



Ritrýnd grein birt 31. desember 2012

Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir  
og Freyja Birgisdóttir

# Textaritun byrjenda

## Frásagnir og upplýsingatextar barna í 1. bekk grunnskóla

Allt frá upphafi ritunarnáms reyna börn að skrifa texta sem hefur ákveðna merkingu og gera mismunandi textategundum skil á ólíkan hátt. Framan af er kunnátta þeirra á þessu sviði takmörkuð en samhliða aukinni færni í umskráningu, auknum mál- og vitþroska og vaxandi þekkingu á textagerð eykst geta þeirra jafnt og þétt. Engar rannsóknir hafa verið gerðar á ritaðri textagerð yngstu grunnskólabarna á Íslandi, en rannsóknir á ritun íslenskra barna á mið- og unglíngastigi benda til þess að framfarir í textagerð séu fremur hægar hjá íslenskum börnum, sem vekur spurningar um það hvort nægileg rækt sé lögð við textagerð í íslenskum skólum. Frekari rannsóknir á textagerð íslenskra barna eru nauðsynlegar til að afla upplýsinga um stöðu mála og var meginmarkmið þessarar rannsóknar að afla grunnupplýsinga um færni íslenskra fyrstubeckkinga í að rita samfelldan texta. Tvö ritunarverkefni, frásögn og upplýsingatexti voru lögð fyrir 44 börn. Lengd, bygging og samloðun í textunum var metin og þær niðurstöður notaðar til að draga fram helstu einkenni textanna og meta frammistöðu barnanna í ritun textategundanna tveggja. Niðurstöðurnar sýndu að við lok 1. bekkjar gátu flest barnanna skrifað texta sem báru einkenni frásagna og upplýsingatexta. Textar þeirra voru engu að síður stuttir og einfaldir og nokkuð vantaði upp á byggingu þeirra og samloðun. Frásagnirnar reyndust börnunum heldur auðveldari viðureignar og þeim tókst betur til við að skrifa þær sem samfelldan texta en upplýsingatextana. Niðurstöðurnar koma heim og saman við niðurstöður erlendra rannsókna á textagerð ungra barna og benda til þess að íslensk börn í 1. bekk standi fyllilega jafnfætis erlendum jafnöldrum sínum.

Rannveig Oddsdóttir er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og eru þær niðurstöður sem hér er gerð grein fyrir hluti af doktorsrannsókn hennar. Hrafnhildur Ragnarsdóttir er prófessor og Freyja Birgisdóttir er lektor. Þær starfa báðar á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

### **Young children's writing: First graders' stories and information texts**

Writing is a complex task for beginners. However, research shows that right from the beginning, children try to compose meaningful texts and differentiate between text genres in various ways. At the first year of elementary school children's writing ability is relatively poor, but with increasing encoding abilities, linguistic skills and knowledge about text genres their writing ability increases steadily. Hardly any research has been done on the writing skills of young Ice-

Icelandic-speaking children. However, recent research on older children suggests that Icelandic students make limited improvement in writing during their secondary school education, which prompts questions about the emphasis that is placed on the teaching of writing in the Icelandic school system. In this article we present results from a study of 44 Icelandic first graders' writing. The children composed two texts; a narrative and an information text. Text samples were analyzed according to length, structure and cohesion. The results indicated that at the end of first grade most children had acquired basic encoding skills and made a clear distinction between different kinds of genre in their writing. Most texts, however, tended to be short and lacked both coherence and cohesion. The children generally performed better with narratives than information texts, with narratives showing stronger characteristic features of that genre and also better cohesion than the information texts. The findings are in line with results from other studies on young children's writing and suggest that Icelandic children's writing performance in the first grade is similar to that of children in other countries.

Rannveig Oddsdóttir is a PhD student at the School of Education, University of Iceland. Hrafnhildur Ragnarsdóttir is professor and Freyja Birgisdóttir is assistant professor, both at the School of Education, University of Iceland.

## Inngangur

Eitt helsta viðfangsefni barna í yngstu bekkjum grunnskóla er að læra að lesa og skrifa. Mikilvægur liður í ritunarnámi er að læra að nota ritmál á fjölbreyttan hátt í ólíkum tilgangi og ná tökum á því að skrifa samfelldan texta af mismunandi toga, s.s. frásagnir og upplýsingatexta. Færni í ritaðri textagerð byrjar að þróast á fyrstu stigum lestrar- og ritunarnáms, tekur stórstígum framförum á grunnskólaárunum og heldur áfram að þróast fram á fullorðinsár. Rituð textagerð ungra barna hefur fremur lítið verið rannsökuð og nær engar rannsóknir hafa verið gerðar á rituðum textum íslenskra barna. Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að afla grunnupplýsinga um færni íslenskra barna í textaritun við lok 1. bekkjar grunnskóla. Börnin skrifuðu tvo texta, frásögn og upplýsingatexta. Í þessari grein er einkennum textanna lýst og skoðað að hve miklu marki þeir fylgja hefðum um framsetningu þessara tveggja textategunda.

## Rituð textagerð ungra barna

Þekking á bókstöfum og færni í að umskrá hljóð yfir í bókstafi er grunnforsenda þess að geta skrifað texta og vart er hægt að tala um ritaða texta fyrr en þeirri færni er náð. Færni í umskráningu er hins vegar ekki það eina sem til þarf til að geta skrifað merkingarbæran texta. Orðaforði og tók á því tungumáli sem ritað er á er önnur grunnforsenda þess að geta skrifað texta svo og hæfni til að setja sig í spor viðtakandans og forma textann samkvæmt viðteknum venjum um framsetningu.

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 kenngslu barna. Bókleg kenngsla fer mikið til fram í gegnum þessar tvær textategundir og tók á þeim eru mikilvæg þegar standa á skil á því námi sem fram hefur farið. Þessar tvær textategundir eru hins vegar eðlisólíkar og gera kröfu um ólíka framsetningu. Í frásögn segir til að mynda frá ákveðnum persónum og textinn fylgir tímalínu þar sem eitt leiðir af öðru, á meðan upplýsingatexti hefur það meginhlutverk að upplýsa og fræða um ákveðið atriði. Hann fjallar því ekki um ákveðnar persónur eða tiltekinn atburð heldur það sem almennt á við og leitast er við að útskýra, skilgreina og lýsa tengslum við aðra þætti.

Textagerð barna þróast fyrst í talmáli. Í gegnum samræður við fullorðna og þegar þau hlusta á talað og lesið mál öðlast börn smátt og smátt þekkingu á textategundum og byrja að beita þeim í talmáli. Þannig sýna rannsóknir t.d. að 4–5 ára börn gera frásögn og upplýsingatexta skil á ólíkan hátt þegar þau eru beðin að „lesa“ annars vegar sögubók og hins vegar fræðibók og búa til texta þar sem greina má einkenni þessara ólíku textategunda (Duke og Kays, 1998; Pappas, 1991). Leikskólabörn eiga þó langt í land með að ná fullum tókum á báðum textategundunum og miklar framfarir verða á þessu sviði á grunnskólaárunum og allt fram á unglings- og fullorðinsár (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2007, 2011; Nippold, Hesketh, Duthie og Mansfield, 2005; Westerveld og Moran, 2011). Takmarkanir barnanna liggja að hluta til í málþroska þeirra en einnig í vitsmuna- og félagsþroska. Orðaforði og tók á málfræði eru nauðsynlegir þættir til að geta sett saman samfelldan texta, en textagerð krefst þess líka að höfundurinn beiti hugsun sinni og vitsmunum til að setja textann þannig fram að hann komi til skila þeim upplýsingum sem höfundur vill miðla. Til að vera fær um það þarf höfundur að geta sett sig í spor viðtakandans og áttað sig á því hvaða upplýsingar þarf að gefa til að viðtakandinn skilji textann. Þetta eru ung börn ekki fær um og kemur það niður á textagerð þeirra. Þannig eiga 5–6 ára börn enn erfitt með að segja sögu 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 söguþráðinn eða efnisatriði innan sögunnar tengd saman þannig að úr verði samfelld frásögn með upphafi, miðju og endi.

Sömu sögu er að segja um ritaða texta ungra barna. Þótt börn geri greinarmun á ólíkum textategundum og geri þeim skil á ólíkan hátt í ritun allt frá upphafi ritunarnáms, eru þau langt frá því að vera fullnuma í textagerð. Textar þeirra eru ekki bara styttri en textar fullorðinna heldur skortir líka á byggingu þeirra og samloðun (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999; Verhoeven, o.fl., 2002)

Rannsóknir ber saman um að börnum á yngsta stigi grunnskóla gangi betur að skrifa frásagnir en upplýsingatexta (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999). 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 grunntökum á frásagnarforminu á meðan upplýsingatextarnir og ljóðin fylgdu ekki með skýrum hætti hefðum um framsetningu slíkra texta. Þeim svipaði hins vegar oft til frásagna sem bendir til þess að börnin yfirfæri frásagnarformið á aðrar textategundir. 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 aldursþópum vantaði hins vegar meira upp á byggingu upplýsingatextanna.

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 einfaldara en form upplýsingatexta og gerir ekki kröfu um eins flókna hugsun og ritun upplýsingatexta. 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 oftara 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 og þjálfun í mismunandi textategundum styðja síðarnefndu skýringuna. Þær sýna að kennsla og þjálfun í að nota mismunandi textategundir flýttir fyrir framförum í notkun þeirra (Purcell-Gates, Duke og Martineau, 2007; Williams, Hall, Lauer, Stafford og DeSisto, 2005; Wollman-Bonilla,

2000). Góð kennsla í einni textategund yfirfærir hins vegar ekki að fullu á aðrar textategundir. Íhlutunarrannsókn þar sem börn í 1. bekk fengu markvissa kennslu í frásagnaritun og voru síðan prófuð í báðum frásagnartegundunum sýndi til dæmis að sú kennsla sem þau fengu í ritun frásagna gagnaðist þeim ekki mikið þegar kom að því að skrifa upplýsingatexta (Paris og Paris, 2007). Það er því ekki nóg að kenna börnum að skrifa frásagnir og reikna með því að þar með geti þau líka skrifað góðan upplýsingatexta, heldur þarf að kenna hverja textategund fyrir sig. Kennsla og áherslur í skólasterfi geta því haft afgerandi áhrif á færni barna í mismunandi textategundum.

### Mat á gæðum texta

Við mat á textum hefur bæði verið horft til þátta eins og lengdar þeirra og heildarbyggingar (e. *macro structure*), þ.e. hve vel þeir fylgja hefðum um uppbyggingu textategunda og hve gott samhengi er í textanum. En einnig er horft til ýmissa undirþátta málsins (e. *micro structure*) sem hafa áhrif á gæði texta, s.s. málfræði, samloðun og auðlegð þess orðaforða sem virkjaður er.

### 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 en það á þó frekar við um texta eldri höfunda. Stuttir textar barna bera þess 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 vísindingu um gæði þeirra (Stein og Albro, 1997; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004, 2007; Westerveld og Moran, 2011; Donovan, 2001).

### Bygging texta

Þegar bygging texta er metin er skoðað hvort textinn innihaldi ákveðna grunnþætti sem einkenna þá textategund sem er til athugunar hverju sinni. Hvaða þættir það eru er breytilegt eftir textategundum.

### Frásagnir

Frásagnir geta verið af margvíslegum toga, s.s. frásögn af atburði sem sögumaður hefur sjálfur upplifað, lýsing á daglegum athöfnum eða skálduð frásögn af ímynduðum atburðum. Þó fara megi margar leiðir að því að koma efnisatriðum frásagnar til skila eru flestir sammála um að fullburða frásagnir innihaldi vissa grunnþætti. Fræðimenn hafa í gegnum tíðina reynt að greina hvaða þættir þetta eru og búið til líkön af sögubyggingu. Stein og Glenn (1979) kynntu í lok áttunda áratugarins eitt slíkt líkan sem þær byggðu á rannsóknunum sínum á endursögn 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 heild þeirra á nokkurra bila kvarða (sjá t.d. Babayigit og Stainthorp, 2011) og er þá horft eftir því hversu heilsteypt sögubyggingin er, sem meðal annars er háð því hvort helstu sögupáttum eru gerð skil í frásögninni.

Samkvæmt líkani Stein og Glenn þarf góð frásögn 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 þeim atburði 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, þ.e. upphafs- atburðurinn hefur ekki bara huglæg áhrif á sögupersónur heldur kallar á ein- hverjar 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 einherrar niðurstöðu. Sá vandi sem upp kom í byrjun sögunnar leysist, markmiði er náð eða önnur niðurstaða fæst.
- g) *Sögulok* (e. *reaction*): Þegar lausn er fundin þarf að enda söguna á viðeigandi hátt. Sögulokin eru yfirleitt nátengd lausninni en fela ekki bara í sér að lausn sé fundin heldur einnig hvaða áhrif lausnin hefur á sögupersónurnar (Stein og Glenn, 1979).

### Upplýsingatexti

Líkt og frásagnir geta upplýsingatextar verið af mörgum 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, 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 hlutlausan 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. Í grein- ingu á upplýsingatextum er iðulega leitað eftir því hvort höfundar nýti sér þessar aðferðir.

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*): Helstu athöfnum eða virkni umfjöllunarefnisins lýst.
- d) *Flokkun og samanburður* (e. *category comparisons*): Lýst hvernig það sem fjallað er um skiptist niður í undirflokkka 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 textagreiningin 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 með heildarflokkun á textanum út frá þessum þáttum (sjá t.d. Purcell-Gates, Duke og Martineau, 2007).

### Málþættir

Tök á málinu geta ráðið úrslitum um það hvort einstaklingi tekst að koma hugsun sinni skýrt frá sér. Þættir eins og auðlegð orðaforða í texta, 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 (Justice o.fl., 2006; Ravid, 2006; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2011), 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). Notkun samtenginga er ein þeirra málbreyta sem mikið hefur verið rannsökuð í textum barna, unglinga og fullorðinna og notkun þeirra er talin vera góður mælikvarði á gæði texta.

### Samtengingar

Í samfelldum texta þarf að tengja efnisatriði saman svo úr verði samloðandi heild. Ýmsar aðferðir má nota til að skapa slíka samfellu og tengja saman efnisatriði, en eitt mikilvægasta tækið í því sambandi eru tengiorð (samtengingar) sem notuð eru til að tengja saman setningar. Samtengingum má skipta í tvo meginflokka; aðaltengingar og aukatengingar. Aðaltengingar eru einfaldar tengingar, svo sem *og* og *en* sem tengja saman tvær aðalsetningar. Aukatengingar eru fjölbreyttari og flóknari tengingar sem tengja saman aðal- og aukasetningar og fela jafnframt í sér tímaframvindu, orsakasamhengi, o.fl.þ.h. Aukatengingar gegna mikilvægu hlutverki í því að tengja saman efnisatriði í texta, þær gefa upplýsingar um tengsl atriða, röð atburða og skýra orsakasamhengi sem allt eru mikilvægir þættir í samfelldum texta. Auk aðal- og aukatenginga geta tíðaratviksorð, eins og *svo*, *síðan* og *þá*, gegnt hlutverki tenginga og rannsóknir Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2004) sýna að ung börn nota þessar tengingar óspart til að búa til tímaframvindu í frásögn. Með hækkandi aldri víkja þessar tengingar fyrir flóknari og nákvæmari tengiorðum (aukatengingum). Notkun aukasetninga eykst því jafnt og þétt í textum barna eftir því sem ofar dregur og er eitt skýrasta merkið um færni barnanna í að setja saman samfelldan texta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004, 2007; Westerveld og Moran, 2011).

Almennt eru upplýsingatextar þéttari textar en frásagnir sem endurspeglast m.a. í því að notað er hærra hlutfall aukasetninga í upplýsingatextum en frásögnum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Nippold o.fl., 2005; Verhoeven o.fl., 2002). Hlutfall tenginga segir þó ekki alla söguna því ólíkar textategundir gera kröfu um mismunandi tengingar. Í frásögnum er til að mynda notað meira af tengingum sem gefa til kynna tímaröð (*svo*, *síðan*, *eftir að*, *áður en ...*) á meðan upplýsingatexti gerir í ríkari mæli kröfu um notkun tenginga eins og orsakatenginga (*af því að*, *vegna þess að ...*), samanburðartenginga (*eins og*, *heldur en ...*) og tilvísunartenginga (*sem*, *þar sem ...*) (Kamberelis, 1999; Verhoeven o.fl., 2002; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007).

### Rannsóknarspurningar

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á textagerð íslenskra barna. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (1992, 2004) hefur gert rannsóknir á munnlegum frásögnum ungra íslenskra barna, sem sýna gríðarlegan einstaklingsmun á frásagnarfærni barna við upphaf skólagöngu. Engar

rannsóknir hafa verið birtar um ritaða textagerð yngstu grunnskólabarnanna, utan meist-araprófsrannsóknar Hlínar Helgu Pálsdóttur (2002) þar sem fylgst var með þróun ritunar hjá börnum í 1. og 2. bekk. Rannsókn Hlínar Helgu náði hins vegar fyrst og fremst til heildarþróunar í ritun þar sem umskráningarþátturinn skipar stóran sess, en frammistaða í textagerð var ekki skoðuð nákvæmlega (Hlín Helga Pálsdóttir, 2002). Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á textagerð stálpaðra barna og unglínga. Jenný Gunnbjörnsdóttir (2010) bar í meistaraverkefni sínu saman ritaða texta barna í 4., 7. og 10. bekk á samræmdum prófum. Lítil munur reyndist á gæðum textanna og kom á óvart hve líkir textar allra ald-urshópa, en þó sér í lagi barna í 7. og 10. bekk, voru í byggingu og innihaldi. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2007, 2011) gerði rannsókn á munnlegum og rituðum frásögnum og upp-lýsingatextum fjögurra aldurshópa, barna í 5. og 8. bekk grunnskóla, unglínga í 1. bekk framhaldsskóla og fullorðinna einstaklinga sem allir höfðu lokið framhaldsnámi í háskóla. Rannsóknin var unnin í samstarfi við fræðimenn í Bandaríkjunum og fimm Evrópulöndum og samskonar gögnum safnað í öllum löndunum. Miklar framfarir urðu í orðaforða, lengd og samloðun textanna frá 5. og upp í 8. bekk. Íslensku börnin skáru sig hins vegar úr að því leyti að nær enginn munur var á frammistöðu barna í 8. bekk og 1. bekk framhalds-skóla í þessum þáttum, en í öllum hinum löndunum var töluverður munur á frammistöðu þessara tveggja aldurshópa (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007, 2011). Íslensku nemend-unum fór hins vegar mikið fram í réttitun á tímabilinu. Niðurstöður fyrrgreindra rannsókna vekja því spurningar um það hvort nægileg rækt sé lögð við textagerð í íslenskum skól-um. Enn er þekking okkar á þessum þáttum þó of brotakennd til að hægt sé að draga af henni miklar ályktanir og frekari rannsóknir mikilvægar til varpa skýara ljósi á þróun ritunar og textagerðar hjá íslenskum börnum, allt frá upphafi ritunarnáms.

Meginmarkmið þessarar rannsóknar er að afla grunnupplýsinga um textagerð yngstu grunnskólabarnanna. Í þessari grein er leitað svara við eftirfarandi spurningum:

1. Hvað einkennir ritaðar frásagnir barna í 1. bekk grunnskóla?
  - a. Hversu langar eru frásagnir þeirra?
  - b. Hve skýrt koma þau söguþræðinum til skila? Fylgir frásögnin hefðbundnu formi frásagna?
  - c. Nýta þau samtengingar til að skapa samloðun í texanum?
2. Hvað einkennir ritaða upplýsingatexta barna í 1. bekk grunnskóla?
  - a. Hversu langir eru textar þeirra?
  - b. Hversu skýra mynd tekst þeim að draga upp af viðfangsefninu? Beita þau hefðbundnum aðferðum um framsetningu upplýsingatexta?
  - c. Nýta þau samtengingar til að skapa samloðun í texanum?
3. Er munur á frammistöðu barnanna í textategundunum tveimur?
  - a. Gera börnin textategundunum tveimur skil á ólíkan hátt?
  - b. Má sjá þess merki í lengd, byggingu eða samloðun textanna að börnin eigi auðveldara með að skrifa aðra textategundina?

## Aðferð

Rannsóknin sem hér segir frá er liður í fjögurra ára langtímarannsókn á þróun ritunar og textagerðar íslenskra barna á aldrinum 4–9 ára. Tveimur hópum barna er fylgt eftir í fjögur ár, þeim yngri frá 4–7 ára og þeim eldri frá 6–9 ára. Rannsóknin tengist jafnframt rann-sókninni: *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 yngri hópnum á þriðja ári rannsóknarinnar, þegar börnin voru í 1. bekk grunnskóla.

## **Pátttakendur**

Textum var safnað frá 44 börnum í sjö grunnskólum, einum í Reykjavík og sex á Akureyri. Fjöldi barna í hverjum skóla var breytilegur, frá einu barni og upp í sautján. Börnin voru í upphafi rannsóknarinnar í fjórum leikskólum sem valdir voru af handahófi og var fylgt eftir upp í grunnskóla og skýrir það þá skökku dreifingu sem var á milli fjölda í skólum. Gagnasöfnun fór fram að vori þegar börnin voru að ljúka sínum fyrsta vetri í grunnskóla, meðalaldur barnanna við fyrirlögn var 6;10 ár, þau yngstu voru 6;4 ára og þau elstu 7;4 ára. Öll börnin eiga íslensku að móðurmáli og ekkert þeirra hafði þekkt frávík í málþroska. Rannsóknin var kynnt bréfleiðis fyrir foreldrum barnanna og þeir foreldrar sem voru samþykki því að barnið þeirra tæki þátt veittu skriflegt samþykki. Kynjahlutfall var jafnt, 23 drengir og 21 stúlka.

## **Rannsóknargögn**

Tvö ritunarverkefni voru lögð fyrir börnin. Fyrirlögn fór fram í skólum barnanna á skóla-tíma og voru verkefni lögð fyrir hóp barna í einu. Fjöldi í hóp var breytilegur eftir fjölda barna í hverjum skóla, frá því að vera eitt barn og upp í það að vera sjö börn. Börnin fengu þann tíma sem þau þurftu til að ljúka textum sínum, með þeim takmörkunum þó að ekki var gefinn lengri tími fyrir hvorn texta en 40 mínútur. Öll börnin náðu að ljúka textum sínum innan þeirra tímamarka.

Í báðum verkefnum var notuð ákveðin kveikja 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 4–8 ára barna*. 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 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, t.d. 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 sá stuðningur var talinn geta 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**

Þrjú þættir voru metnir í textunum; lengd, bygging og samloðun.

## **Lengd texta**

Textar barnanna voru tölvuskráðir. Stafsetning var látin halda sér en þó var ekki gerður greinarmunur á hástöfum og lágstöfum í samræmi við ritun barnanna heldur var allur textinn skráður með lágstöfum í tölvuskráningunni og slegið inn orðabil í samræmi við



viðteknar 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 svo unnt væri að nýta tölvuforritið *CLAN* (MacWhinney, 2012) við úrvinnslu gagnanna, s.s. til að reikna lengd textanna í orðum og setningum.

### Bygging texta

Gefin voru stig fyrir byggingu textanna með eftirfarandi hætti:

- a) Í frásögnunum var stuðst við líkan Stein og Glenn af sögubyggingu (1979), en jafnframt horft til þess efniviðs sem börnin fengu í hendurnar og þekkingar á sögugerð barna. Í greiningunni var því ekki greint á milli *upphafsatburðar* og *áhrifa á sögupersónur* eða *viðbragða 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 upphafsatburði eða forsögu málsins, þ.e. að apinn fær magapínu og þarf að fara til læknis, 3) gerðu grein fyrir þeirri lækni meðferð sem apinn fær, 4) gerðu grein fyrir því hvort meðferðin bar árangur og 5) enduðu söguna á viðeigandi hátt.
- b) Til að meta byggingu upplýsingatexta var notað heildstætt mat og gefin 0–3 stig fyrir bygginguna. Matskerfið byggði fyrst og fremst á athugun á þremur þáttum, þ.e. 1) hve nákvæmlega börnin gerðu skólastarfi skil, 2) hvort þau gerðu einhverja tilraun til að leggja mat á skólastarfið eða einstaka hluta þess og 3) sjónarhorn höfundar, þ.e. hvort barnið skrifaði textann út frá sér og sínum skóla eða skrifaði um skóla almennt. Nánari grein er gerð fyrir matskerfinu í niðurstöðukaflanum.

### 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 tengingar það voru sem börnin notuðu helst.

### Niðurstöður

Að þessu sinni er sjónum fyrst og fremst beint að textagerðinni, það er hve vel börnin náðu að skrifa annars vegar frásögn og hins vegar upplýsingatexta. Stafsetning textanna er ekki til umfjöllunar en þess ber þó að geta að textar barnanna gáfu til kynna að flest þeirra höfðu náð grunntökum á umskráningu, þ.e. þau höfðu áttað sig á sambandi stafs og hljóðs og gátu umskráð máhljóð yfir í bókstafi og orð. Þau áttu hins vegar langt í land með að ná tókum á helstu stafsetningarreglum og flest þeirra byggðu stafsetninguna fyrst og fremst á framburði orða. Tvö börn af þeim 44 sem rannsóknin náði til höfðu enn það takmörkuð tók á umskráningu að þau gátu ekki skrifað texta og eitt barn var ekki í skólanum þegar upplýsingatextaverkefnið var lagt fyrir. Niðurstöður byggja því á 42 frásögnum og 41 upplýsingatexta.

### Frammistaða barnanna í ritun frásagna

Meðalsagan var 27,1 orð og 5,4 setningar og börnin fengu 1,9 stig af fimm mögulegum fyrir sögubyggingu. Meðaltalið segir hins vegar ekki alla söguna þar sem mikil breidd var í lengd frásagnanna og innihaldi eins og sjá má á dæmum í *Ramma 1*. Tvö börn skrifuðu einungis eitt orð á meðan lengsta frásögnin var 92 orð og stig fyrir sögubyggingu voru frá engu stigi ( $n=6$ ) og upp í fimm stig ( $n=1$ ). Þó að sögur barnanna væru stuttar og brota-

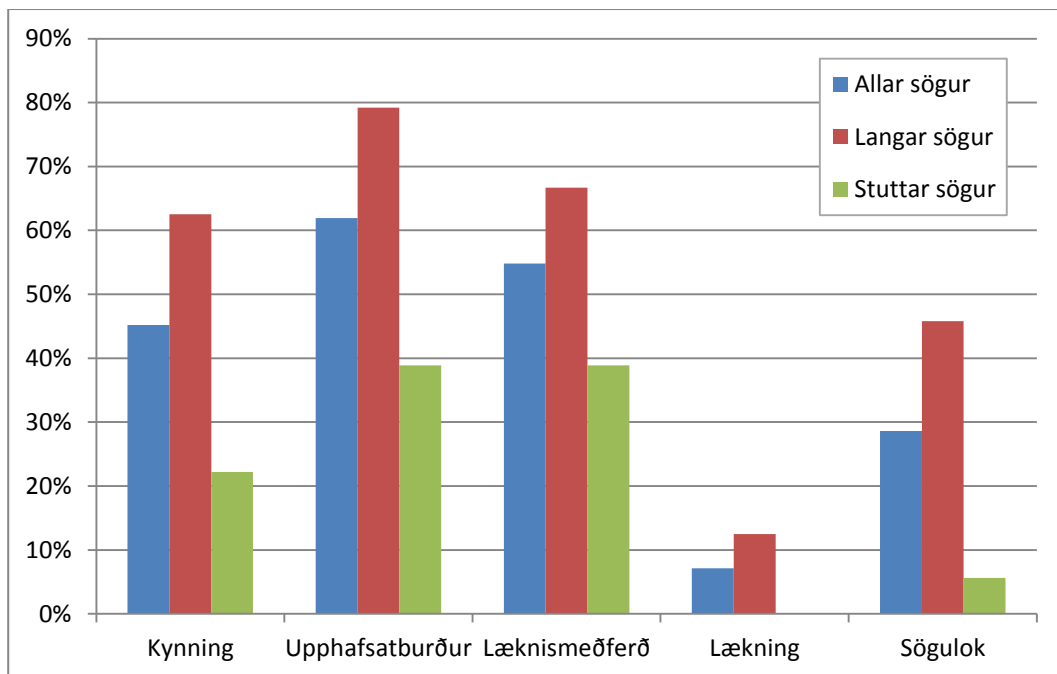
kenndar báru þær það með sér að börnin höfðu einhverja þekkingu á því hvernig byggja á upp frásögn. Þau börn sem á annað borð réðu við að skrifa meira en örfá orð, skrifuðu texta sem bar þess skýr merki að vera saga. Allra stystu textarnir voru þó lítið annað en lýsing á myndum eða meginþræði sögunnar í einni til tveimur setningum og gátu tæpast talist frásögn (sjá *Sögur 1* og *2*). En um leið og börnin réðu við að skrifa aðeins meira varð til atburðarás þar sem helstu atburðir sögunnar voru raktir í tímaröð (sjá *Sögur 3* og *4*) og þau börn sem lengst voru komin náðu að skrifa sögur þar sem þau gerðu öllum meginþáttum sögunnar skil (sjá *Sögur 5* og *6*).

<b>Rammi 1 – Dæmi um frásagnir</b>
<b>Saga 1</b>
api með krabbameint apinn fékk sprautu
<b>Saga 2</b>
hann vildi ekki borða matinn sinn honum var ílt í maganum á sér
<b>Saga 3</b>
api var á hjóli og fótbrottnaði og hann fór á sjúgrahúsið og sog var honnum íllt og svog fór hann heim
<b>Saga 4</b>
appinn fór á spítalann og fék sprautu og sfog fór hann í sköðun eftir það fór hann að borða eftir það fór hnn heim og meiti sig eftir það
<b>Saga 5</b>
einu sini var lítl api sem að þurti að fara up á sjkrahs og það þurti að skoða han og han þurti að fá srautu og ða fór hn að skæa að ví að hnu fs það so vot og svo kom súkrakonan og sagði eigadi þin er komin og þá fór apin heim og fék sér að borða því han var ona svángur og þegar hn viar lúin að þv ap hn ati að fara í hátin og þegr það var kmi dagur vaknai lili ai va á h sog kátu
<b>Saga 6</b>
einu sinni var api sem vildi ekki borða mogunmatin sinn og hann þurti að fara upp á sjúkrahús þegar hann var komin þá þurti maðurin með gula htin að fara þegar hann var farin þá fór að grata hann þurti að fá sprautu og fór í skunn og þegar hann var búin þá var honum ekki leigur ílt í maganum svog fék að borða og hjti strák í hjólastól og þá sagði maðurin með gula hatin ta við læknirin og svog fóru ðeir heim endir

Eins og fram hefur komið var leitað eftir fimm meginþáttum í sögubyggingunni og gefin stig fyrir þau atriði sem komu fram í frásögninni. Í öllum sögunum nema þeim allra stystu mátti finna einhver þessara atriða, fæst barnanna gerðu hins vegar grein fyrir þeim öllum. Börnin gerðu fyrri hluta sögunnar yfirleitt betri skil en síðari hluta hennar. Um helmingur þeirra var með kynningu í byrjun sögunnar og riflega helmingur gerði grein fyrir upphafs- atburði og þeirri meðferð sem apinn fékk í lækningaskyni. Aðeins lítill hluti þeirra tók hins vegar fram hvort meðferðin bar árangur og tæpur þriðjungur endaði söguna á viðeigandi hátt.

Stór hluti barnanna skrifaði texta sem voru einungis 1–3 setningar og innan við 20 orð. Eðli málsins samkvæmt er erfitt að koma miklum upplýsingum til skila í svo stuttum texta. Út frá því vaknar sú spurning hvort það sé úthald barnanna við að skrifa sem gerir það að verkum að þau missa dampinn um miðbik sögunnar og gera ekki nægilega skýra grein fyrir niðurlagi sögunnar og sögulokum eða hvort færni barnanna í uppbyggingu frásagna sé þeim fjötur um fót. Til að svara þeirri spurningu voru frásagnir barnanna flokkaðar í tvennt eftir lengd og skoðað hvort munur væri á því hvaða söguþáttum voru gerð skil í hvorum flokki. Sögur sem voru þrjár setningar eða minna voru settar saman í flokk og sögur sem voru fjórar setningar eða lengri saman í flokk. Í flokk stuttra frásagna féllu 18 sögur af 41 og í flokk lengri sagna 24 sögur.

Eins og sjá má á *Mynd 1* koma allir söguþættirnir hlutfallslega oftast fyrir í lengri sögunum en þeim styttri. Það vekur hins vegar athygli að mynstrið er það sama í báðum flokkunum. Upphafsatburðurinn og læknismeðferðin eru þeir söguþættir sem oftast koma fyrir, kynningin fylgir þar fast á eftir en sögulok og að geta um lausn vandans (þ.e. hvort apinn fái bót meina sinna) voru þeir þættir sem börnin gerðu síst skil. Þetta bendir til þess að það sé ekki bara takmörkuð færni í umskráningu sem hamli textagerð barnanna heldur líka takmörkuð færni í að semja heildstæða frásögn.



**Mynd 1 – Frásagnir: Myndin sýnir hve hátt hlutfall frásagna geymir hvern söguþátt.**

Nokkuð vantaði upp á samloðun í textunum og fæst barnanna náðu að nýta hefðbundnar samloðunaraðferðir til að skapa samfellu og samloðun í frásögnunum. Almenn notuðu þau lítið af tengingum og þá fyrst og fremst einfaldar aðal- og raðtengingar. Átta börn

(19%) notuðu engar tengingar í textum sínum enda eru textar þeirra ekki nema ein til tvær setningar. Í helmingi textanna komu einhverjar aðal- og raðtengingar fyrir og nokkur börn nota þessar tengingar til að tengja saman nær allar setningarnar sem þau skrifa (sjá t.d. *Sögu 3*). Tæplega helmingur barnanna (43%) notaði einhverjar aukatengingar í textum sínum. Í sögum barnanna var tilvísunartengingin *sem* sú aukatenging sem oftast kom fyrir og þar á eftir fylgdu tíðartengingin *þegar* og tilgangs-, afleiðinga- og orsakatengingar eins og *af því að* og *þannig að*. Í *Sögum 5* og *6* sést vel hvernig aukin fjölbreytni í tengingum hjálpar til við að tengja saman efnisatriði í sögunum og hvernig aukatengingar eru notaðar til að skýra orsakasamhengi og skapa tímaframvindu í frásögninni.

### Frammistaða barnanna í ritun upplýsingatexta

Líkt og í frásögnunum var mikil breidd í lengd og gæðum upplýsingatextanna. Meðaltexti var 24,5 orð og 6,1 setningar, stystu textarnir (n=2) voru einungis eitt orð en sá lengsti 72 orð. Textarnir féllu fæstir að hefðbundnum reglum um framsetningu upplýsingatexta og börnin nýttu almennt ekki þær aðferðir sem lýst er hér að framan og reyndir höfundar nýta við ritun upplýsingatexta (s.s. að skilgreina, bera saman, útlista tengsl við aðra þætti, orsakasamhengi o.s.frv.). Í flestum textanna mátti þó finna *lýsingu á eiginleikum* eða *athöfnun* í anda líkans Pappas (1991) en oft voru það fremur upptalningar en raunverulegar lýsingar eða skilgreiningar og því erfitt að meta hvort ætti að greina það sem þessa þætti. Sumir textanna byrjuðu líka á almennri setningu eins og „það er gaman í grunnskóla“ sem túlka mætti sem *kynningu á umfjöllunarefni* en líka sem *samantekt*. Vegna þessa var ákveðið að fara þá leið að skoða textana og finna sameiginleg einkenni á þeim sem hægt væri að meta. Í ljós kom að textarnir voru flestir annað hvort einföld upptalning á því sem gert er í skóla eða einhvers konar mat á skólanum og því sem gert er þar. Nokkur börn tilgreindu jafnframt ákveðnar reglur sem fara þarf eftir í skólanum. Í *Ramma 2* má sjá valin dæmi um upplýsingatexta, texta sem eru frá því að vera einföld upptalning á því sem gert er í skóla yfir í heilsteypitari texta þar sem skólanum er lýst á almennari nótum.

Rammi 2 – Dæmi um upplýsingatexta
<p><b>Texti 1</b></p> <p>starfræði læra íprótir flautu dans tónment sbrota sgrífa lita próf hafa penavesgi strokleður fríninótur mat nesti leika leika leikrit telja</p>
<p><b>Texti 2</b></p> <p>það er gaman í sbrota það er lík gaman úti það er líka gaman í frístun það er líka í matsal</p>
<p><b>Texti 3</b></p> <p>það þarf að vera duglegur og hlíða til þes að fá smelli og gera eins og drekin seigir og fara í vinubækurnar þegar það á að gera það</p>

Textagerð byrjenda: Frásagnir og upplýsingatextar barna  
í 1. bekk grunnskóla

<b>Texti 4</b>
í skólanum lærum við að lesa og við lærum við förum líka í sund það er líka bókasmi við förum líka í listasmiðja við förum líka í tölvur og á föstudögum er frjálst tími það er líka stærðfræði og brjundalæsi það eru líka frímínútur matur og útiþróir og iniiþróir
<b>Texti 5</b>
það er gaman í grunnskólanum fírst fer maður í einn tíma svog fer maður í morgunsöng og svog fer maður aftur í einn tíma svog fer maður í nesti og svog fer maður í frímínútur og svog fer maður í tíma og svog fer maður í mat og svog fer maður í tíma og svog fer maður í frímínútur og svog fer maður í annan tíma og svog er skólin búgin
<b>Texti 6</b>
það er gman að vera í grunnskóla og það er líka gman að vera í íðrotum það er gaman í tímum það er gaman í mat það er gaman að er líka gman í námsvali það er gman í útítímum það er gaman úti í frímínótum það er rosa gaman þegar fistu beki á jaregavölin það er gama að fera jer

Í flestum textanna (78%) var að finna einhverskonar upptalningu á því sem gert er í skólanum, s.s. að þar er lesið, skrifað og reiknað og margir textanna voru lítið annað en hrein upptalning á því sem þar er gert án þess að nokkurt mat væri lagt á það eða því lýst nánar í hverju þessar athafnir fælust (sjá *Texta 1* og *4*). Í tveimur þriðju hluta textanna var með einhverjum hætti lagt mat á skólastarf, s.s. með því að tilgreina hvort það væri gaman eða leiðinlegt í skóla (sjá *Texta 2*) og nokkur börn (15%) sáu ástæðu til að tilgreina þær reglur sem þarf að fara eftir í skólanum, s.s. að það á að hafa hljóð og hlusta á kennarann (sjá *Texta 3*).

Eitt meginþema upplýsingatexta er að hann er tímalaus og höfundur stendur fyrir utan textann. Sjónarhorn höfundar var því eitt af því sem athugað var í textunum. Þriðjungur textanna var þó of stuttur og rýr til að hægt væri að greina sjónarhorn höfundar. Stærstur hluti hópsins, eða 23 börn af 41, skrifaði textann út frá sér og sínum skóla, 17 þeirra notuðu fyrstu persónu fornafræði *ég/við* í textanum (sjá *Texta 4*). Sex börn notuðu nafnorðið *maður* þegar þau lýstu því sem gert er eða á að gera í skóla (sjá *Texta 5*) sem má túlka sem fyrstu merki þess að börnin séu farin að fikra sig út úr textanum og taka sér stöðu utan við hann (Ragnarsdóttir og Strömqvist, 2005). Fimm börn voru komin skrefi lengra og skrifuðu textann á almennum nótum (sjá *Texta 6*), höfundur er samt skammt undan og skóli barnsins greinilega sá grunnskóla sem verið er að lýsa. Börnin náðu því ekki að standa utan textans eins og er við hæfi að gera þegar upplýsingatexti er annars vegar.

Á grunni þessarar athugunar á textunum var búið til fjögurra flokka matskerfi til að greina byggingu textanna og þeir flokkaðir í fjóra flokka eftir eftirfarandi viðmiðum:

- a) 0 stig: Ólæsilegur texti eða texti um annað efni.

- b) 1 stig: Rýr og stuttur texti í líkingu við texta 1. Upptalning á nokkrum atriðum eða einfalt mat á skólanum.
- c) 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 skólstarfið. Textinn segir lesandanum eitthvað um það sem gert er í grunnskólum og hvað höfundur finnst um það. Barnið skrifar textann út frá sér og sínum skóla. *Textar 2, 3 og 4* falla allir í þennan flokk.
- d) 3 stig: Textinn byrjar á almennri setningu (s.s. það er gaman í grunnskóla) sem síðan er fylgt eftir með nánari útlistun á því sem gert er. 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 eins og sjá má dæmi um í *Textum 5 og 6*.

Tvö börn (4,9%) skrifuðu ólæsilegan texta eða texta sem ekki var hægt að flokka sem upplýsingatexta. Stærstur hluti hópsins (53,7%) skrifaði texta sem var lítið annað en upptalning á því sem gert er í skólanum, tíu börn (24,5%) skrifuðu texta sem gaf aðeins skýrari upplýsingar um það sem gert er í skóla og sjö börn (17,1%) náðu að skrifa texta sem byrjaði á almennum nótum og var fylgt eftir með nánari útlistun á skólstarfi.

Samloðun í textunum var mjög takmörkuð. Lítið var um tengingar á milli setninga. Ríflega helmingur barnanna (56,1%) notaði engar tengingar á milli setninga og 87,8% notuðu eingöngu aðalsetningar í textunum. Aðeins fimm börn (12,2%) notuðu einhverjar aukatengingar, frá einni og upp í þrjár, tíðartengingin *þegar* kom fyrir þrisvar sinnum, orsoktengingarnar þrisvar sinnum og eitt barn notaði samburðartenginguna *eins og*. Raðtengingar notuðu börnin einnig lítið en aðeins sex þeirra (14,6%) notuðu einhverjar raðtengingar. Sú tenging sem börnin notuðu helst í upplýsingatextunum var aðaltengingin og en þó var það innan við helmingur barnanna (41,5%) sem tengdi einhverjar setningar saman með tengingunni. Fyrir vikið voru textarnir mjög sundurlausir og margir þeirra gátu tæplega talist samfelldir textar.

### Frammistaða í textategundunum tveimur

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að börnin þekktu til textategundanna tveggja og gerðu þeim skil á ólíkan hátt í ritun. Þau áttu þó enn langt í land með að ná góðum tókum á ritun þeirra, enda enn ung að árum og rétt að stíga sín fyrstu skref í ritun. Verkefni sem notuð voru til að prófa færni barnanna í frásögnum og upplýsingatextum voru á margan hátt ólík og því rétt að fara varlega í samburð á frammistöðu þeirra í textategundunum tveimur. 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 upplýsingatextanum var börnunum mjög nærtækt, þ.e. að segja frá grunnskólstarfi sem þau öll þekkjá, en frásögnin krafðist þess að þau settu sig inn í atburðarrás (heimsókn á sjúkrahús) sem þau höfðu ekki öll kynnst af eigin raun. Þegar horft er til byggingar textanna og samloðunar er ljóst að frásagnirnar reyndust börnunum auðveldari viðfangsefni og þau komust lengra með að skrifa þær sem samfelldan texta. Þessar niðurstöður koma heim og saman við niðurstöður fyrri rannsókna á textagerð barna sem benda til þess að frásagnir séu sú textagerð sem börn ná fyrst tókum á (Donovan, 2001; Kamberelis, 1999) enda má ætla að þau hafi almennt meiri reynslu af þeirri textagerð í bæði tal- og ritmáli (Duke, 2000). Í rannsókn Kamberelis (1999) kom fram að börnin áttu það til að yfirfæra frásagnarformið á aðrar textategundir og skrifa upplýsingatexta og ljóð sem svipaði til frásagna. Þess sáust hins vegar lítil merki hér. Þó upplýsingatextarnir væru iðulega skrifaðir út frá barninu sjálfu og skóla þess notuðu börnin aðra framsetningu í upplýsingatextunum en í frásögnunum og sögðu frá því sem almennt gerist en ekki einstökum viðburðum.

Notkun tenginga var mjög ólík í textategundunum tveimur. Í frásögnunum notuðu börnin rað- og aukatengingar í mun meira mæli en í upplýsingatextunum sem er í vissri andstöðu við einkenni þessara textategunda. Upplýsingatextar eru almennt þéttari textar en frásagnir sem lýsir sér meðal annars í hærri hlutfalli aukatenginga (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Nippold o.fl., 2005). Lítil notkun tenginga almennt og þá sérstaklega skortur á aukatengingum í upplýsingatextunum bendir því við fyrstu sýn til þess að börnin séu skemmra á veg komin í ritun upplýsingatexta en frásagna. Við nánari athugun á þeim tengingum sem notaðar eru í textunum kemur hins vegar í ljós að notkun tenginga er í takt við textagerðina. Í frásögnum er til að mynda almennt notað meira af tíðartengingum en í upplýsingatextum (Kamberelis, 1999; Verhoeven o.fl., 2002), en tíðartengingar gegna því hlutverki að skapa tímaframvindu í frásögn. Ung börn nota raðtengingar hins vegar mikið í stað aukatenginga til að skapa tímaframvindu (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004). Stór hluti tenginganna sem börnin notuðu í frásögnum sínum voru tengingar sem gefa til kynna tímaframvindu (raðtengingar og tíðartengingar). Tímaframvinda á hins vegar ekki heima í upplýsingatexta og börnin hafa greinilega áttað sig á því. Þær tengingar sem eru einkennandi fyrir upplýsingatexta reyndari ritara, þ.e. samanburðar-, skýringar- og orsakatengingar nota börnin hins vegar nær ekkert í textum sínum, hvorki upplýsingatextunum né frásögnunum. Þetta eru tengingar sem notaðar eru til að gefa til kynna orsakasamhengi og tengsl þátta, sem vefst nokkuð fyrir börnum fram eftir aldri og fyrri rannsóknir sýna að þó börn séu fær um að beita þeim í tal- og ritmáli nota þau þær minna en fullorðnir í textum sínum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Nippold o.fl., 2005; Westerveld og Moran, 2011).

## Umræða

Börnin voru flest fremur skammt á veg komin í umskráningu; þau þurftu að hafa mikið fyrir því að umskrá hvert orð og stafsetningin var ónákvæm. Viðfangsefnið voru því mjög krefjandi fyrir börnin og líklegt að þær hömlur sem umskráningarfærni setti þeim hafi haft áhrif á textagerðina. Samanburður á stuttu og löngu sögunum sýndi hins vegar að umskráningarfærni skýrir ekki ein þann mun sem er á byggingu textanna. Þegar textar barnanna eru skoðaðir má líka glögglega sjá að færni í umskráningu og textagerð fer ekki endilega saman. Stafsetning í textum sem hafa svipaða byggingu er í sumum tilfellum gjörólík og ber þess merki að börnin eru mislangt á veg komin í umskráningu. Sum barnanna, sem af stafsetningu textanna að dæma hafa góð tök á umskráningunni, skrifa mjög stutta texta (sjá t.d. *Sögur 1* og *2*) á meðan önnur sem greinilega eiga í mesta ströggli með umskráninguna skrifa lengri og innihaldsríkari texta (sjá t.d. *Sögu 5* og *Texta 6*).

Þetta bendir til þess að það sé ekki eingöngu takmörkuð færni í umskráningu sem hamli textagerð barnanna heldur líka takmörkuð færni í að beita þessum textategundum. Byggingu frásagnanna svipar til byggingar munnlegra frásagna ungra barna og niðurstöður koma ágætlega heim og saman við niðurstöður fyrri rannsókna á sögubyggingu í munnlegum frásögnum barna (Berman og Slobin, 1994; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1992, 2004) sem sýna að það er ekki fyrr en við 7–9 ára aldur sem börn ná að segja sögu með upphafi, miðju og endi. Fram að því er uppbyggingin brotakennd, það vantar fullnægjandi kynningu, söguþráður er slitróttur, sögulok ófullnægjandi og ekki tekst að tengja saman upphaf og endi.

Sömu merki má sjá í upplýsingatextum barnanna. Þó textarnir beri einhver merki upplýsingatexta nýta börnin enn ekki nema að litlu leyti þær aðferðir sem almennt er beitt í ritun upplýsingatexta. Þannig hafa þau enn ekki á valdi sínu að skilgreina hvað grunnskóli er né hvaða tilgangi hann þjónar. Þau beita heldur ekki aðferðum eins og samanburði við aðra þætti, (s.s. leikskóla eða aðrar skólafstofnanir), né reyna að skýra orsakasamhengi (hvers vegna þurfa börn að fara í skóla?) sem eldri höfundar myndu án efa nýta sér í viðfangsefni sem þessu. Þessar niðurstöður samræmast niðurstöðum fyrri rannsókna á

munlegum og rituðum upplýsingatextum barna sem sýna að ung börn hafa ekki náð fullum tókum á textagerðinni og það reynist þeim almennt erfiðara að setja saman upplýsingatexta en frásögn (Berman og Slobin, 1994; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007; Nippold o.fl., 2005; Westerveld og Moran, 2011).

Þrátt fyrir ungan aldur og takmarkaða færni í umskráningu skrifuðu börnin tvo mismunandi texta sem hvor um sig bar einhver einkenni þeirrar textategundar sem kallað var eftir. Mikil breidd var í textum þeirra og sú breidd verður ekki eingöngu skýrð með færni þeirra í umskráningu. Niðurstöður hér eru nokkuð í takt við niðurstöður rannsóknar Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2004) á munnlegum frásögnum 5 ára barna sem sýndu gríðarlegan einstaklingsmun á frásagnarhæfni jafnaldra barna. Leiða má líkum að því að sá munur endurspeglir mun í almennum málþroska barnanna. Breiddin sem hér sést í byggingu textanna tveggja bendir því til þess að sá einstaklingsmunur sem er á málþroska barna við upphaf skólagöngu hafi áhrif á textagerð þeirra strax á fyrstu árum grunnskólagöngu. Sú niðurstaða kemur heim og saman við niðurstöður erlendra rannsókna á forspárþáttum textagerðar ungra barna. Fylgni er á milli frammistöðu í málþroska og ritun og ljóst að þessir tveir þættir byggja að hluta til á sameiginlegum grunni (Shanahan, 2006).

Flest bendir því til þess að íslensk börn í 1. bekk standi jafnfætis erlendum jafnöldrum sínum þegar rituð textagerð er annars vegar. Þær framfarir sem verða á grunnskólaárunum eru síðan mjög háðar þeirri kennslu og þjálfun sem börn fá í textagerð. Eins og niðurstöður fjölmargra erlendra rannsókna sýna niðurstöður þessarar rannsóknar að textagerðin byggir ekki á umskráningarfærni einni saman og minna á nauðsyn þess að huga að fleiri þáttum en umskráningu í ritunarkennslu ungra barna. Til að tryggja framfarir í textagerð þarf að vinna með textagerð af ýmsu tagi og efla markvisst almennan málþroska barnanna. Eftir einn vetur í grunnskóla eru börn komin með ágætun grunn til að byggja á í umskráningu, málþroska og þekkingu á helstu textategundum. Með rétttri kennslu ætti því ekkert að vera því til fyrirstöðu að textagerð þeirra haldi áfram að þróast og þau verði með tímanum vel ritfærir einstaklingar sem geta orðað hugsun sína á prenti, þróað hugmyndir og miðlað til annarra hugrenningum sínum og vitneskju í gegnum ritað mál.

## Heimildir

- 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.
- 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.
- 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.
- Hlín Helga Pálsdóttir. (2002). „Hvaða stafur segir strr?“ *Ritun ungra barna*. Meistaraprófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Uppeldis- og menntunarfræðideild.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1992). Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives. Í R. Söderbergh (ritstjóri), *Berättelser för och av barn*. Colloquium Paedolinguisticum Lundensis 1991. Paper no 8, 33–45.



Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málproski 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). Málproski, 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*. Meistaraprófsritgerð: Háskólinn á Akureyri, Hug- og félagsvísindasvið. 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.

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

MacWhinney, B. (2012). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3. útgáfa). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Sótt af <http://chilides.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.

Paris, A. H. og Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and instruction*, 25(1), 1–44.

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.

Ragnarsdóttir, H. og Strömqvist, S. (2005). The development of generic *maður/man* for the construction of discourse stance in Icelandic and Swedish. *Journal of Pragmatics*, 37, 143–155.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language*, 33(4), 791–821

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. Í C. A. MacArthur, S. Graham og J. Fitzgerald (ritstjórar). *Handbook of writing research* (bls. 171–183). New York: The Guilford Press.

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, NJ: Erlbaum.

- 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.
- Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., van Hell, J., Kriz, S. og Viguie-Simon, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. *Written Language and Literacy*, 5, 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.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B. og DeSisto, L. A. (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.



Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2012). Textagerð byrjenda: Frásagnir og upplýsingatextar barna í 1. bekk grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/012.pdf>