



Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir
og Freyja Birgisdóttir

Þróun textarítunar

í fyrstu bekkjum grunnskóla

Frásagnir og upplýsingatextar

barna í 2.–4. bekk

► Um höfunda ► Efnisorð

Meðal þess sem börn þurfa að ná tökum á í ritunarnámi er að læra að skrifa samfelldan texta af margvíslegum toga. Stórstígar framfarir verða á þessu sviði á grunnskólaárunum, enda eru börn á grunnskólaaldri að kynnast og ná tökum á ritmálinu auk þess sem færni þeirra í að beita tungumálinu á fjölbreyttan hátt til samskipta og miðlunar eykst jafn og þétt. Hvort tveggja hefur óhjákvæmilega áhrif á það hve góðan texta einstaklingur getur skrifað.

Rannsóknir sýna að frammistaða barna í textagerð er mjög háð þeirri kennslu og þjálfun sem þau fá í skóla og leiða má líkum að því að ólíkar hefðir í kennsluháttum hafi áhrif á þróun ritunar hjá ungum börnum. Nær engar rannsóknir hafa verið gerðar á þróun ritaðrar textagerðar íslenskra barna í fyrstu bekkjum grunnskóla. Megintilgangur þessarar rannsóknar var því að afla upplýsinga um færni íslenskra barna í 2.–4. bekk í textarítun en jafnframt að bera saman frammistöðu barnanna í tveimur algengum en ólíkum textagerðum, frásögnum og upplýsingatexta.

Hópi barna (45 börn) var fylgt eftir frá því þau voru í 2. bekk og upp í 4. bekk. Á hverju ári skrifuðu börnin tvo texta, frásögn og upplýsingatexta. Niðurstöðurnar sýna að á þeim tíma sem rannsóknin náði yfir urðu ágætir framfarir í báðum textategundunum. Textarnir lengdust, samloðun varð meiri og börnin náðu betri tökum á textagerð. Nokkur munur var hins vegar á textategundunum tveimur og þróun þeirra.

Börnin réðu allt frá upphafi betur við að skrifa frásögn en upplýsingatexta og heldur meiri framfarir urðu í ritun þeirra en upplýsingatexta. Þessar niðurstöður koma heim og saman við niðurstöður erlendra rannsókna sem sýna að börn eiga almennt auðveldara með að rita frásagnir en upplýsingatexta, en vekja einnig spurningar um það hvernig staðið er að ritunarkennslu í íslenskum skólum og hvað megi gera betur í þeim efnum.

The development of text writing in early elementary school: Children's narrative and information texts in grades 2–4

► About the authors ► Key words

Learning to compose meaningful texts of different kinds constitutes an important part of writing acquisition. Skilled writers are able to produce a variety of texts that show genre specific features and use varied conjunctions to create cohesion. During the first years of elementary school, children's proficiency in text writing is relatively poor. Their texts tend to be short, lack both coherence and cohesion and do not follow a genre specific structure. However, with increasing encoding abilities, linguistic skills and knowledge about text genres, children's ability in text writing increases steadily across the elementary grades.

Research indicates that children's performance in text writing is strongly influenced by various aspects of their learning environment. These include the degree of emphasis that is placed on writing instruction in their school, the nature of the writing instruction itself and even culture-specific views to writing and the teaching of writing. Thus, in order to get a better understanding of the processes involved in the acquisition of writing, research based on children from a variety of cultures and learning contexts are of great importance.

Very few studies have focused on the development of writing among Icelandic-speaking children. Consequently, we have limited knowledge of how Icelandic students acquire this important aspect of literacy and what characterises their production of different genres at different ages. The main purpose of this longitudinal study was to explore Icelandic children's writing ability in grades 2 to 4 and compare their performance in producing two common text genres, narrative and information texts.

A group of 45 Icelandic children from two schools was followed up through second, third and fourth grade. Their mean age was 7 years and 9 months at the first data collection. Each year the children were asked to compose two texts – one narrative and one information text. Text samples were analysed according to text length, structure and cohesion. The results showed that on all three testing occasions the children performed significantly better when producing narratives than information texts. The narratives were more cohesive than the information texts and also showed stronger text genre characteristic features. The children also made greater improvement over time on all indicators of proficiency (text length, structure, cohesion) in their productions of narratives than of information texts.

These findings are in line with results obtained in other studies of young children's text writing skills. Narrative writing seems to be the text genre that young children are most familiar with and first become able to compose in writing. However, the results also raise questions about the quality of writing instruction in Icelandic elementary schools. Progress in writing seems to be quite slow, especially in the ability to produce information text. In this study, no difference was found between the quality of the children's productions in this kind of genre in grades three and four. This may suggest that Icelandic children do not get sufficient instruction in text writing and about different text genres in the first grades of elementary school.

The slow progress that children make in composing narrative and information text also speaks to the fact that encoding abilities are not the sole foundation of text writing ability. Linguistic skills and knowledge about text genres also play an important role in this aspect of literacy. Writing instruction should, therefore, include all these different components of writing.

Inngangur

Mikilvægur þáttur í ritunarnámi er að ná tökum á textaritun en það að geta skrifað samfelldan texta af ólíkum toga er ein helsta forsenda þess að einstaklingur geti nýtt sér ritmál til samskipta og miðlunar. Greina má ákveðnar meginlínur í uppbyggingu mismunandi texta og er í því sambandi talað um ólíkar textategundir (e. *genre*). Frásagnir (e. *narrative*) og upplýsingatextar (e. *informational text*) eru dæmi um algengar textategundir sem eru mikið notaðar í daglegu lífi og gegna einnig mikilvægu hlutverki í námi og kennslu barna. Bókleg kennsla fer mikið til fram í gegnum þessar tvær textategundir og tök á þeim eru mikilvæg þegar standa á skil á því sem einstaklingurinn hefur lært. Þær eru hins vegar eðlisólíkar og gera kröfu um ólíka framsetningu og það er því ekki sjálfgefið að frammi- staða og framfarir í ritun þeirra séu þær sömu.

Í fyrstu bekkjum grunnskóla eru börn að stíga sín fyrstu skref í þróun ritunar og stórstígar framfarir verða í öllum þáttum hennar á grunnskólaárunum, hvort heldur horft er til tæknilegra þátta á borð við umskráningu og stafsetningu eða merkingarlegra þátta eins og orðaforða, málnotkunar og uppbyggingar texta. Þessi þróun helst í hendur við framfarir í öðrum þroska og almennri þekkingu en er einnig háð þeirri kennslu og þjálfun sem börnin fá í ritun.

Undirstöður ritaðrar textagerðar

Allt frá upphafi ritunarnáms skrifa börn texta sem hafa merkingu og tilgang. Þau líkja eftir þeim textum og ritunarathöfnum sem þau hafa kynnst og gera tilraunir til að nýta ritmálið til samskipta og sköpunar (Clay, 1975; Kress, 1997). Til að byrja með er færni barna í að rita texta mjög háð færni þeirra í umskráningu (sjá t.d. Abbott, Berninger og Fayol, 2010; Hooper o.fl, 2011; Limpo og Alves, 2013), enda liggur í augum uppi að á meðan einstaklingur hefur ekki náð tökum á að umskrá máhljóð yfir í bókstafi er útilokað að skrifa skiljanlegan texta. Fleira hefur þó áhrif á getu þeirra til að skrifa texta og önnur helsta undirstaða ritaðrar textagerðar eru tök á því tungumáli sem skrifað er á. Orðaforði, málfræði, skilningur á máli og færni í málnotkun hafa óhjákvæmilega áhrif á það hversu góðan texta einstaklingur er fær um að skrifa (Babayigit og Stainthorp, 2011; Bourke og Adams, 2010). Þó börn hafi náð ágætum grunntökum á málinu við upphaf grunnskólagöngu eru þau samt langt frá því að vera fullnuma í málinu. Orðaforði vex til að mynda gríðarlega á grunnskólaárunum (sjá t.d. yfirlit í Bloom, 2000) og sömu sögu er að segja um færni í málfræði og setningafræði sem gerir börnum mögulegt að setja saman lengri, innihaldsríkari og betur samloðandi ræðueiningar (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992; Nippold, Hesketh, Duthie og Mansfield, 2005; Westerveld og Moran, 2011) sem eykur gæði texta til muna.

Auk færni í umskráningu og tungumáli krefst textagerð þess að höfundurinn beiti hugsun sinni og vitsmunum til að setja textann þannig fram að hann komi til skila þeim upplýsingum sem á að miðla. Til þess þarf hann að geta sett sig í spor viðtakandans og áttað sig á því hvaða upplýsingar þarf að gefa til að textinn skiljist. Þetta ráða ung börn ekki við og kemur það niður á textagerð þeirra. Þannig eiga 5–6 ára börn til dæmis enn erfitt með að segja sögu munnlega þannig að hlustandi sem ekki er innvígður eða þekkir til, geti fylgt söguþræðinum og skilið frásögnina (Bamberg, 1997; Berman og Slobin, 1994; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004). Gloppur eru í sögubyggingunni; oft vantar inngang eða kynningu á persónum í upphafi og ekki er nægilega vel haldið utan um söguþræðinn eða efnisatriði innan sögunnar tengd saman þannig að úr verði samfelld frásögn með upphafi, miðju og endi. Með auknum vistmunarþroska og samskiptaskilningi eykst færni barna á þessu sviði og þau verða betur í stakk búin til að setja hugsun sína fram á skýran og skipulegan hátt þannig að viðmælandi skilji það sem sagt er.

Gæði texta og framfarir í textagerð á grunnskólaárunum

Við mat á gæðum texta er bæði hægt að horfa til þátta eins og lengdar þeirra og heildarbyggingar (e. *macro structure*), eða til ýmissa undirþátta málsins (e. *micro structure*) sem hafa áhrif á gæði texta, svo sem málfræði, samloðun og auðlegð þess orðaforða sem virkjaður er. Í öllum þessum þáttum verða stórstígar framfarir á grunnskólaárunum.

Lengd texta

Innihald texta er óhjákvæmilega nokkuð háð lengd hans. Lengd ein og sér segir þó ekki allt um gæði texta, langur texti getur verið samhengislaus og rýr að innihaldi. Stuttir textar barna bera þess þó oftast merki að höfundur ræður ekki við að byggja upp flókinn, samhangandi texta. Bæði munnlegir og skriflegir textar lengjast samfara aldri og lengd texta hjá ungum börnum gefur almennt góða vísbendingu um gæði þeirra (Donovan, 2001; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004, 2007; Stein og Albro, 1997; Westerveld og Moran, 2011).

Bygging texta

Ákveðnar reglur og hefðir gilda um byggingu ólíkra textategunda. Liður í því að ná tökum á textaritun er að átta sig á þessum reglum og ná tökum á að byggja upp texta samkvæmt þeim.

Frásagnir

Frásagnir geta verið af margvíslegum toga, svo sem frásögn af atburði sem sögumaður hefur sjálfur upplifað, lýsing á daglegum athöfnum eða skálduð frásögn af ímynduðum atburðum. Þó að fara megi margar leiðir að því að koma efnisatriðum frásagnar til skila eru flestir sammála um að fullburða frásagnir innihaldi vísu grunnþætti. Fræðimenn hafa í gegnum tíðina reynt að greina hvaða þættir þetta eru og búið til líkón af sögubyggingu. Stein og Glenn (1979) kynntu í lok áttunda áratugarins eitt slíkt líkan sem þær byggðu á rannsóknnum sínum á endursögnnum barna og unglunga á frásögnum. Þetta líkan er enn í dag mikið notað við greiningu og mat á frásögnum (sjá t.d. Donovan, 2001; Tracy, Graham og Reid, 2009). Einnig er algengt að greina byggingu frásagna með því að meta heildarbyggingu þeirra á nokkurra bila kvarða (sjá t.d. Babayigit og Stainthorp, 2011) og er þá lítið til þess hversu heilsteypt sögubyggingin er, sem meðal annars er háð því hvort helstu sögupáttum eru gerð skil í frásögninni.

Góð frásögn þarf samkvæmt líkani Stein og Glenn að innihalda eftirtalda þætti:

- a) *Kynning* (e. *setting*): Í upphafi frásagnar þarf að kynna þær persónur sem sagan fjallar um og gefa upplýsingar um hvar og hvenær sagan gerist. Þetta má gera með margvíslegum hætti og ekki er alltaf um formlega kynningu að ræða heldur getur höfundur líka komið upplýsingum um persónur og staðhætti til skila í gegnum lýsingu á upphafsatburði.
- b) *Upphafsatburður* (e. *initiating event*): Í upphafi frásagnar þarf að gera grein fyrir því sem markar upphaf atburðarásarinnar, eitthvað gerist sem kallar á viðbrögð sögupersóna og hrindir af stað atburðarás.
- c) *Áhrif á sögupersónur* (e. *internal response*): Upphafsatburðurinn hefur áhrif á sögupersónurnar, vekur ákveðnar tilfinningar, setur áform þeirra úr skorðum eða fær þær til að setja sér ný markmið.
- d) *Viðbrögð sögupersóna* (e. *internal plan*): Upphafsatburðurinn og þau áhrif sem hann hefur á sögupersónurnar kallar á viðbrögð af þeirra hálfu, það er upphafsatburðurinn hefur ekki bara huglæg áhrif á sögupersónur heldur kallar á einhverjar athafnir.

- e) *Atburðarás* (e. *attempt*): Atburðarás fer af stað og miðar að því að leysa þann vanda sem upp hefur komið eða ná ákveðnu markmiði sem stefnt er að.
- f) *Niðurstaða* (e. *direct consequence*): Atburðarásin leiðir til einhvers niðurstöðu. Sá vandi sem upp kom í byrjun sögunnar leysist, markmiði er náð eða önnur niðurstaða fæst.
- g) *Sögulok* (e. *reaction*): Sögulok eru yfirleitt nátengd lausninni en fela ekki aðeins í sér að niðurstaða sé fundin heldur einnig hvaða áhrif hún hefur á sögupersónurnar (Stein og Glenn, 1979).

Rannsóknir á munnlegum frásögnum barna sýna að flest börn hafa náð grunntökum á byggingu frásagna við 7–9 ára aldur og segja sögur með heildstæðri byggingu. Frekari fágun á forminu á þó eftir að eiga sér stað og má merkja framfarir á því sviði allt fram á fullorðinsár (Berman og Slobin, 1994; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004).

Upplýsingatexti

Líkt og frásagnir geta upplýsingatextar verið af ýmsum toga en eiga það sameiginlegt að hafa það markmið að koma ákveðnum upplýsingum eða fróðleik til skila. Greinargerðir, skýrslur og leiðbeiningar eru dæmi um mismunandi gerðir upplýsingatexta. Bygging upplýsingatexta er mjög ólík byggingu frásagna. Þar er yfirleitt ekki verið að lýsa atburðum sem hafa ákveðna tímaframvindu, heldur er verið að skilgreina atriði og lýsa tengslum þeirra og áhrifum. Höfundur hefur því ekki ákveðna tímalínu að styðjast við eins og í frásögnum, heldur þarf hann að finna leið til að skýra frá og tengja saman marga ólíka þætti. Upplýsingatexti fjallar auk þess ekki um ákveðnar persónur heldur er sagt frá á hlutlægan hátt og höfundur stendur því iðulega utan við textann. Höfundur getur farið margar leiðir við ritun upplýsingatexta og beitt ýmsum aðferðum til að koma fróðleikum til skila.

Meyer (1985) lýsir fimm algengum aðferðum sem höfundar geta notað í upplýsingatexta:

- a) *Tengsl hluta* (e. *collection*): Skýrt hvernig hlutir tengjast saman í einhverja heild eða eru hluti af heild.
- b) *Orsakasamhengi* (e. *causation*): Gerð grein fyrir því hvernig umfjöllunarefnið hefur áhrif á aðra þætti eða þeir á það.
- c) *Vandamál og lausn* (e. *response*): Einni hugmynd stillt upp sem vandamáli og önnur kynnt sem lausn.
- d) *Samanburður* (e. *comparison*): Gerð grein fyrir því hvað ákveðin atriði eiga sameiginlegt og hvað skilur þau að.
- e) *Skilgreining* (e. *description*): Dregin upp skýr mynd af umfjöllunarefninu og því lýst nákvæmlega svo lesandinn öðlist aukna þekkingu á því.

Pappas (1991) dregur upp nákvæmari mynd af byggingu upplýsingatexta með hliðsjón af hefðbundinni uppsetningu upplýsingatexta í fræðibókum:

- a) *Kynning á umfjöllunarefni* (e. *topic presentation*): Umfjöllunarefni textans kynnt.
- b) *Lýsing á eiginleikum* (e. *description of attributes*): Helstu áþreifanlegum eiginleikum umfjöllunarefnisins lýst.
- c) *Lýsing á athöfnum* (e. *characteristic events*): Dæmigerðum athöfnum eða virkni umfjöllunarefnisins lýst.
- d) *Flokkun og samanburður* (e. *category comparisons*): Lýst hvernig það sem fjallað er um skiptist niður í undirflokkana eða er hluti af stærri heild.

- e) *Samantekt* (e. *final summary*): Helstu niðurstöður umfjöllunarinnar dregnar saman og/eða höfundur kemst að niðurstöðu út frá umfjöllun sinni.
- f) *Eftirmáli* (e. *afterword*): Viðbótarupplýsingar um umfjöllunarefnið.

Líkt og í frásögnum byggir textagreining ýmist á kerfum þar sem gefin eru stig fyrir hvern þátt, eða hverja þá aðferð sem nýtt er í textanum (sjá t.d. Donovan, 2001; Kamberelis, 1999) eða á heildarflokkun á textanum út frá þessum þáttum (sjá t.d. Purcell-Gates, Duke og Martineau, 2007).

Rannsóknir á munnlegum upplýsingatextum barna sýna að við fimm ára aldur eru börn farin að átta sig á byggingu einfaldra upplýsingatexta og geta sett saman slíkan texta (Duke og Kays, 1998; Pappas, 1991). Formið vefst hins vegar nokkuð fyrir þeim fram eftir aldri. Rannsókn Kamberelis (1999) á rituðum textum leikskólabarna og barna í 1. og 2. bekk sýndi til dæmis að sum barnanna skrifuðu texta sem líktust frekar frásögnum en upplýsingatextum og Donovan (2001) sá sömu tilhneigingu í sinni rannsókn. Í rannsókn Donovans, sem náði til barna í leikskóla og upp í 5. bekk, kom einnig fram að yngstu börnin, og raunar börn allt upp í 5. bekk, skrifuðu gjarnan texta sem byrjaði á kynningu á umfjöllunarefni sem síðan var fylgt eftir með upptalningu á ýmsum eiginleikum eða athöfnum. Flokkun eða samanburður og samantekt komu ekki fyrir í textum barnanna fyrr en í 3.–5. bekk og ekkert barnanna endaði texta sinn á eftirmála.

Málþættir

Tök á tungumálinu ráða miklu um það hversu fær einstaklingur er um að orða hugsun sína í samfelldum texta. Þættir eins og auðlegð orðaforða, beiting málfræði og notkun tenginga geta því sagt mikið um gæði texta og það er ekki síst í þessum þáttum sem framfarir verða samfara aldri. Fjölbreytileiki orðaforða í bæði munnlegum og rituðum textum vex með hækkandi aldri (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2011; Justice o.fl., 2006; Ravid, 2006), börn ná betri tökum á málfræði (Westerveld og Moran, 2011) og þeim gengur betur að búa til samloðun í textanum (Westerveld og Moran, 2011; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2007). Ýmsar aðferðir má nota til að tengja saman efnisatriði og skapa samloðun í texta, en eitt mikilvægasta tækið eru tengiorð (samtengingar) sem notuð eru til að tengja saman setningar. Samtengingum má skipta í tvo meginflokkka; aðaltengingar og aukatengingar. Aðaltengingar eru einfaldar tengingar, svo sem *og* og *en*, sem tengja saman tvær aðalsetningar. Aukatengingar eru fjölbreyttari og merkingarlega flóknari tengingar sem tengja saman aðal- og aukasetningar og fela jafnframt í sér tímaframvindu, orsakasamhengi, og fleira þess háttar. Auk aðal- og aukatenginga geta tíðaratviksorðin *svo*, *síðan* og *þá* gegnt hlutverki tenginga og rannsóknir Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1992, 2004) sýna að ung börn nota þessar tengingar óspart til að búa til tímaframvindu í frásögn. Með tímanum vika þessar tengingar fyrir flóknari og nákvæmari tengiorðum (aukatengingum). Fjölbreytileiki í notkun tenginga eykst því jafnt og þétt bæði í munnlegum og rituðum textum barna eftir því sem ofar dregur og er ein skýrasta vísbendingin um færni barnanna í að setja saman samfelldan texta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004, 2007; Westerveld og Moran, 2011).

Mismunandi textategundir gera ólíkar kröfur um notkun tenginga. Þannig eru upplýsingatextar til dæmis efnislega þéttari textar en frásagnir sem endurspeglast meðal annars í því að notað er hærra hlutfall aukasetninga í upplýsingatextum en frásögnum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Nippold, Hesketh, Duthie og Mansfield, 2005; Verhoeven o.fl., 2002) og það er ekki aðeins hlutfall tenginga sem er ólíkt heldur einnig gerðir tenginga. Í frásögnum er til að mynda notað meira af tengingum sem gefa til kynna tímaröð (*svo*, *síðan*, *eftir að*, *áður en*...), á meðan upplýsingatexti kallar í ríkari mæli á notkun orsakatenginga (*af því að*, *vegna þess að*...), samanburðartenginga (*eins og*, *heldur en*...) og tilvísunartenginga (*sem*, *þar sem*...) (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Kamberelis, 1999; Verhoeven

en o.fl., 2002). Ung börn hafa ekki fullan skilning á mörgum þessara tenginga og nota þær fyrir vikið lítið í máli sínu.

Rituð textagerð ungra grunnskólabarna

Rannsóknur ber saman um að börnum á yngsta stigi grunnskóla gangi betur að skrifa frásagnir en upplýsingatexta (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999; Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2012). Í rannsókn Kamberelis (1999), þar sem borin var saman frammistaða 5–8 ára barna í að skrifa frásögn, upplýsingatexta (skýrslu) og ljóð, stóðu frásagnirnar upp úr í byggingu textanna. Börnin höfðu náð grunn-tökum á frásagnarforminu á meðan upplýsingatextarnir og ljóðin fylgdu ekki með skýrum hætti hefðum um framsetningu slíkra texta. Í rannsókn Donovan (2001) sem náði til frásagna og upplýsingatexta 5–11 ára barna mátti sjá greinilegar framfarir í byggingu beggja textategunda samfara hækkandi aldri. Hjá öllum aldurshópum vantaði hins vegar meira upp á byggingu upplýsingatextanna. Niðurstöður greinarhöfunda við athuganir á rituðum frásögnum og upplýsingatextum íslenskra barna í 1. bekk ber að sama brunni. Frásagnirnar voru lengri, samloðun betri og þær fylgdu betur hefðum um uppbyggingu texta en upplýsingatextarnir (Rannveig Oddsdóttir o.fl., 2012).

Skýringin á því að börnum gengur betur að skrifa frásagnir en upplýsingatexta hefur fyrst og fremst verið talin sú að form frásagna er á margan hátt skýrara en form upplýsingatexta og gerir ekki kröfu um eins flókna hugsun og ritun upplýsingatexta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007, 2011). Annað sem bent hefur verið á og getur líka haft áhrif er að börn hafa almennt meiri reynslu af frásögnum en upplýsingatexta. Flestar bækur fyrir börn eru sögubækur og í daglegum umræðum við þau er líka mun oft notað form sem svipar til frásagna en annarra textategunda. Í skólunum er einnig mest unnið með frásagnir í yngstu bekkjunum, lestrarkennsla fer mestmegnis fram í gegnum lestur sögutexta og ritunaræfingar barna eru nær undantekningarlaust ritun frásagna (Duke, 2000).

Íhlutunarrannsóknir þar sem leikskólabörn og börn í yngstu bekkjum grunnskóla hafa fengið markvissa kennslu í mismunandi textategundum sýna að slík kennsla skilar fljótt árangri inn í texta þeirra, hvort heldur sem er í munnlegri eða ritaðri textagerð (Hall, Sabey og McClellan, 2005; Paris og Paris, 2007; Purcell-Gates o.fl., 2007; Williams o.fl., 2005; Wollman-Bonilla, 2000). Góð kennsla í einni textategund yfirfærir hins vegar ekki að fullu á aðrar textategundir. Þannig sýndi til dæmis rannsókn Paris og Paris (2007) að börn sem fengu markvissa kennslu í frásögnum og sýndu góðar framfarir í því að segja sögur í kjölfarið, sýndu ekki sambærilegar framfarir í upplýsingatextum.

Rannsóknir á ritun íslenskra barna

Einungis örfáar rannsóknir hafa verið gerðar á textaritun íslenskra barna og nær engar á textaritun yngstu grunnskólabarnanna. Hlín Helga Pálsdóttir (2002) gerði þó í meistaranámi sínu rannsókn á þróun ritunar hjá börnum í 1. og 2. bekk. Rannsókn hennar náði hins vegar fyrst og fremst til heildarþróunar í ritun en frammistaða í textagerð var ekki skoðuð nákvæmlega. Þær niðurstöður sem hér eru til umfjöllunar eru úr stærri rannsókn á þróun ritunar og textagerðar barna á aldrinum 4–9 ára. Greinarhöfundar hafa áður birt niðurstöður úr sömu rannsókn þar sem frammistaða barna í 1. bekk var skoðuð (Rannveig Oddsdóttir o.fl., 2012). Þær sýna að við lok 1. bekkjar hafa börn náð ágætu valdi á umskráningu og geta flest skrifað texta sem bera einkenni frásagna og upplýsingatexta. Enn eru textar þeirra þó stuttir og nokkuð vantar upp á byggingu þeirra og samloðun. Frásagnir reyndust börnunum auðveldari viðureignar en upplýsingatextar sem kemur heim og saman við erlendar rannsóknir á textagerð ungra barna (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999).

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á rituðum textum stálpaðra barna og unglunga sem túlka má sem svo að ef til vill sé ekki sé lögð nægileg rækt við það að kenna textaritun í íslenskum grunnskólum. Jenný Gunnbjörnsdóttir (2010) bar í meistaraverkefni sínu saman ritaða texta barna í 4., 7. og 10. bekk á samræmdum prófum og kom á óvart hversu lítill munur reynist vera á byggingu og innihaldi texta þessara aldurshópa og þá sér í lagi textum barna í 7. og 10. bekk, þar sem nær enginn munur var merkjanlegur. Niðurstöður rannsóknar Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2007, 2011) á munnlegum og rituðum frásögnum og upplýsingatextum fjögurra aldurshópa (barna í 5. og 8. bekk grunnskóla, unglunga í 1. bekk framhaldsskóla og fullorðinna einstaklinga sem allir höfðu lokið framhaldsnámi í háskóla) benda í sömu átt. Miklar framfarir urðu í orðaforða, lengd og samloðun texta frá 5. upp í 8. bekk, en nær enginn munur var á þessum þáttum í textum áttundu bekkinga og nemenda í 1. bekk framhaldsskóla. Rannsóknin var unnin í samstarfi við fræðimenn í Bandaríkjunum og fimm Evrópulöndum og samskonar gögnum safnað í öllum löndunum. Í öllum hinum löndunum var töluverður munur á frammistöðu áttundu bekkinga og menntaskólakrakka sem vekur spurningar um það hvort ef til vill sé minni rækt lögð við kennslu í textagerð í íslenskum skólum en í samanburðarlöndunum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007, 2011).

Rannsókn greinarhöfunda á textaritun íslenskra barna í 1. bekk bendir ekki til þess að þau standi erlendum jafnöldrum sínum að baki í ritaðri textagerð (Rannveig Oddsdóttir o.fl., 2012). Sé raunin hins vegar sú að lítil rækt sé lögð við kennslu í textagerð í íslenskum skólum er hætt við að minni framfarir verði í textagerð milli ára en við er að búast miðað við framfarir í umskráningu og almennum þroska. Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að afla upplýsinga um þróun ritaðra frásagna og upplýsingatexta barna í 2.–4. bekk grunnskóla og greina stöðu og framfarir íslenskra barna í textagerð á þessu aldursbili. Leitað var svara við eftirfarandi spurningum:

1. Hvað einkennir ritaðar frásagnir og upplýsingatexta barna í 2., 3. og 4. bekk?
 - a. Hversu langir eru textar þeirra?
 - b. Hvernig er bygging textanna?
 - c. Hversu góð er samloðun í textunum?
2. Má greina framfarir í lengd texta, byggingu og samloðun á milli ára?
3. Er frammistaða barnanna og framfarir milli ára svipuð í báðum textagerðum?
4. Helst frammistaða í ritun textategundanna tveggja í hendur?

Aðferð

Rannsóknin er liður í fjögurra ára langtímarannsókn á þróun ritaðrar textagerðar íslenskra barna á aldrinum 4–9 ára. Tveimur hópum barna var fylgt eftir í fjögur ár, þeim yngri frá 4–7 ára og þeim eldri frá 6–9 ára. Rannsóknin tengdist jafnframt rannsókninni *Þroski leik- og grunnskólabarna: Sjálfstjórn, málþroski og læsi á aldrinum 4–8 ára* (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2009). Hér eru til umfjöllunar gögn sem safnað var frá eldri hópnum á öðru, þriðja og fjórða ári rannsóknarinnar þegar börnin voru í 2., 3. og 4. bekk.

Þátttakendur

Til þátttöku í rannsókninni *Þroski leik- og grunnskólabarna: Sjálfstjórn, málþroski og læsi á aldrinum 4–8 ára* voru valdir fimm skólar, fjórir í Reykjavík og einn á Akureyri. Við val á skólum í Reykjavík var stuðst við niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum frá 2008 og valin hverfi þar sem meðalárangur nemenda var misjafn. Akureyrarskólinn var hins vegar valinn af handahófi. Af þessum fimm skólum voru tveir valdir til þátttöku í ritunarrannsókninni, Akureyrarskólinn og Reykjavíkurskóli sem var með meðalárangur

á lesskimun. Öllum börnum í árganginum (þá 1. bekkur) sem höfðu íslensku að móðurmáli og engin þekkt þroskafrávik var boðið að taka þátt, alls 65 börnum. Sent var bréf til foreldra þar sem rannsóknin var kynnt og óskað eftir skriflegu samþykki þeirra fyrir þátttöku barna sinna. Svör bárust frá 48 foreldrum sem allir samþykktu þátttöku í rannsókninni. Síðar kom í ljós að eitt þessara barna átti við þroskafrávik að stríða sem hafði áhrif á framvindu í námi og hætti barnið því þátttöku, auk þess sem tvö önnur börn hættu þátttöku eftir fyrsta ár rannsóknarinnar vegna flutninga. Niðurstöður byggja því á gögnum frá 45 börnum, 26 drengjum og 19 stúlkum.

Rannsóknargögn

Tvö ritunarverkefni; frásögn og upplýsingatexti, voru lögð fyrir börnin á hverju vori þegar þau voru í 2., 3. og 4. bekk. Fyrirlögn fór fram í skólum barnanna á skólatíma. Verkefnin voru lögð fyrir hóp barna í einu. Stærð hópa var breytileg, frá því að vera sex börn og upp í 26 börn saman og réðst hópastærðin af aðstæðum í skólunum á hverjum tíma. Þegar ritunarverkefnin voru lögð fyrir stóran hóp í einu voru einn eða tveir kennarar inni í stofunni með rannsakanda og fylgdust með og aðstoðuðu við fyrirlögnina. Börnin fengu þann tíma sem þau þurftu til að ljúka textum sínum, með þeim takmörkunum þó að ekki var gefinn lengri tími en ein kennslustund til að ljúka hverjum texta. Öll börnin náðu að ljúka textum sínum innan þeirra tímamarka. Notaðar voru ákveðnar kveikjur til að koma börnunum af stað í textagerðinni. Kveikjurnar voru valdar með það fyrir augum að þær gæfu börnunum skýran ramma til að vinna innan en gerðu samt ekki of strangar kröfur um lengd textanna, til að þeim börnum sem voru skammt á veg komin í ritun féllust ekki hendur og þau börn sem voru lengra komin hefðu svigrúm til að skrifa lengri texta.

Rituð frásögn

Heimatilbúin myndasaga um apa sem fær magapínu og þarf að fara á sjúkrahús var notuð sem kveikja. Börnin höfðu áður sagt sögu eftir sömu myndabók, sem útbúin var til að prófa munnlega frásagnarhæfni í rannsókninni *Þroski leik- og grunnskólabarna, sjálfstjórn málþroski og læsi á aldrinum 4–8 ára*. Sagan var búin til með því að klippa saman myndir úr lengri sögu um apann Friðþjóf fofitna sem flest íslensk börn þekkja úr barnatíma sjónvarpsins. Sagan var rifjuð upp með þeim og þau síðan beðin að skrifa sögu um apa sem þyrfti að fara á sjúkrahús. Þeim var jafnframt sagt að sagan þyrfti ekki að vera eins og sagan í bókinni eða sagan sem þau sögðu.

Ritaður upplýsingatexti

Börnin voru beðin um að skrifa texta þar sem þau lýstu því hvernig er að vera í grunnskóla. Þau voru beðin að ímynda sér að þau væru að skrifa textann fyrir einhvern, sem væri að byrja í grunnskóla og vissi lítið um skólann og það sem þar er gert, til dæmis barn sem væri að hefja skólagöngu í 1. bekk, eða barn sem hefði búið í útlöndum þar sem eru ekki skólar eins og á Íslandi. Ákveðið var að hafa ekki stuðning af myndum með upplýsingatextaverkefninu eins og frásagnarverkefninu þar sem talið var að sá stuðningur gæti orðið til þess að börnin skrifuðu myndalýsingar í stað þess að nýta sína reynslu af grunnskóla til að lýsa og útskýra hvað grunnskóli er.

Úrvinnsla

Allir textar barnanna voru tölvuskráðir og lyklaðir samkvæmt skráningarkerfi CHAT (MacWhinney, 2012). Stafsetning barnanna var látin halda sér en þó var ekki gerður greinarmunur á hástöfum og lágstöfum í samræmi við ritun þeirra heldur var allur textinn skráður með lágstöfum í tölvuskráningunni. Slegið var inn orðabil í samræmi við viðtekna venjur, en mörg barnanna höfðu enn ekki áttað sig að fullu á reglum um orðabil. Textunum var einnig skipt upp í setningar og ein setning látin standa í hverri línu. Miðað var við að hver setning innihéldi eina sögn í persónuhætti. Undantekningar voru þó gerðar frá þessari reglu í þeim upplýsingatextum sem voru einföld upptalning á athöfnum í skóla. Þar var

hver athöfn sem tilgreind var skilgreind sem ein setning. Þessi breyting á rithætti textanna var annars vegar gerð til að flýta fyrir skráningu og gera textana læsilegri en einnig til þess að unnt væri að nýta tölvuforritið CLAN (MacWhinney, 2013) við úrvinnslu gagnanna, svo sem til að reikna lengd textanna í orðum og setningum.

Mat á innihaldi texta

Til að meta gæði textanna hvað innihald varðar voru þrjú þættir metnir; lengd textanna, bygging og samloðun. Einnig var reiknuð út heildartala fyrir gæði textanna út frá frammi-stöðu barnanna í þessum þremur þáttum.

Lengd texta

Lengd textanna var mæld í fjölda skrifaðra orða.

Bygging texta

Gefin voru stig fyrir byggingu textanna með eftirfarandi hætti:

- a) Í frásögnunum var stuðst við líkan Stein og Glenn (1979) af sögubyggingu, en jafnframt horft til þess efniviðar sem börnin fengu í hendurnar og þekkingar á sögugerð barna. Í greiningunni var því ekki greint á milli *upphafsburðar* og *áhrifum á sögupersónur* eða *viðbrögðum sögupersóna* og *atburðarásar* eins og Stein og Glenn kjósa að gera. Í stað þess að greina sögubygginguna í sjö þætti var henni skipt í fimm þætti og athugað hvort börnin: 1) kynntu sögupersónur, 2) gerðu grein fyrir upphafsburði eða forsögu málsins, það er að apinn fær magapínu og þarf að fara til læknis, 3) fjölluðu um læknismeðferðina sem apinn fær, 4) gerðu grein fyrir því hvort meðferðin bar árangur, og 5) hvort þau enduðu söguna á viðeigandi hátt. Gefið var eitt stig fyrir hvern þátt og gátu börnin því fengið 0–5 stig fyrir byggingu frásagnanna.
- b) Til að meta byggingu upplýsingatextanna var notað heildstætt mat og gefin 0–3 stig fyrir bygginguna. Matskerfið byggði á athugun á textunum og innihaldi þeirra og var einkum horft til þriggja þátta: það er hve nákvæmlega börnin gerðu skóla-starfi skil, hvort þau gerðu einhverja tilraun til að leggja mat á skólafarfið eða einstaka hluta þess, og sjónarhorn höfundar, það er hvort barnið skrifaði textann út frá sér og sínum skóla eða skrifaði um skóla almennt. Önnur atriði sem horft var eftir þegar matskerfið var hannað, svo sem hvort flokkun og/eða samanburður væri notaður eða helstu atriði tekin saman í samantekt eða eftirmála, komu ekki fyrir. Æskilegt hefði verið að hafa sama stigafjölda á mati fyrir upplýsingatexta og frásagnirnar en frumathugun á upplýsingatextunum þar sem leitast var við að flokka þá eftir innihaldi sýndi að breiddin í textunum gaf ekki tilefni til að nota meira en fjóra flokka til að greina á milli gæða þeirra. Flokkunin var eftirfarandi: 1) 0 stig: Ólæsilegur texti eða texti um annað efni. 2) 1 stig: Rýr og stuttur texti. Upptalning á nokkrum atriðum eða einfalt mat á skólanum. 3) 2 stig: Upptalning á því sem gert er í skólanum, ítarlegri upptalning en hjá þeim sem fá eitt stig og einhver tilraun gerð til að leggja mat á skólafarfið. Textinn segir lesandanum eitt-hvað um það sem gert er í grunnskólum og hvað höfundi finnst um það. Barnið skrifar textann út frá sér og sínum skóla. 4) 3 stig: Textinn byrjar á almennri setningu (svo sem það er gaman í grunnskóla) sem síðan er fylgt eftir með nánari útlistun á því sem gert er í skóla. Í þessum textum byrja börnin oft á lýsingu sem getur átt við um grunnskóla almennt, en færast svo yfir í það að lýsa fyrst og fremst sínum skóla.

Samloðun

Setningagerðir og tengingar voru notaðar til að meta samloðun í textunum. Athugað var hvort börnin tengdu saman setningar með aðal-, rað- eða aukatenginum og hvaða teng-

ingar börnin notuðu helst. Út frá þessari athugun var búinn til fimm þrepa kvarði til að meta samloðun í textunum:

- 0 stig: Engar tengingar í textanum.
- 1 stig: Einhverjar aðal- og/eða raðtengingar notaðar.
- 2 stig: Einhverjar tilvísunar- og/eða tíðartengingar notaðar eða tímaframvinda gefin til kynna á annan hátt (daginn eftir, næsta dag, áður en, eftir að).
- 3 stig: Orsakasamhengi tjáð með notkun orsaka-, afleiðinga- eða skilyrðstengingum.
- 4 stig: Fjölbreytt notkun tenginga sem skapar gott flæði í textanum.

Eftir að bygging og samloðun hafði verið metin í textunum var skoðað hvort gott samræmi væri á milli textanna í hverjum flokki og textar færðir upp eða niður um flokk ef ástæða þótti til. Einnig var farið yfir texta hvers barns og þeir bornir saman og þannig reynt að tryggja samræmi á milli mats á textum hvers barns milli ára.

Samtala fyrir innihald texta

Til að fá eina tölu sem gæfi heildarmat á innihaldi textanna út frá þremur áðurgreindum þáttum voru búnar til nýjar breytur, ein fyrir hvora textagerð, þar sem undirþættirnir þrír fengu jafnt vægi. Hver þáttur var umreiknaður miðað við það að hæsta mögulega gildi á mælingunni gæfi töluna einn. Umreiknuðu tölurnar voru síðan lagðar saman í nýja breytu sem tók þá gildi frá núll og upp í þrjú. Lengsta frásögnin var 338 orð en lengsti upplýsingatextinn 264 orð og var því deilt í orðafjölda frásagna með 338 en með 264 í orðafjölda upplýsingatextanna. Í frásögnunum var hæsta gildi fyrir byggingu fimm stig og var því deilt í stigafjöldann með fimm, en með þremur í stigafjölda fyrir byggingu í upplýsingatextum þar sem þrjú stig var hæsta skor þar. Fyrir samloðun í báðum textunum voru mest gefin fjögur stig og því deilt með fjórum í stigafjölda fyrir samloðun.

Niðurstöður

Greinileg framför varð í ritun beggja textategunda á því tímabili sem rannsóknin náði yfir. Framfarirnar voru hins vegar mismiklar í einstökum undirþáttum og ekki samstíga í textategundunum tveimur.

Einkenni frásagna á hverjum tíma og framfarir milli ára

Mikil breidd var í frammistöðu barnanna í ritun frásagna öll árin. Á meðan sum barnanna skrifuðu strax í 2. bekk langa og ítarlega texta, þar sem flestum eða öllum sögupáttum voru gerð skil og atburðir tengdir saman í samloðandi heild með fjölbreyttum tengingum, áttu önnur börn enn í mesta basli með verkefnið í 4. bekk. Engu að síður má greina ákveðna stígandi í textagerðinni eins og meðaltalstölur í *Töflu 1* sýna. Dreifing á öllum mælingunum var nálægt því að vera normaldreifð utan það að dreifing í lengd frásagna var lítið eitt jákvætt skekkt öll árin (2. bekkur: skewness 1,583 staðalfrávik 0,354, 3. bekkur: skewness 2,394 staðalfrávik 0,361, 4. bekkur skewness 2,673 staðalfrávik 0,354) og dreifing í byggingu var lítið eitt neikvætt skekkt í 4. bekk (skewness 1,740 staðalfrávik 0,354).

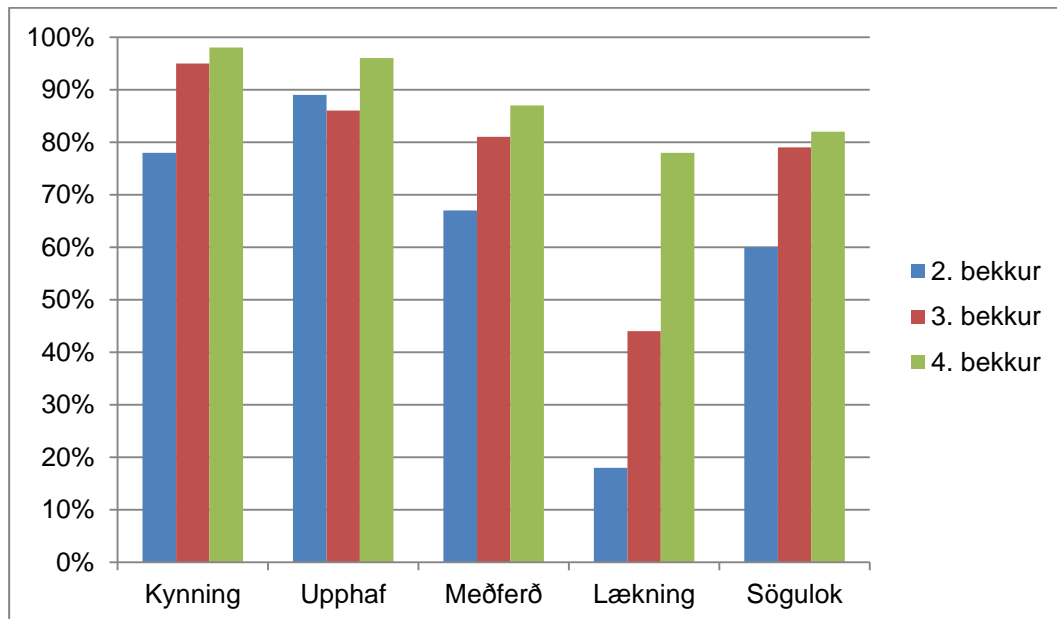
Tafla 1 – Meðaltöl og staðalfrávik þeirra þátta sem metnir voru í frásögnum			
	2. bekkur	3. bekkur	4. bekkur
Heildartala innihald	1,34 (0,43)	1,48 (0,33)	1,78 (0,39)
Lengd	69 (51,23)	60 (32,78)	85 (51,91)
Bygging	3,1 (1,16)	3,9 (0,94)	4,4 (1,05)
Samloðun	2,1 (0,99)	2,1 (0,70)	2,6 (0,75)

Framfarir milli ára voru kannaðar frekar með dreifigreiningu fyrir endurteknar mælingar og mældist marktæk framför á heildartölu fyrir innihald textans á tímabilinu, $F(2,84)=21,397$, $p<0,001$. Post hoc-próf Bonferroni sýnir þó að framförin er aðeins marktæk á milli 3. og 4. bekkjar ($p<0,001$) en ekki milli 2. og 3. bekkjar.

Dreifigreining endurtekinna mælinga sýndi svipaða niðurstöðu fyrir undirþættina. Marktæk framför varð í lengd ($F(2,84)=5,328$, $p<0,01$), byggingu ($F(2,84)=19,269$, $p<0,001$) og samloðun ($F(2,84)=6,258$, $p<0,01$) á tímabilinu sem rannsóknin náði yfir, en post hoc-próf Bonferroni sýnir að milli 2. og 3. bekkjar varð eingöngu marktæk framför í byggingu textanna ($p<0,001$) en milli 3. og 4. bekkjar varð marktæk framför í öllum þáttum; lengd ($p<0,001$), byggingu ($p<0,001$) og samloðun ($p<0,05$).

Mikil breidd var í frammistöðu barnanna í öllum þessum þáttum öll árin. Þannig var lengd frásagnanna frá fjórum orðum og upp í 253 orð í 2. bekk, 18–210 orð í 3. bekk og 19–338 orð í 4. bekk.

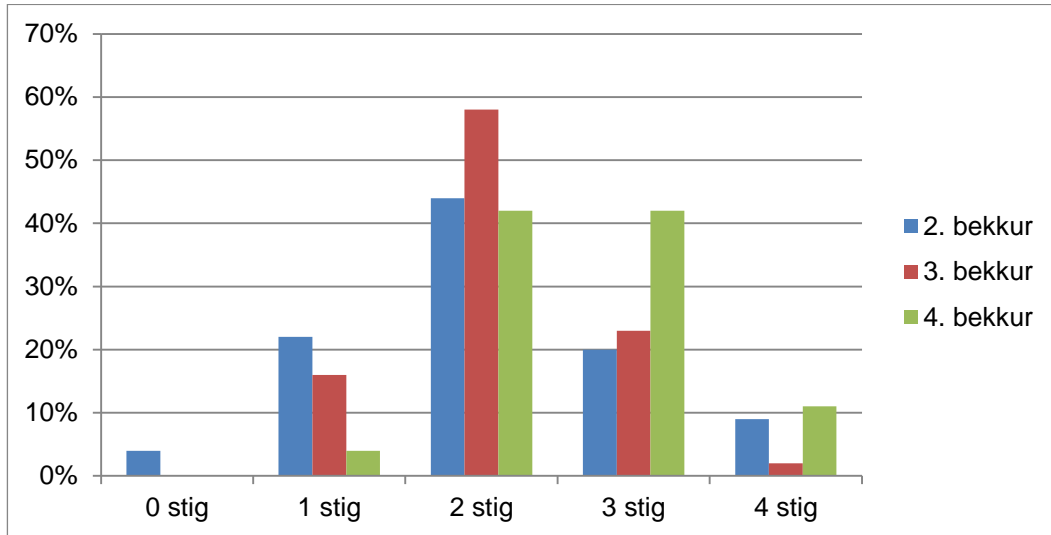
Líkt og lengdin spannaði stigafjölda fyrir byggingu nær allan skalann frá engu upp í fimm stig öll árin en eftir því sem ofar dró færðist þungamiðjan ofar á skalann. Þannig fengu flest barnanna þrjú eða fjögur stig fyrir byggingu í 2. bekk, þrjú til fimm stig í 3. bekk og fjögur til fimm stig í 4. bekk. Á *Mynd 1* má sjá hvaða þættir frásagnarinnar voru komnir inn hjá börnunum á hverju ári.



Mynd 1 – Sögupættir í frásögnum. Myndin sýnir hve hátt hlutfall frásagna geymir hvern þátt.

Kynning og upphafsáttur voru þeir þættir sem komu inn fyrst. Flest barnanna í 2. bekk kynntu persónur og gerðu grein fyrir ástæðu þess að apinn þarf að fara til læknis og þegar komið var í 4. bekk gerðu nær öll börnin þessum þáttum skil í frásögn sinni. Læknismeðferðin kom fast á hæla þessara þátta. Ríflega helmingur barnanna gerði einhverja grein fyrir læknismeðferðinni í textum sínum í 2. bekk og í 4. bekk gerðu nær öll börnin grein fyrir meðferðinni sem apinn fær. Síðari hlutum sögunnar gerðu börnin hins vegar ekki eins góð skil. Í sögum annarsbekkinga kom sjaldnast fram hvort meðferðin bar árangur og sögulokum var oft ábótavant. Sögulokin voru hins vegar komin inn hjá meginþorra barnanna í 3. bekk og í 4. bekk voru flest barnanna farin að gera báðum þessum þáttum skil.

Í fyrstu textum barnanna notuðu börnin mest einfaldar aðal- og raðtengingar til að skapa samloðun í textunum (*og, en, svo ...*), auk tíðartenginga sem gefa til kynna tímaframvindu (*þegar, síðan, eftir að ...*). Þegar á leið jókst fjölbreytni í tengingum. Orsaka-, afleiðinga-, tilgangs- og skilyrðistengingar (*þannig að, vegna þess að, til að, ef ...*) fóru að sjást í auknum mæli og einstaka barn náði að notar fjölbreyttar tengingar til að skapa samloðun í textanum. Á *Mynd 2* sést dreifing í stigafjölda fyrir samloðun öll árin.



Mynd 2 – Stig fyrir samloðun. Hlutfall texta sem fellur í hvern flokk.

Í 2. bekk skrifaði fimmtungur barnanna texta þar sem einungis einfaldar aðal- og raðtengingar voru notaðar til að tengja saman setningar (1 stig). Flest voru hins vegar komin á það stig að geta að minnsta kosti notað tengingar til að gefa til kynna tímaframvindu með notkun tíðartenginga (2 stig), 20% voru auk þess farin að nota tengingar sem gefa til kynna orsakasamhengi (3 stig) og fjögur börn (9%) náðu því að skrifa texta þar sem fjölbreyttar tengingar voru notaðar til að skapa samfellu í frásögninni (4 stig). Í 3. bekk var munstrið mjög svipað. Það fækkaði þó í þeim hópi sem notaði einungis aðal- og raðtengingar og fjölgaði að sama skapi í þeim hópi sem náði að nota tengingar til að skapa tímaframvindu. Athygli vekur að færri textar féllu nú í flokkinn sem notaði fjölbreyttar tengingar til samloðunar en árið á undan. Í 4. bekk voru nær öll börnin komin á það stig að geta að minnsta kosti notað tengingar til að skapa tímaframvindu í frásögninni og það fjölgaði líka umtalsvert í þeim hópi sem notaði tengingar til að gefa til kynna orsakasamhengi. Enn voru það einungis fimm börn (11%) sem náðu að nota tengingar á fjölbreyttan hátt til að skapa gott flæði í frásögnunum.

Í *Ramma 1* má sjá dæmi um frásagnir þriggja barna þrjú ár í röð. Textadæmin sýna vel þá breidd sem var í getu barnanna öll árin, og þær framfarir sem urðu í textagerðinni milli ára. Gríðarlegur munur var á textum þessara þriggja barna öll þrjú árin, en þó sýnu mestur í 2. bekk. *Barn A* náði ekki að skrifa nema örfáar setningar í 2. bekk á meðan *Barn C* skrifaði langa sögu þar sem öllum sögupáttum voru gerð góð skil og fjölbreyttar tengingar notaðar til að skapa samloðun í textanum.

Framfarir urðu í textagerðinni hjá öllum börnunum á því tímabili sem rannsóknin náði yfir. Hjá *Barni A* má sjá stíðandi í lengd, byggingu og samloðun milli ára. Frásögnin sem barnið skrifaði í 3. bekk er lengri og ítarlegri en sagan sem það skrifaði ári fyrr en lítill munur er hins vegar á samloðun. Í 4. bekk má hins vegar sjá framfarir í samloðun, barnið notar fjölbreyttari tengingar en áður og þar á meðal eina tilgangstengingu (*til að*). Byggingin er

Rammi 1 Dæmi um frásagnir		
Dæmi um frásagnir barna í 2. bekk		
Barn A þetta er abi sem fól lækni og fék sbtu	Barn B einu sinni var api einn dæin var honum ikvað ílt í fætinum hann sagði við manin sin mér er ílt í fætinum maðurin sagði getur þú geigið nei. eigun við að fara upp á spítala verður það betra já auðvita en ef þeir meiða mig þeir gera það ekki ég lofa þfi svo fóru þeir á spítalan honum fanst það bara nokuð gaman svo fóru þeir glaðir heim	Barn C einu sinni var api sem hét Niels Niels átti heima í blokk ásamt húsbónda sínum og hann hét Þór næsta dag þegar Þór vaknaði og fór inni eldhúsið sá Þór að Niels var ekki glaður og fjörugur eins og hann var vanur að vera hvern einasta dag en Niels var voða illt í maganum og hausnum en Þór gat ekki vitað það af því að Niels var api en Þór var alveg viss um að Niels væri veikur og fór með Niels beint til dýralæknis og lækinnir sagði að Niels væri mjög veikur og þyrfti að fara á spítala og lækinnir lét Þór fá blað til þess að Niels komist á spítalan eftir smá stund voru þeir Niels og Þór komnir á spítalan og Þór rétti afgreiðlukonuni blaðið sem lækinnirinn hafði gefið honum og eftir 3 vikur fór hann friskur og fjörugur heim af spítalanum
Lengd: 9 orð Bygging: 2 stig Samloðun: 2 stig	Lengd: 68 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 1 stig	Lengd: 145 orð Bygging: 4 stig Samloðun: 4 stig
Frásagnir sömu barna í 3. bekk		
Barn A – Strákur api fór á súkrahárs. þar fór hann í ubskurð. tugin dat oní hann. lægnirinn lit han rjés up. og hann var dáin. edir	Barn B einu sinni var api hann var úti að leika sér svo datt hann hann meiddi sig í fætinum ái ái ég meiði mig í fætinum hann þurti að fara á sjúkrahús það var ælega vont að þurfa að vera í hjólastól nú þurti að skoða fótinn æ æ þú ert fótbrottinn ooohu þú þarft að vera hér í nokkra daga eftir þetta þorði friðjóður þorað að fara út að leika aftur	Barn C einu sinni var api sem var að leika sér með bolta út í garði þegar hann var búinn að leika sér í dágóða stund misti hann boltan út á götu ó nei ég verð að ná í boltan áður en eitthvað gerist við hann hugsaði hann með sér hann hljóp út á götu og hann ætlaði að ná í boltan en bíll keyrði yfir hann hann öskraði svo hátt að líklega í bænum heyrðu í honum bílstjórinn stökk út úr bílnum og tók apan rólega upp og keyrði með hann á sjúkrahús beinið í hægri fótinum var brotið það tók 7 vikur að gróa og að þeim loknum fór hann aftur heim endir
Lengd: 23 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 1 stig	Lengd: 71 orð Bygging: 4 stig Samloðun: 2 stig	Lengd: 113 orð Bygging: 5 stig Samloðun: 3 stig

Frásagnir sömu barna í 4. bekk		
<p>Barn A einu sinni var górilla sem hét kingkong hann hringd í sjúkrabíl til að sækja sig og það var mjög erfit og það tókst þegar hann kom ini á skurðstovuna leið iv hann</p>	<p>Barn B einu sinni var api sem hjet bubbi alt í einu fann hann óulega mikið til alstaðar í líkamanum pabbi hanss sem hét gummi fór með hann til læknis þar fór hann í raunkenmynd það var ljóst hann var með krabbameini alstaðar í lungun og bara alsstaðar aumingja bubbi hann var á sjúkrahúsinu í marga daga hann fór líka í rosa marga uppskurði síðan sofnaði hann um kvöldið og síðan um morguninn vaknaði hann ekki aftur það var augljóst hann var dáinn það voru allir í harmgrát mest var það þó gummi sem grét endir</p>	<p>Barn C hingað hingað gefðu á mig friðþjófur er að spil fótbolta með vinum sínum geira og mæju friðþjófur er með boltann og ætlar að send á geira en ó nei hann missir jafnvægið og fótbrotnar geiri og mæja hlaupa til hans er allt í lagi friðþjófur spyr geiri friðþjófur hristir hausin og vælir hann segir ekki neitt af því hann er api mæja segir ég fer og sækí í hjálp mæja hleipur af stað til mannsins með gula hattin nokkrum míútum síðar friðþjófur er á spítala og það á að setja gifs á hann eftir 8 vikur er hann aftur farinn að spila fótbolta endir</p>
<p>Lengd: 32 orð Bygging: 1 stig Samloðun: 3 stig</p>	<p>Lengd: 94 orð Bygging: 5 stig Samloðun: 2 stig</p>	<p>Lengd: 104 orð Bygging: 5 stig Samloðun: 3 stig</p>

hins vegar svipuð og árið á undan, meira er þó lagt í byrjun sögunnar en áður, en síðan dettur botninn úr og sagan endar eiginlega áður en hún byrjar.

Hjá *Barni B* má sjá góða stígandi í lengd og byggingu frásagnanna. Í fyrstu sögunni er ekkert fjallað um þá meðferð sem apinn fær á sjúkrahúsinu eða árangur hennar utan það að apanum fannst bara gaman. Í sögunni sem barnið skrifaði í 3. bekk er fjallað um meðferðina sem apinn fær en ekki er tilgreint hvort hún beri einhvern árangur. Í 4. bekk náði barnið loks að skrifa heilsteypta frásögn þar sem öllum sögupáttum eru gerð ágæt skil þó endirinn sé heldur sorglegur og skilið við eftirlifandi sögupersónur áður en þær hafa jafnað sig á áfallinu sem yfir þær hefur dunið. Í fyrstu frásögninni notar barnið einungis einfaldar aðal- og raðtengingar (*og, en, svo*). Í seinni frásögnunum hafa bæst við tengiorð sem tjá tímaframvindu og tilvísunartengingin *sem* er notuð nokkrum sinnum, en flóknari tengingar koma ekki fyrir.

Barn C hefur strax í 2. bekk góð tök á textategundinni og skrifar heilsteypta frásögn þar sem fjölbreyttar tengingar eru notaðar til að skapa samloðun og tjá orsakasamhengi (*af því að, til þess að, eins og ...*). Í 3. bekk skrifar barnið frásögn sem er mjög keimlík fyrstu sögunni og litlar framfarir að sjá utan þess að barnið notar nú beina ræðu í frásögninni. Í 4. bekk prófar barnið sig enn frekar áfram með formið og lætur nú samtöl sögupersónanna bera söguþráðinn uppi en að öðru leyti er sagan mjög lík fyrri sögunum hvað byggingu og samloðun varðar.

Einkenni upplýsingatexta á hverjum tíma og framfarir milli ára

Líkt og í frásögnunum var mikil breidd í gæðum upplýsingatexta öll árin. Í 2. bekk réðu flest barnanna frekar illa við að skrifa upplýsingatexta en skrifuðu mun betri texta í 3. og 4. bekk. Eins og sjá má í *Töflu 2* urðu miklar framfarir í ritun upplýsingatexta milli 2. og 3. bekkjar en hins vegar mun minni milli 3. og 4. bekkjar. Dreifing á öllum mælingunum var nálægt því að vera normaldreifð utan það að dreifing í lengd textanna var lítið eitt jákvætt

Tafla 2 – Meðaltöl og staðalfrávik þeirra þátta sem metnir voru í upplýsingatexta			
	2. bekkur	3. bekkur	4. bekkur
Heildartala innihald	1,15 (0,42)	1,40 (0,39)	1,41 (0,45)
Lengd	42 (33,03)	58 (33,36)	53 (40,37)
Bygging	1,9 (0,68)	2,2 (0,51)	2,3 (0,62)
Samloðun	1,1 (0,75)	1,6 (0,70)	1,5 (0,63)

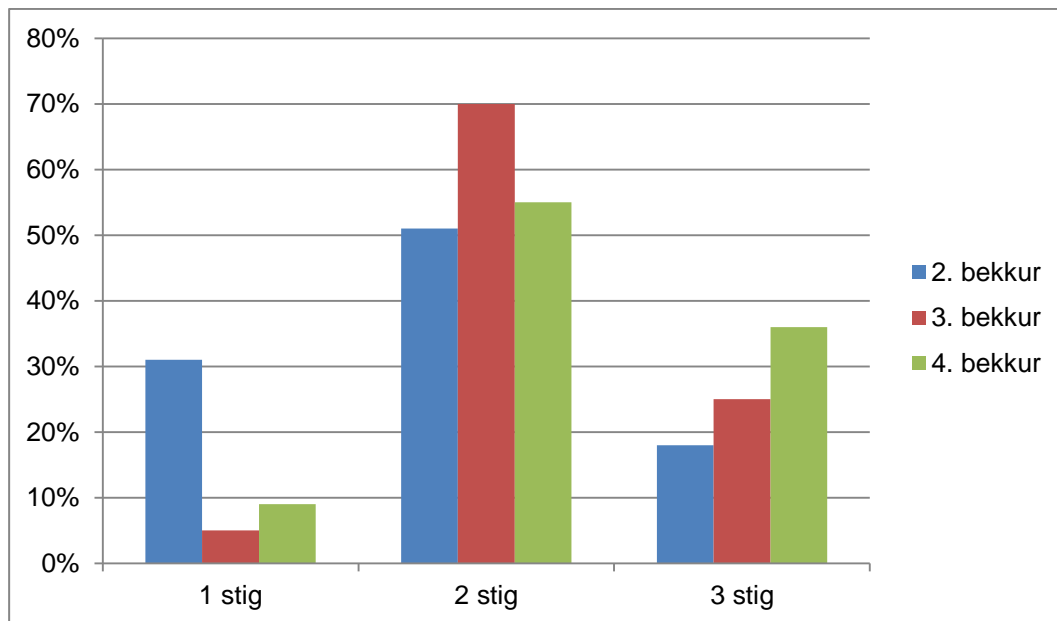
skekkt öll árin (2. bekkur: skewness 1,826 staðalfrávik 0,354, 3. bekkur: skewness 1,120 staðalfrávik 0,357, 4. bekkur skewness 3,507 staðalfrávik 0,354).

Framfarir milli ára voru kannaðar frekar með dreifigreiningu fyrir endurteknar mælingar og mældist marktæk framför á heildartölu fyrir innihald textans á tímabilinu, $F(2,84)=8,289$, $p<0,00$. Post hoc próf Bonferroni sýnir þó að framförin er aðeins marktæk á milli 2. og 3. bekkjar ($p<0,001$) en ekki milli 3. og 4. bekkjar.

Dreifigreining endurtekinna mælinga sýndi svipaða niðurstöðu fyrir undirþættina. Marktæk framför varð í lengd ($F(2,84)=9,539$, $p<0,001$) og byggingu ($F(2,84)=7,428$, $p<0,001$) á tímabilinu sem rannsóknin náði yfir, en ekki mældist marktæk framför í samloðun. Post hoc próf Bonferroni sýnir að framfarirnar eru aðeins marktækar á milli 2. og 3. bekkjar (lengd $p<0,05$, bygging $p<0,01$).

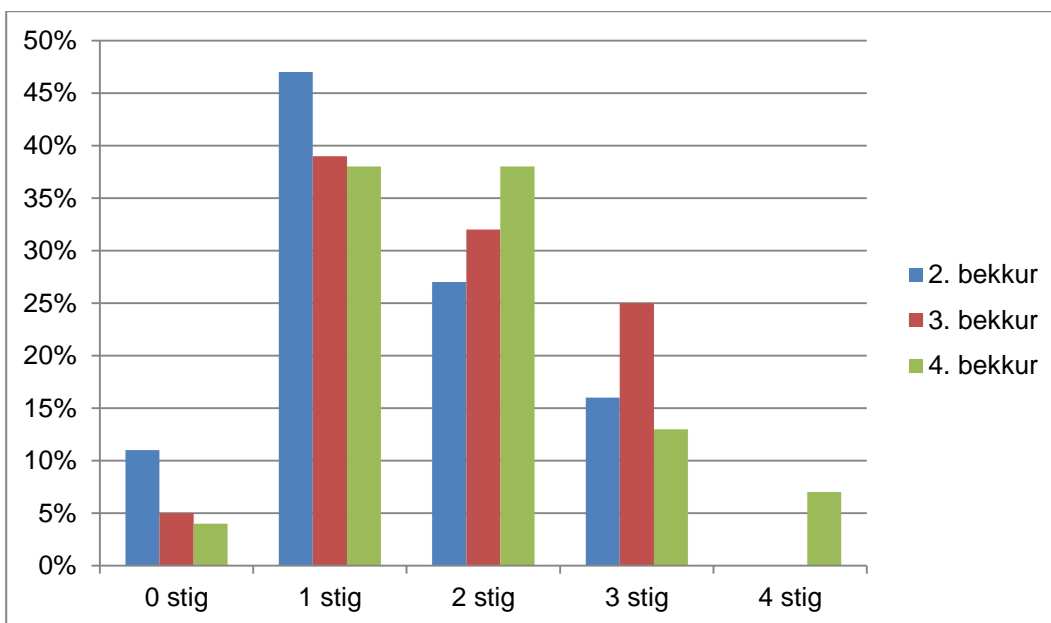
Líkt og í frásögnunum var mikil breidd í frammistöðu barnanna í öllum þáttum öll árin. Lengd textanna var frá sex orðum og upp í 149 orð í 2. bekk, 18–156 orð í 3. bekk og 11–264 orð í 4. bekk.

Stigafjöldi fyrir byggingu spannaði skalann frá einu og upp í þrjú stig öll árin, en eins og sjá má á Mynd 3 fjölgaði smám saman í þeim hópi sem fékk tvö eða þrjú stig fyrir byggingu textans. Stökkið var mest á milli 2. og 3. bekkjar þegar það fækkaði til mikilla muna í þeim hópi sem fékk aðeins eitt stig. Á milli 3. og 4. bekkjar fjölgaði lítið eitt í þeim hópi sem fékk þrjú stig, en í 4. bekk voru líka fleiri börn sem fengu eitt stig fyrir byggingu en í 3. bekk, svo ljóst er að einhver börn skrifuðu lakari texta í 4. bekk en þau gerðu í 3. bekk.



Mynd 3 – Stigafjöldi fyrir byggingu upplýsingatexta, hlutfall texta sem fellur í hvern flokk.

Svipaða sögu er að segja um samloðun í textanum. Þar færðist hópurinn smám saman ofar á kvarðanum eftir því sem á leið eins og sjá má á mynd 4. Á milli 2. og 3. bekkjar fækkaði í þeim hópum sem notuðu engar tengingar í textanum (0 stig) eða eingöngu aðal- og raðtengingar (1 stig). Að sama skapi fjölgaði í þeim hópum sem notuðu fjölbreyttari tengingar og náðu að skapa tímaframvindu í textanum (2 stig) og gefa til kynna orsakasamhengi (3 stig). Á milli 3. og 4. bekkjar varð hins vegar minni breyting, en þó var ánægjulegt að sjá að nokkur börn höfðu á þeim tíma náð þeim áfanga að geta skrifað upplýsingatexta þar sem fjölbreyttar tengingar voru notaðar til að skapa samhengi og samfellu í textanum (4 stig).



Mynd 4 – Samloðun í upplýsingatexta. Hlutfall texta sem fellur í hvern flokk.

Í *Ramma 2* má sjá dæmi um upplýsingatexta þriggja barna, þeirra sömu og skrifuðu frásagnirnar í *Ramma 1*. Líkt og í frásögnunum má sjá nokkra breidd í færni barnanna öll árin, en munurinn er þó ekki eins æpandi og í frásögnunum. Dæmin endurspeglu líka það sem fram kemur í meðaltalstölum, framfarir hjá öllum börnunum eru fremur litlar milli ára.

Rammi 2 Dæmi um upplýsingatexta		
Dæmi um upplýsingatexta barna í 2. bekk		
Barn A ég er í ghmsóla er gma í tölur og í skák og	Barn B það er leiðinlegt í skólanum mér finst skemtilegast að vera úti í frímínotonum og líka í sögubók það er líka gaman í frístund a-bekkur er betri í dans en b-bekkur en b-bekkur er betri í fótbola og tómasanir eru klárastir í starfræði en ég tómas Vilhm og píku matti erum best í fótbola	Barn C ef maður ætlar að byrja í grunnskóla verður maður náttúrulega eiga skólatösku og hún verður að vera nógu stór og ekki of þung það sem maður er að gera í skóla er til dæmis íþróttir, tónment stærðfræði og heimilisfræði í íþróttum lærir maður fullt af leikjum í tónment lærir maður fullt lögum og í heimilisfræði lærir maður að baka elda og skera nið grænmeti
Lengd: 12 orð Bygging: 1 stig Samloðun: 1 stig	Lengd: 55 orð Bygging: 2 stig Samloðun: 1 stig	Lengd: 64 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 2 stig

Upplýsingatextar sömu barna í 3. bekk		
Barn A það er í grunnskóla þar maður að læra og það eru frímínótur og ða eru nesti og matur	Barn B það er leiðinlegt rosa rosa leiðinlegt maður á bara að læra læra og læra einungis í starfræð ens og eningu sem er rosa leiðinleg bók maður á bara að reikna það er gaman í frímínótum je je þar leika allir saman og það er svo gaman að vera úti í frímínótum	Barn C að vera í grunnskóla er stundum gaman og stundum leiðinlegt það sem er gaman er til dæmis listasmíðja þar sem maður fer í smíði textíl eða myndment og fullt af örðu skemtilegu í íþróttum er stundum mjög skemtilegt eða ótrúlega leiðinlegt svo í dans og tónmennt þá er stundum ágætt stundum mjög leiðinlegt en aldrei skemtilegt
Lengd: 18 orð Bygging: 1 stig Samloðun: 1 stig	Lengd: 51 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 2 stig	Lengd: 56 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 2 stig
Upplýsingatextar sömu barna í 4. bekk		
Barn A það er leiðinlent að læra maturin er ágætur íþróttir eru ágætur	Barn B mín skoðun á grunnskóla er þessi það er rosa gaman en stundum getur verið rosa leiðinnlegt eins og til dæmis í einingu og öllu sem teingist íslensku eða starfræði mér finst samt skemtilegast að vera í frímínótum og líklist það er líka gaman í mörgu fleirra það er líka ógeðsleg vondur matur fiskukr oj bjak tómatósósa oj bjak karteflur oj bjak	Barn C að vera í grunnskóla ætti að hjálpa þér við að læra fullt hlutum sem gætu hjálpað þér fyrir ókomna framtíð fyrstu 5 árin í skólanum á eftir að leggja mikið á það að kenna þér að lesa í grunnskólum eru 10 bekkir og líklega verða 3 deildir yngsta mið og unglíngastig. þú átt eftir að læra lestur stærðfræði íslensku textíle tónmennt smíði myndmennt og eitthvað annað tungumál sem þú mátt velja
Lengd: 11 orð Bygging: 2 stig Samloðun: 0 stig	Lengd: 61 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 2 stig	Lengd: 71 orð Bygging: 3 stig Samloðun: 2 stig

Barn A skrifaði í 2. bekk mjög stuttan texta um sína upplifun af grunnskóla. Textann mætti frekar flokka sem tjáningu á skoðun en hefðbundinn upplýsingatexta. Textar barnsins eru áfram mjög stuttir í 3. og 4. bekk, en að forminu til hafa þeir þó þokast aðeins í áttina að upplýsingatexta og byrja á almennri setningu um skóla. Það sem á eftir kemur er hins vegar einungis upptalning á nokkrum athöfnum skólastarfs og í seinni textanum lýsir barnið skoðun sinni á þeim.

Barn B skrifaði mun betri texta og þó textarnir séu keimlíkir að byggingu öll árin (almenn upphafssetning sem fylgt er eftir með lýsingu á nokkrum atriðum skólastarfs) má greina svolitlar framfarir í samloðun og framsetningu textans. Í fyrsta textanum notar barnið eingöngu aðaltengingar (*og*, *en*), í næsta texta er komin inn ein tilvísunartenging (*sem*) og í síðasta textanum notar barnið samanburðartenginguna *eins og*. Staða höfundar breytist einnig á milli textanna þriggja. Í fyrsta textanum er skrifað í fyrstu persónu, í þeim næsta notar höfundur fornafnið *maður* sem skapar ákveðna fjarlægð og í þriðja textanum fer höfundur þá leið að tilgreina í upphafi textans að hann ætli að lýsa sinni skoðun á grunnskóla.

Barn C skrifar ágætan upplýsingatexta í 2. bekk þó nálgunin sé svolítið óvenjuleg, það er byrjað er að fjalla um nauðsyn þess að eiga góða skólatösku þegar byrjað er í skóla. Góð samloðun er í textanum þó tengingar séu ekki margar. Textarnir sem barnið skrifaði í 3. og 4. bekk eru keimlíkir hvað lengd, byggingu og samloðun varðar. Byrjað er á almennri setningu um skóla og henni síðan fylgt eftir með nánari útlistun á skólastarfi. Í síðasta textanum er þó mun hnitmiðaðri umfjöllun um skipulag skóla og skólastarf sem gefur lesandanum skýrari mynd af skólastarfi en í fyrri textunum.

Samanburður á frammistöðu í frásögnum og upplýsingatextum

Við samanburð á frammistöðu í textategundunum tveimur þarf að hafa í huga að verkefni sem notuð voru til að prófa færni barnanna í frásögnum og upplýsingatexta voru á margan hátt ólík. Í frásagnaverkefninu höfðu þau stuðning af myndum sem röktu ákveðinn söguþráð á meðan þau fengu einungis munnlegar upplýsingar um viðfangsefni til að skrifa um í upplýsingatextanum. Á móti kemur að viðfangsefnið í upplýsingatextunum var þeim mjög nærtækt það er að segja frá grunnskólastarfi sem þau öll þekkja á meðan frásögnin krafðist þess að þau settu sig inn í atburðarrás sem þau höfðu ekki öll kynnst af eigin raun.

Nokkur munur var merkjanlegur á frammistöðu barnanna, og ekki síst framförum, í textagerðunum tveimur. Framfarir í einstökum þáttum urðu ekki á sama tíma í frásögnum og upplýsingatexta. Í frásögnunum var fremur lítil framför í textagerðinni milli 2. og 3. bekkjar en þá varð hins vegar mikil framför í upplýsingatextunum. Milli 3. og 4. bekkjar snerist þetta við. Þá varð marktæk framför í öllum þáttum í frásögnunum en engin framför í upplýsingatextunum.

Frásagnirnar voru almennt lengri en upplýsingatextarnir, auk þess sem meiri breidd var í lengd þeirra en upplýsingatextanna. Í 2. og 4. bekk voru upplýsingatextarnir mun styttri en frásagnirnar og mældist munurinn marktækur (2. bekkur $t(44)=4,080$, $p<0,001$, 4. bekkur $t(44)=6,833$, $p<0,001$). Í 3. bekk voru textarnir hins vegar álíka langir.

Það er erfitt að bera byggingu textanna saman þar sem um ólíkar textategundir er að ræða og ólíkir matskvarðar voru notaðir til að leggja mat á byggingu þeirra. Niðurstöðurnar benda engu að síður til þess að börnin séu lengra á veg komin í byggingu frásagna en upplýsingatexta. Strax í 2. bekk skrifuðu þau frásagnir sem báru mörg helstu merki þeirrar textategundar þó fæst þeirra gerðu öllum þræðinum góð skil. Upplýsingatextar barnanna voru hins vegar mjög brotakenndir á þessum tíma, oft ekki annað en upptalning á því sem gert er í skóla án þess að nokkur tilraun væri gerð til að leggja mat á það eða skýra. Í 4. bekk höfðu flest barnanna náð grunntökum á byggingu frásagna og skrifuðu frásögn sem hafði upphaf, söguþráð og endi. Upplýsingatextarnir voru hins vegar flestir enn mjög brotakenndir.

Samloðun var einnig lítið eitt betri í frásögnum en upplýsingatextum og mældist munurinn marktækur öll árin (2. bekkur $t(44)=3,219$, $p<0,01$, 3. bekkur $t(44)=2,284$, $p<0,05$ og 4. bekkur $t(44)=4,478$, $p<0,001$). Í 2. og 3. bekk var algengast að börnin fengu tvö stig fyrir samloðun í frásögnum en aðeins eitt stig fyrir samloðun í upplýsingatextum. Í 4. bekk fengu flest barnanna tvö eða þrjú stig fyrir samloðun í frásögnum en eitt eða tvö stig fyrir samloðun í upplýsingatextum. Í þessu sambandi verður þó að hafa í huga að textagerðirnar tvær gera kröfur um ólíka notkun tenginga. Frásagnir innihalda yfirleitt fleiri tengingar sem gefa til kynna tímaröð á meðan upplýsingatextar kalla á aukna notkun orsaka-, samanburðar- og tilvísunartenginga. Í því kerfi sem hér var notað til að meta samloðun í textanum ættu upplýsingatextarnir því að flokkast hærra en frásagnirnar, því ætla mætti að fleiri frásagnir féllu í þann flokk sem fékk tvö stig fyrir samloðun (textar þar sem tilvísunar- og tíðartengingar koma fyrir, eða tímaframvinda er á annan hátt gefin til kynna) en

fleiri upplýsingatextar í þann flokk sem fékk þrjú stig fyrir samloðun (orsakasamhengi tjáð með notkun afleiðinga-, orsaka-, tilgangs- eða skilyrðstengingum). Sú var hins vegar ekki raunin, í báðum textategundunum þokast stigafjöldinn upp á við með árunum en upplýsingatextarnir voru öll árin skrefi á eftir frásögnunum hvað samloðun varðar.

Helst frammistaða í ritun textategundanna tveggja í hendur?

Athuguð var fylgni á milli frammistöðu barnanna í ritun textategundanna tveggja á hverju ári. Marktæk fylgni var á milli heildartölu fyrir innihald textanna tveggja í 2. og 4. bekk, en ekki í 3. bekk. Fylgnin mældist þó ekki mjög sterk, $r=0,367$, $p<0,05$ í 2. bekk og $r=0,350$, $p<0,05$ í 4. bekk, og virðist fyrst og fremst tilkomin vegna fylgni á milli lengdar textanna. Fremur sterk fylgni var á milli lengdar texta öll árin, $r=0,526$, $p<0,001$ í 2. bekk, $r=0,437$, $p<0,001$ í 3. bekk og $r=0,789$, $p<0,001$ í 4. bekk, en hins vegar var ekki marktæk fylgni á milli byggingar eða samloðunar í textunum, með þeirri undantekningu þó að það var fylgni á milli byggingar textanna tveggja í 2. bekk ($r=0,296$, $p<0,05$). Það helst því ekki endilega í hendur að ná að skrifa frásögn með góðri byggingu og upplýsingatexta með góðri byggingu og góð samloðun í öðrum textanum er ekki ávísun á góða samloðun í hinum.

Umræða

Niðurstöður sýndu ágæt framfarir í báðum textategunum á því tímabili sem rannsóknin náði yfir. Framfarirnar voru hins vegar mismiklar í einstökum þáttum milli ára og urðu ekki samstíga í textategundum tveimur. Geta barnanna í öllum þáttum (lengd, bygging, samloðun) var skrefi á undan í frásögnunum sem kemur heim og saman við niðurstöður fyrri rannsókna á ritaðri textagerð ungra barna (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999; Rannveig Oddsdóttir o.fl., 2012). Gera má ráð fyrir að þar hafi áhrif annars vegar ólíkt form textanna og hins vegar mismikil kynni af og kennsla í textategundunum tveimur.

Frásagnir eru textategund sem börn kynnast snemma, svo sem þegar lesið er fyrir þau og þegar sagt er frá því sem gerst hefur í daglegu lífi. Rannsóknir á munnlegum frásögnum barna sýna að við 7–9 ára aldur hafa flest börn náð ágætum tókum á frásagnarforminu og geta sagt sögu sem hefur upphaf, skýran söguþráð og endi (Berman og Slobin, 1994; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004). Þar með er samt ekki endilega víst að þau geti skrifað jafn góða frásögn því í fyrstu bekkjum grunnskóla er færni barna til að rita texta mjög háð færni þeirra í umskráningu (Abbott, Berninger og Fayol, 2010; Hooper o.fl., 2011; Limpo og Alves, 2013). Í 3.–4. bekk hafa börn náð það góðum tókum á umskráningu að þau ráða við að skrifa sæmilega langan og samhangandi texta. Þetta endurspeglast í frásögnum barnanna í rannsókninni, sem flest gátu í 4. bekk skrifað sögu þar sem öllum söguþáttum voru gerð skil. Kemur það heim og saman við niðurstöður fyrri rannsókna sem sýna að strax í fyrstu bekkjum grunnskóla ráða börn ágætlega við að rita einfaldar frásagnir (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999).

Upplýsingatextar koma minna við sögu í daglegu lífi ungra barna. Einhver kynni hafa þau þó af upplýsingatextum úr fræðibókum sem gefnar eru út fyrir börn, en gallinn er hins vegar sá að margar þeirra eru skrifaðar í frásagnarstíl (Pappas, 2006). Fyrir vikið fara börn á mis við fjölmörg tækifæri til að kynnast upplýsingatextum og frásagnarformið verður enn meira ríkjandi en ella væri. Í rannsóknum Kamberelis (1999) og Donovan (2001) á ritun ungra barna mátti sjá þess merki að yngstu börnin yfirfærðu frásagnarformið yfir á upplýsingatexta. Þess sáust hins vegar ekki merki í textum íslensku barnanna í þessari rannsókn. Að öðru leyti eru niðurstöður mjög í takt við niðurstöður Donovan (2001) sem skoðaði texta barna í leikskóla og upp í 5. bekk. Niðurstöður sýndu að í öllum aldurshópum skrifuðu börnin gjarnan texta sem byrjaði á kynningu á umfjöllunarefni sem var fylgt eftir með fremur sundurlausri upptalningu á ýmsum eiginleikum eða athöfnum sem því tengdu. Flokkun eða samanburður og samantekt komu ekki fyrir í textum barnanna fyrr en í 3.–5. bekk og ekkert barnanna endaði texta sinn á eftirmála.

Frammistaða barnanna í þessari rannsókn er því nokkuð í takt við það sem gengur og gerist í textagerð barna á þessum aldri. Í því sambandi er þó rétt að hafa í huga að þær rannsóknir, sem hér hefur verið fjallað um, byggja á textum barna sem ekki höfðu fengið sérstaka þjálfun í textagerð. Íhlutunarrannsóknir þar sem börn hafa fengið markvissa kennslu í textaritun sýna hins vegar að slík kennsla ber fljótt árangur og skilar sér í betri textum (sjá t.d. Hall, Sabey og McClellan, 2005; Purcell-Gates o.fl., 2007; Wollman-Bonilla, 2000). Þær litlu framfarir sem verða í frásögnum á milli 2. og 3. bekkjar og upplýsingatexta milli 3. og 4. bekkjar vekja því spurningar um hvort ekki væri æskilegt að leggja meiri áherslu á kennslu í textagerð í íslenskum skólum. Dæmin úr textum barnanna sýna að ekki verða sérlega miklar framfarir í textaritun á því tímabili sem rannsóknin náði yfir, hvort sem lítið er til meðalbarnsins, slakra nemenda eða sterkra. Þau börn sem skrifa slaka texta í 2. bekk eru mörg hver enn með mjög slaka texta í 4. bekk og þó börnunum sem standa vel í byrjun fari fram á tímabilinu má gera ráð fyrir að þau gætu náð enn lengra fengju þau markvissa kennslu í textagerð.

Mikil breidd var í getu barnanna í báðum textategundum öll árin sem kemur ekki á óvart þar sem færni barna á þessum aldri í þeim þáttum sem ritunin byggir á, svo sem lestrarfærni og málþroska er mjög breytileg. Sum börn eru vart orðin læs í 2. bekk og tók þeirra á tungumálinu eru líka misgóð sem óhjákvæmilega hlýtur að hafa áhrif á frammistöðu þeirra í textaritun. Samspil við þessa þætti var ekki til athugnar nú en verður skoðað á seinni stigum rannsóknarinnar.

Engin athugun var gerð á kennsluháttum eða inntaki kennslu í þeim skólum, sem tóku þátt í rannsókninni, utan það að vitað er að annar skólinn leggur nokkra áherslu á ritun í lestrarkennslu og hinn skólinn kennir samkvæmt aðferðum *Byrjendalæsis* (Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2010). Engar rannsóknir hafa verið gerðar á inntaki ritunarkennslu í yngstu bekkjum íslenskra grunnskóla en erlendar rannsóknir benda til þess að mest áhersla sé lögð á kennslu og þjálfun í ritun frásagna en minna sé unnið með upplýsingatexta (Duke, 2000). Greinarhöfundar hafa enga ástæðu til að ætla að því sé öðruvísi farið hér á landi og er það trúlega ein skýringin á því að framfarirnar verða meiri í ritun frásagna en upplýsingatexta.

Færni í textagerðunum tveimur hélst ekki mjög sterkt í hendur. Veik fylgni var þó á milli heildartölu fyrir innihald textanna tveggja í 2. og 4. bekk, en sú fylgni er fyrst og fremst tilkomin vegna fylgni á milli lengdar textanna. Þessi munur á textategundunum tveimur er enn frekari áminning um það að færni í tæknilegum þáttum ritunar (svo sem umskráningu og stafsetningu) er ekki það eina sem þarf til að geta ritað texta. Kynni af mismunandi textategundum og þjálfun í að nota þær á sinn þátt í því hve fljótt og vel börn ná tökum á þeim. Ritunarkennsla þarf allt frá upphafi að taka mið af bæði tæknilegum þáttum og merkingarlegum þáttum og börn ættu að fá tækifæri til að vinna með ólíkar textategundir. Rannsóknir sýna að ung börn geta auðveldlega nýtt sér kennslu í textagerð (Hall, Sabey og McClellan, 2005; Paris og Paris, 2007; Purcell-Gates o.fl., 2007; Williams o.fl., 2005; Wollman-Bonilla, 2000) og þar sem megintilgangur ritunarkennslu er að gera nemendur færa um að nota ritmál í margvíslegum tilgangi ætti kennsla í textagerð að vera hluti af ritunarkennslu allt frá upphafi. Fjölbreytt verkefni þar sem börnin eru hvött til að nýta ritmál til tjáningar og samskipa gegna þar veigamiklu hutverki. En eftir því sem ofar dregur þarf að leggja ríkari áherslu á textagerðina sem slíka til að tryggja að framfarir verði í textaritun en ekki stöðnun eins og sjá má vísbendingu um í íslenskum rannsóknum á textagerð stálpaðra barna og unglinga (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007, 2011; Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2010). Í þessu eins og öðru er mikilvægt að byrja snemma að leggja grunninn og kenna börnum vinnubrögð sem þau síðan þróa smám saman áfram eftir því sem aldur og þroski eykst.

Við alla túlkun á niðurstöðunum þarf að hafa í huga að úrtakið var ekki mjög stórt og að eins einn texti af hvorri textategund var undir frá hverju barni ár hvert. Textaritun er flókið viðfangsefni sem krefst einbeitingar og margir þættir geta haft áhrif á það hversu vel einstaklingi, ekki síst barni sem er að stíga sín fyrstu skref í ritun, tekst upp í hvert sinn. Þó að allt væri gert til að skapa sem bestar aðstæður þegar verkefni voru lögð fyrir var ekki hægt að tryggja að öll börnin næðu að gera sitt besta. Þetta getur mögulega haft áhrif á mælingar á framförum milli ára og milli textategundanna tveggja. Einnig gæti það haft áhrif á mælingar á framförum að sömu verkefni voru lögð fyrir endurtekið sem skapar hættu á því að þær framfarir sem mælast séu að einhverju marki tilkomnar vegna þess að börnin þekkja verkefni og geta byggt á fyrri reynslu sinni af því að fast við þau. Þar sem heilt ár leið á milli prófana verður þó að teljast ólíklegt að þau áhrif séu mikil.

Heimildir

Abbott, R. D., Berninger, V. W. og Fayol, M. (2010). Longitudinal relationship of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 281–298. doi: 10.1037/a0019318

Babayigit, S. og Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169–189. doi: 10.1037/a0021671

Bamberg, M. (ritstjóri). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. A. og Slobin, D. I. (ritstjórar). (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bourke, L. og Adams, A.-M. (2010). Cognitive constraints and the early learning goals in writing. *Journal of Research in Reading, 33*(1), 94–110. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01434.x

Clay, M. M. (1975). *What did I Write? Beginning writing behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

Donovan, C. A. (2001). Children's development and control of written story and informational genres: Insights from one elementary school. *Research in the teaching of English, 35*(3), 394–447.

Duke, N. K. (2000). 3,6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202–224.

Duke, N. K. og Kays, J. (1998). “Can I say ‘once upon a time’?”: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 295–318.

Hall, K. M., Sabey, B. L. og McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology, 26*(3), 211–234. doi:10.1080/02702710590962550

Hlín Helga Pálsdóttir. (2002). „Hvaða stafur segir strr?“. *Ritun ungra barna* (óútgefin meistaritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.

Hooper, S. R., Costa, L.-J., McBee, M., Anderson, K. L., Yerby, D. C., Knuth, S. B. og Childress, A. (2011). Concurrent and longitudinal neuropsychological contributors to written language expression in first and second grade students. *Reading and Writing*, 24(2), 221–252. doi:10.1007/s11145-010-9263-x

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1992). Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives. Í R. Söderbergh (ritstjóri ritraðar), *Berättelser för och av barn*. Colloquium Paedolinguisticum Lundensis 1991: *Paper no 8*. Lund: Lund University, Child Language Research Institute

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 2(13), 9–31.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2007). Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára: Lengd og tengingar setninga í frásögnum og álitserðum. *Uppeldi og menntun*, 2(16), 139–159.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2011). Textagerð barna, unglunga og fullorðinna: Samanburður á orðaforða í rit- og talmálstextum, frásögnum og álitserðum. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 75–98.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2009). Málþroski, sjálfstjórn og læsi fjöggra og sex ára íslenskra barna: Kynning á nýrri rannsókn og fyrstu niðurstöðum. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X* (bls. 645–657). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Jenný Gunnbjörnsdóttir. (2010). *Rýnt í ritun: Mat á ritun nemenda í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/5886>

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. og Gillman, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177–191. doi:10.1044/1058-0360(2006/017)

Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports and poems. *Research in the teaching of English*, 33, 403–460.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.

Limpo, T. og Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401–413. doi:10.1037/a0031391

MacWhinney, B. (2012). The CHILDES project: Tools for analyzing talk - Electronic edition, *Part 1: The CHAT transcription format* (3. útgáfa). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Sótt af <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>

MacWhinney, B. (2013). The CHILDES project: Tools for analyzing talk – Electronic edition, *Part 2: The CLAN programs* (3. útgáfa). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Sótt af <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf>

Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. Í B. K. Britton og J. B. Black (ritstjórar), *Understanding expository text* (bls. 11–66). Hillsdale NJ: Erlbaum.

- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K. og Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048–1064.
- Pappas, C. C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68(6), 449–462.
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226–250.
doi: 10.1598/RRQ.41.2.4
- Paris, A. H. og Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1–44. doi:10.1080/07370000709336701
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. og Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45. doi: 10.1598/RRQ.42.1.1
- Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2012). Textaritun byrjenda: Frásagnir og upplýsingatextar barna í 1. bekk grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/012.pdf>
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language*, 33(4), 791–821.
doi:10.1017/S0305000906007586
- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir. (2010). Byrjendalæsi: Lestur eða læsi. *Skíma*, 33(2), 26–29.
- Stein, N. L. og Albro, E., R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. Í M. Bamberg (ritstjóri), *Narrative development: Six approaches* (bls. 5–44). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L. og Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Í R. O. Freedle (ritstjóri), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tracy, B., Graham, S. og Reid, R. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–331. doi:10.3200/JOER.102.5.323-332
- Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., Van Hell, J. G., Kriz, S. og Viguié-Simon, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. *Written Language and Literacy*, 5(2), 135–162.
- Westerveld, M. F. og Moran, C. A. (2011). Expository language skills of young school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), 182–193.
doi:10.1044/0161-1461(2010/10-0044)
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B. og DeSisto, L. A. og DeCani, J.S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538–550.
- Wollman-Bonilla, J. E. (2000). Teaching science writing to first graders: Genre learning and recontextualization. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 35–65.

Um höfunda

Rannveig Oddsdóttir (rannodd@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og eru þær niðurstöður sem hér er gerð grein fyrir hluti af doktorsrannsókn hennar á þróun ritunar og textagerðar 4–9 ára barna. Rannveig lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994 og meistaranámi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004. Rannveig kenndi um árabíl í leik- og grunnskólum en starfar nú sem sérfræðingur við miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (hragnars@hi.is) er prófessor í þroskavísindum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og forstöðumaður Rannsóknarstofu um þroska, mál og læsi barna og unglunga. Hún lauk doktorsprófi í sálfræði og menntavísindum frá Université d'Aix-Marseille 1990. Rannsóknarsvið hennar eru málþroski barna og þróun málnotkunar og textagerðar í ræðu og riti frá frumbersku til fullorðinsára og tengsl málþroska og málnotkunar við aðra þroskapætti og læsi.

Freyja Birgisdóttir (freybi@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í sálfræði frá Oxford Háskóla í Englandi árið 2003. Megin rannsóknarsvið hennar fjallar um málþroska og læsi barna og unglunga og hvernig þróun þessara tveggja þátta tengist þroska þeirra og námi á öðrum sviðum.

Efnisorð

ritun – textagerð – frásögn – upplýsingatexti

About the authors

Rannveig Oddsdóttir (rannodd@hi.is) is a PhD student at the School of Education, University of Iceland. Results published in this article are a part of her PhD study on writing development in four- to nine-year-old Icelandic children. Rannveig graduated as a preschool teacher from Iceland College for Early Childhood Educators in 1994, and completed a master degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education 2004. She taught for a couple of years in preschool and elementary school but works now as specialist at The Centre of School Development, University of Akureyri.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (hragnars@hi.is) is a professor of developmental science at the University of Iceland and the director of the Centre for research in language, literacy, and development. She completed a doctoral degree in psychology and education from the Université d'Aix-Marseille in 1990. Her research areas include oral and written language development from early childhood through adolescence, and the relationships between language development, cognition, socio-emotional and literacy development.

Freyja Birgisdottir is an associate professor in the School of Education at the University of Iceland. She completed a doctoral degree in psychology from the University of Oxford in 2003. Her main research focus is on the development of language and literacy and how the acquisition of these two skills connects to other aspects of children's development and academic achievement.

Key words

writing – genre – narrative – informational text



Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir.
Þróun textaritunar í fyrstu bekkjum grunnskóla: Frásagnir og upplýsingatextar barna í 2.–4. bekk.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2013 – Rannsóknir og skólastarf.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/007.pdf