kjennskap har lærerne til tradisjonell staveteori?

Dataene kan antyde at norske lærere har manglende kjennskap til tradisjonell staveteori, til tross for videreutdanning og lang yrkeserfaring som lærere og norsklærere. De aller fleste informantene har en upresis forståelse av stavebegrepet, og de tar ikke i bruk begrepet 'staving'. Resultatene tyder imidlertid på at de kunnskapene de har om staving hovedsakelig kommer fra videreutdanning og yrkeserfaring. Dermed kan man stille seg spørsmålet hvorvidt allmennlærerutdanningen (og PAPS) i tilstrekkelig grad har lagt- og legger til rette for at lærerne tilegner seg nok kunnskaper om staving, til videre å kunne gi en god staveopplæring i skolen. Samtlige av informantene mener selv at de har kunnskaper om den normale staveutviklingen, men de er imidlertid ikke kjent med stadieteori. De fleste av dem mener også at de har kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere, og om ulike undervisningsmetoder. Dette kan antyde at lærerne, på tross av manglende teoretisk kunnskap, har praksisbaserte kunnskaper som kan være vanskelig for dem å definere teoretisk.

2) Hvilke føringer opplever lærerne at kompetansemålene i Kunnskapsløftet legger for innholdet i staveundervisningen?

De aller fleste av lærerne opplever at kompetansemålene i Kunnskapsløftet i liten grad legger føringer for innholdet i staveundervisningen. Dette kan henge sammen med at de synes at kompetansemålene er utydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne utvikle god staveferdighet. Funnene samsvarer med teori som hevder at kompetansemålene er overflatiske, og at de dermed i liten grad gir retningslinjer for innholdet i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

3) Gir staveundervisningen en opplæring av de ferdighetene som kompetansemålene i Kunnskapsløftet og tradisjonell staveteori skisserer at en må ha, for å kunne utvikle god staveferdighet?

Det kan se ut til at staveundervisningen, på noen områder, gir en opplæring av de ferdighetene som Kunnskapsløftet *antyder* at elevene skal ha, og hva tradisjonell staveteori skisserer at elevene må kunne for å utvikle god staveferdighet. De fleste lærerne mener også at deres staveundervisning gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere. Samtlige hevder at de har direkte undervisning i ortografi, men en av lærerne på 4. trinn underviser imidlertid sjelden i ortografi, og hevder at staveopplæring aldri vektlegges på hennes trinn. Ut i fra de 'typiske' stavefeilene som elevene på 2.- og 4. trinn i utvalget utfører, kan det se ut til at mange av elevene enda ikke mestrer den ortografiske stavestrategien fullt ut. Resultatene antyder dermed at elevene muligens i større grad har behov for systematisk og direkte undervisning i ortografi. Elevene kunne kanskje også ha fått arbeidet i større grad med å lage egne ordlister og ta i bruk ordbok, da det kan forsterke ortografiske kunnskaper, i tillegg til at det kan være en god måte å tilpasse staveundervisningen på.

Samtlige av lærerne tilpasser i hovedsak staveundervisningen ved å tilpasse *oppgavemengden* til elevenes utviklingsnivå, noe som antyder at det muligens er manglende variasjon i tilpasningen. Dataene viser også at det kan variere fra lærer til lærer hvilke stavefeil som rettes i undervisningen; En av informantene på 2. trinn retter *ingen* stavefeil, mens en av informantene på 4. trinn retter *alle* stavefeil. Resultatet antyder at man muligens må ta større hensyn til elevenes utviklingsnivå, både i tilpasning- og tilrettelegging av undervisningen. Dette for at alle elevene skal kunne ha samme mulighet til å utvikle god staveferdighet, i samsvar med kravene til kompetansemålene og tradisjonell staveteori.

4) I hvilken grad vektlegges staveopplæringen innenfor skriftspråkopplæringen?

Ut i fra resultatene kan det se ut til at staveopplæringen vektlegges i mindre grad enn leseopplæringen på 2.- og 4. trinn. Et interessant funn er at en av lærerne på 4. trinn ikke vektlegger staveopplæring, og kommenterer at elevene hennes er over det 'stadiet'. Det ser også ut til at det brukes mindre tid på friskrivning enn 'stillelesing'/lesestund. I den skriftspråklige stimuleringen på 4. trinn ser det ut til at fokuset er mest rettet mot lesing, noe som gir grunn til å stille spørsmål om elevene på dette trinnet får tilstrekkelig med stimulering i forhold til skriving.

Gir staveundervisningen, på 2.- og 4. trinn i norsk barneskole, grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet?

Med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstilling, teoretiske referanseramme og utvalg, og på grunnlag av besvarelsene av underproblemstillingene, antydes det at staveundervisningen på *enkelte* områder kanskje ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. De fleste lærerne har en upresis forståelse av stavebegrepet, og ingen av lærerne tar i bruk begrepet 'staving'. Samtidig antydes det at lærernes lange yrkeserfaring kompenserer noe for et manglende teoretisk fundament. Lærernes forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet er også en faktor som antyder at staveundervisningen kanskje ikke gir elevene et tilstrekkelig grunnlag for å kunne utvikle god staveferdighet. Når kompetansemålene i liten grad er konkrete, og ikke gir klare retningslinjer for hva staveundervisningen skal inneholde, kan det bli vanskelig å la målene legge føringer for undervisningen. Det kan være problematisk for lærere å vite hva staveundervisningen bør inneholde for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. Målene uttrykker ikke eksplisitt hvilke ferdigheter elevene må ha, og teoretiske begreper fra staveteorien tas ikke i bruk. Dersom lærere skal kunne vurdere hva staveundervisningen bør inneholde for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli gode stavere, kan det være problematisk å kun ta utgangspunkt i kompetansemålene. Knytter man undervisningen opp i mot tradisjonell staveteori, kommer det tydeligere fram hva elevene må mestre for å kunne utvikle god staveferdighet. Dermed er det viktig at staveundervisningen har en teoretisk forankring.

Det antydes at staveopplæringen vektlegges i mindre grad enn leseopplæringen på 2.- og 4. trinn, og at skriving vektlegges i mindre grad enn lesing. Dette er noe som muligens kan gå utover elevenes utvikling av god staveferdighet, uten at man vet noe sikkert om dette.

Innholdsmessig ser det imidlertid ut til at staveundervisningen, på flere områder, gir grunnlag

for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. Dataene antyder dog at elevene muligens i større grad har behov for systematisk og direkte undervisning i ortografi. Kompetansemålene uttrykker i liten grad hvorvidt elevene på 2.- og 4. trinn skal mestre skriftspråkets ortografi. Kanskje fokuset på mestring av ortografiske kunnskaper kunne blitt større dersom dette kom klarere fram i kompetansemålene.

Dataene antyder at det muligens er manglende variasjon i tilpasningen av staveundervisningen, da lærerne tilpasser undervisningen i hovedsak ved å tilpasse *oppgavemengden* til elevenes utviklingsnivå. Av erfaring som vikar i skolen er det ofte slik at de svake elevene ikke blir gitt andre oppgaver enn de sterke elevene, men *færre* oppgaver. Dette fordi de arbeider i et senere tempo enn de sterke, og sjelden rekker å gjøre alle oppgavene som de har fått beskjed om å gjøre. De sterke elevene blir ofte ferdige med alle oppgavene, og da belønnes de ofte med at de får lese i boken sin, eller at de får ekstraoppgaver. Problemet er at disse ekstraoppgavene ofte ikke består av mer utfordrende oppgaver, men av samme type oppgaver som dem de allerede har gjort. Man kan spørre seg om dette er en god måte å tilpasse staveundervisningen på, og hvor stort læringsutbyttet blir av denne form for tilpasning. Kan det i det hele tatt kalles tilpasning? Det kan muligens føre til at de svake elevene forblir svake, mens de sterke elevene ikke får utviklet seg i tilstrekkelig grad. Som nevnt tidligere, antyder nettopp Skaathuns funn (2007) at de sterke og de svake staverne, etter ett år med staveundervisning, også forble de sterkeste og de svakeste staverne gjennom hele barneskolen. Tilpasset undervisning handler vel ikke om å gi elevene færre eller flere oppgaver, men å gi dem oppgaver som er tilpasset deres *utviklingsnivå*. Dersom staveundervisningen skal gi grunnlag for at *alle* elevene utvikler god staveferdighet, er det en forutsetning at undervisningen blir tilpasset hver enkelt elev på en hensiktsmessig måte.

6. Avsluttende tanker og veien videre

Funnene tyder altså på at staveundervisningen, på *enkelte* områder, kanskje ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for at elevene skal kunne utvikle god staveferdighet. Dette da lærerne ser ut til å ha manglende kjennskap til tradisjonell staveteori, og da de opplever at kompetansemålene er utydelige og i liten grad legger føringer for staveundervisningen. I tillegg antydes det at staveopplæringen er nedprioritert innenfor skriftspråkopplæringen, til fordel for leseopplæringen. Innholdsmessig antydes det at staveundervisningen, på flere områder, gir en opplæring av de ferdighetene som er nødvendige for å kunne utvikle god staveferdighet, men at det muligens er behov for et større fokus på undervisning i ortografi.

Til tross for lærernes manglende kjennskap til staving og staveteori, antydes det at de kompenseres, i noen grad, med lang yrkeserfaring. Men hva med nyutdannede og uerfarne lærere? Har de tilstrekkelig med teoretisk kunnskap til å kunne gi elevene en god staveopplæring? Muligens kan det være et behov for å undersøke nærmere hvilken posisjon staveteorien har i allmennlærerutdanningen.

Det kunne ha vært interessant å gjennomføre en liknende studie på et mer omfattende og representativt utvalg på flere barneskoler i Norge, for å oppnå en dypere innsikt i kvaliteten på staveundervisningen. Det kunne også ha vært interessant å undersøke nærmere hvordan staveundervisningen tilpasses den enkelte elev. Dersom alle elever skal kunne utvikle god staveferdighet, vil det være en forutsetning at undervisningen når fram til den enkelte, og tar hensyn til hver enkelt elev sitt utviklingsnivå.

Studier om staveundervisning kan også ha en stor verdi i seg selv, ved å sette staving og staveopplæring mer fram i lyset. Dette kan bidra til å øke lærernes bevissthet rundt staveundervisning, og hvor viktig denne opplæringen er for elevene.

Referanser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Allal, L. (1997). Learning to Spell in the Classroom. I Perfetti C. A., Rieben, L. & Fayol, M. (1997). *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice* (s. 129-150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bain, A. M. (1991). Development and Disorders of Spelling in the Beginning School Years. I Bain, A. M, Bailet, L. L. & Moats, L. C. (1991). *Written language disorders. Theory into practice* (s. 1-41). Austin, Texas: Pro-ed.
- Bain, A. M., Bailet, L. L. & Moats, L. C. (1991). *Written language disorders. Theory into practice*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Bourassa, D. C. & Treiman, R. (2001). Spelling Development and Disability: The Importance of Linguistic Factors. *Language, speech and Hearing services in Schools*, 32, 172-181.
- Bråten, I. (1997). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I Austad, I. (1997). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dahle (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ehri, L. C. & Metsala, J. L. (1998). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, A.W. & Young, A.W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilja, T. (2009). *Utvikling av staveferdighet – ei kvantitativ undersøkning i ein norsk barneskule*. Universitetet i Stavanger: Det humanistiske fakultet.
- Hagtvet, B. E. (2002) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoover, W. A. & Gough, B. P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hulme, C. (1981). *Reading Retardation and Multi-Sensory Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Høyen, T. & Lundberg, I. (2007). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Moats, L. C. (1994). *Spelling. Development, disability and Instruction*. Baltimore: York Press.
- Mossige, M., Skaathun, A. & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål. Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Perfetti, C. A., Rieben, L. & Fayol, M. (1997). *Learning to spell. Research, Theory, and Practice*. Mahwa NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seale, C. (1999). *The quality of Qualitative Research*. London: Sage publications.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage publications.
- Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 103-129) Oslo: Gyldendal.
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdighet. Ei undersøking av stavetilegning i norsk barneskole*. Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Treiman, R. & Cassar, M. (1997). Spelling Acquisition in English. I Perfetti, C. A., Rieben, L. & Fayol, M. (1997). *Learning to Spell. Research, Theory and Practice* (s. 61-80). Mahwa NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Idehefte. Kartlegging av leseferdighet, 1.- og 2. trinn*.

Nettsider:

(<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5>).

SPØRREUNDERSØKELSE

STAVEUNDERVISNING PÅ 2. – OG 4. TRINN I NORSK BARNESKOLE

OPPLYSNINGER TIL INFORMANTENE:

Denne spørreundersøkelsen omfatter spørsmål angående staveundervisningen i norsk barneskole. I forbindelse med min mastergradsavhandling, studerer jeg blant annet hvorvidt staveundervisningen på 2.- og 4. trinn i norsk barneskole samsvarer med hva Kunnskapsløftet og tradisjonell staveteori skisserer at elevene må tilegne seg av ferdigheter, for å kunne bli gode stavere. I den sammenheng har jeg laget et spørreskjema som jeg gjerne vil ha svar på. Dine svar er svært betydningsfulle for min studie.

Spørreundersøkelsen består av et avkryssningsskjema, hvor du på de fleste spørsmålene avgir et svar ved å sette *ett* kryss i kolonnen under. Du krysser av på det alternativet som passer best for deg. Dersom du har kommentarer til et eller flere av spørsmålene, eller om du vil legge til informasjon, kan du skrive dette under kommentarer under hvert spørsmål. Her kan du også opplyse meg dersom du er usikker på spørsmålet eller lignende. Dersom noen spørsmål ikke har noen svaralternativer som passer for deg, så kan du også kommentere det her.

Når jeg har samlet inn spørsmålene og sett gjennom svarene, vil jeg ta kontakt med deg for å avtale et intervju. Intervjuet vil vare i ca 20-30 min. Temaet vil være det samme som i spørreundersøkelsen. Hensikten med intervjuet er blant annet å stille deg spørsmål som vanskelig lar seg stille i et spørreskjema. I tillegg vil jeg også få mulighet til å be deg utdype noen av de svarene som du ga i spørreskjemaet. Slik tillegginformasjon kan være avgjørende for det videre arbeidet.

Jeg har lagt ved et skriv med en kort definisjon av *staving*, for de som er usikre på begrepet. Dersom det er noe du lurer på i forbindelse med spørreskjemaet og intervjuet, setter jeg pris på om du gir meg beskjed om det.

Dersom du ønsker å kontakte meg: Telefon: 92699521. Mail: chodne@hotmail.com

På forhånd, takk for at du vil bidra!

Vennlig hilsen Caroline Olsen Hodnefjell

Kjønn:

Mann:	Kvinne:
-------	---------

Alder:**Klassetrinn:**

2. trinn:	4. trinn:
-----------	-----------

Antall elever i klassen:

1. I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om den normale staveutviklingen (dvs. hvordan barns staveutvikling normalt sett foregår)?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

2. I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

3. I hvilken grad mener du at du har kunnskaper om ulike undervisningsmetoder i forhold til lese- og staveopplæringen?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

4. I hvilken grad synes du at lærebøkene som tas i bruk i din norskundervisning er tilfredsstillende, i forhold til de staveferdighetene som elevene skal tilegne seg (dvs; mener du at elevene tilegner seg de staveferdighetene som kreves ved bruk av disse bøkene)?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

5. I hvilken grad mener du at din staveundervisning gir elevene de staveferdighetene som kreves for å kunne bli gode stavere?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

6. I hvilken grad fokuseres det på formalkunnskaper (for eksempel å kunne stave) i forhold til prosess (for eksempel å skrive tekster) i undervisningen?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

7. Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til staveopplæring?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	-------------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

8. Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til leseopplæring?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	-------------------------------	--------------------------	--------------------------

Kommentar:

9. Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til lesing (eksempelvis 'stillelesing'/lesestund, høytlesing, lesing i leseboka, leselekser e.l)?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	-------------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

10. Ca hvor mye tid i uken (av norskopplæringen) benyttes til skriving (at elevene får mulighet til å skrive sine egne tekster, skriveoppgaver, skrive dagbok, oppgaver hvor de skal skrive svarene i skriveboka, diktat e.l)?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	-------------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

11. I hvilken grad synes du at elevene får nok skrivetrening?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

12. I hvilken grad mener du at friskriving (at elevene får skrive tekster hvor de selv bestemmer tema) vektlegges i forhold til 'stillelesing'/'lesestund'?

Større vektlegging på 'stillelesing'/lesestund:	Lik vektlegging av friskriving og 'stillelesing'/lesestund:	Større vektlegging på friskriving:
--	---	---------------------------------------

Kommentar:

13. Hvor ofte vektlegges følgende aktiviteter og opplæring i din staveundervisning?

Merk: Noen av alternativene er mer aktuelle for 2. trinn enn 4. trinn, og motsatt. Avgi likevel et svar på hvert alternativ.

Systematisk undervisning i bokstavene med fokus på bokstavenes form og de tilhørende bokstavlyder:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Arbeid med fonologisk bevissgjøring; eksempelvis fonemanalyse, fonemmanipulering og fonemidentifisering i ord e.l.:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Arbeid med grunnleggende staving (lydanalyse og lydomboding) av utvalgte ord løsrevet fra kontekst (dvs. at eleven analyserer taleordet og finner fram til ordets språklyder, velger ut bokstaver og staver ordet):

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Arbeid med elevenes artikulering (selv uttalen) av taleord:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Memorering (lære utenat) og terping på høyfrekvente ords stavemønstre:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Memorering og terping på høyfrekvente, irregulære stavemønstre (eksempelvis skj-, hv-, -d e.l):

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Sortering og memorering av ordgrupper med felles stavemåte:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Diktat:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Lage egne ordlister

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Bruk av ordbok

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Elevene arbeider på egen hånd (individuellt eller i grupper) med å oppdage og analysere ulike bokstavkombinasjoner som er frekvente i ortografien:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Elevene arbeider individuelt når det gjøres ulike aktiviteter og øvelser i staveundervisningen:

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Ulike staveleker (eksempelvis stavebingo, hangman e.l):

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

Friskrivning/tekstskaping (dvs. at elevene skriver lengre tekster, og at det fokuseres mindre på at elevene skal stave korrekt):

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

14. Hvor ofte undervises det direkte i *ortografi* (dvs. grammatikk; skriveregler, irregulære stavemønstre og regelmessigheter o.l)?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

15. Hvor ofte arbeides det med finmotorikk (selve håndskriften – ”finskrift”)?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

16. Hvor ofte vektlegges opplæring i sammenhengende skrift (løkkeskrift)?

Aldri:	Mindre enn 1 time per uke:	Ca 1-2 timer per uke:	Mer enn 2 timer per uke:
--------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

Kommentar:

17. I hvilken grad synes du at kompetansemålene er tydelige på hvilke staveferdigheter elevene må ha for å kunne bli gode stavere?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

18. I hvilken grad opplever du at Kunnskapsløftet legger føringer for ditt valg av innhold i staveundervisningen?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

19. I hvilken grad synes du at innholdet i staveundervisningen din
gjenspeiler/samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

20. I hvilken grad bestemmes innholdet i staveundervisningen av deg selv?

I liten grad:	I passe grad:	I stor grad:
---------------	---------------	--------------

Kommentar:

HVA ER STAVING?

Selve skriveprosessen består av to komponenter; en *teknisk* komponent og en *meningskomponent*. Staving refererer til den tekniske siden ved skriveprosessen. Staving er en grunnleggende ferdighet som må mestres for å kunne utføre skrivingens hovedhensikt, som er å formidle mening. Vellykket staving vil si at ordene staves riktig i forhold til norsk ortografi (rettskrivingsregler o.l). Av den grunn brukes ofte begrepet *rettskriving* i forbindelse med staving.

Et ord kan staves på flere måter. For eksempel: ”boken” og ”bogå”. Det er imidlertid kun den første stavemåten som er riktig i forhold til norsk ortografi. Den andre stavemåten er stavet lydrett ut i fra mitt talemål (min dialekt).

INTERVJU

1. Hvilken grunnutdanning har du?
2. Dersom du har tatt videreutdanning, hvilken videreutdanning har du?
3. I hvor mange år har du jobbet som lærer?
4. I hvor mange år har du undervist i norsk?
5. Hva legger *du* i begrepet 'staving'?
6. Dersom du ikke bruker begrepet 'staving', hvilket ord bruker du i stedet for?
7. Hva mener *du* det vil si å være en god staver?
8. Hvor vil du si at dine kunnskaper om staving kommer fra?
9. Er du kjent med stadieteori (dvs. at man kan plassere eleven i ulike stadier i sin staveutvikling, alt etter hvilke staveferdigheter vedkommende har)?
10. I hvilken grad samarbeider du med dine kollegaer om hva staveundervisningen skal inneholde?
11. I hvilken grad er det læreboken som legger føringer for innholdet i staveundervisningen?
12. Hva gjør du for at staveopplæringen skal bli mest mulig tilpasset hver enkelt elev?
13. Hvordan kartlegger du elevenes staveferdigheter?
14. Hvilke stavefeil retter du?
15. Hvilke stavefeil er det som er 'typiske' hos dine elever?
16. Hvordan mener du at staveopplæringen vektlegges i forhold til leseopplæringen?
17. I hvilken grad stimuleres det til lese- og skrive lyst?
18. *På hvilken måte* stimuleres det til lese- og skrive lyst?
19. I hvilken grad er du kjent med kompetansemålene i Kunnskapsløftet?

De følgende spørsmålene stilles kun til lærerne på 2. trinn:

20. Tas det i bruk en spesiell undervisningsmetode i staveopplæringen (for eksempel lydmetode/Phonics, helordsmetode/Whole language etc.)?
21. Ca. hvor mange av elevene dine tar i bruk en fonologisk stavestrategi som hovedstrategi (dvs. at elevene staver lydrett)?

De følgende spørsmålene stilles kun til lærerne på 4. trinn:

22. Ca. hvor mange av elevene dine tar i bruk en ortografisk stavestrategi som hovedstrategi (dvs. at elevene staver de fleste ord korrekt i forhold til norske staveregler)?
23. Hvor ofte undervises det i bruk av dobbel konsonant?
24. Hvor ofte undervises det direkte i morfologi (ordenes oppbygning og bøyingsmønster)?

